

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE**

UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERS

DEPARTEMENT DE LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES

FILIERE DE FRANÇAIS



Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master

Spécialité: Didactique des langues étrangère

**L'impact de la dictée zéro faute sur la
compétence orthographique en classe de FLE**

**« Cas des apprenants de 2^{ème} A.M de
l'établissement Abde El Allah Rekibi Djemourah/
Biskra »**

Présenté par:

Saber Noura

Sous la direction de:

Dr: Haddad Meryem

Soutenu devant le Jury composé de :

Nom et Prénom	Grade		
Mme. Belazreg Nassima	MCB	Univ. Mohamed khider Biskra	Président
Mme. Haddad Meryem	MAB	Univ. Mohamed khider Biskra	Encadreur
Mme. Moustiri Zineb	MCB	Univ. Mohamed khider Biskra	Exsaminateur

Année universitaire: 2019 / 2020

Remerciements

Je tiens avant toute chose, à remercier Dieu le tout puissant qui m'a donné la santé, la force, le courage, la croyance, le soutien, malgré toutes les difficultés pour être là aujourd'hui en train de vous présenter ce travail.

Je profite l'occasion par le biais de ce mémoire, pour exprimer mes vifs remerciements à toute personne contribuant de près ou de loin à l'élaboration de ce travail.

Je remercie tout d'abord ma directrice de recherche Dr : Haddad Merjem

Pour sa collaboration, son soutien, sa patience, pour ses efforts et ses conseils successifs et l'intérêt qu'elle a porté à ce travail.

Merci aux membres du jury d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

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

Mes remerciements vont également au directeur, aux enseignants et aux élèves de 2^{ème} année moyenne à l'école REKIBI ABDELLAH qui m'ont accueilli chaleureusement.

A tous, Merci

Dédicaces

Je dédie ce travail de recherche:

- *A ma mère premièrement qui ma aidé et encouragés pour l'obtention du deuxième diplômes.*
- *A mes chers frères et sœurs et à tout l'ensemble de la famille.*
- *A tout mes collègues de travail de l'EPSP de Djemourah et surtout mes collègues de service des urgences.*
- *A mes camarades, et à tous mes collègues étudiants et étudiantes, et tous ceux qui mon aider à finaliser ce travail de recherche.*
- *A tous ceux qui me sont très chers sans exception.*

Merci, A tous

Tables des matières

REMERCIEMENTS	2
DEDICACES.....	3
TABLES DES MATIERES	4
LISTE DES FIGURES	8
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
LA PARTIE THEORIQUE.....	14
CHAPITRE I	15
ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE EN CLASSE DE FLE	15
1 L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE : REGARD RETROSPECTIF	16
1.1 DEFINITION DE L'ORTHOGRAPHE.....	17
1.2 LES COMPOSANTES DE L'ORTHOGRAPHE.....	18
1.2.1 L'orthographe lexicale	18
1.2.2 L'orthographe grammaticale.....	18
2 LES PARTICULARITES DE L'ORTHOGRAPHE.....	19
2.1 LE PLURI-SYSTEME DE L'ORTHOGRAPHE DU FRANÇAIS	19
2.1.1 Le premier système est constituée de phonogrammes	19
2.1.2 Le deuxième système est celui du morphogramme	19
2.1.3 Le troisième système : Les logogrammes	20
3 ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE AU FIL DES METHODES.....	22
3.1 UN ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL : VIA LA DICTEE	23
3.2 L'ÉVALUATION A PARTIR DES DICTEES NON-TRADITIONNELLE.....	23

4 L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU CYCLE MOYEN EN ALGERIE	25
4.1 OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN 2AM	26
4.1.1 Le profil d'entrée /de sortie en 2AM.....	27
4.2 . PLACE DE L'ORTHOGRAPHE DANS LE MANUEL SCOLAIRE 2 A.M	29
4.3 L'APPROCHE PAR COMPETENCES ET ORTHOGRAPHE	30
4.4 LES COMPETENCES ORTHOGRAPHIQUES AU 2EME ANNEE MOYEN.....	31
4.4.1 Compétences orthographiques et grammaticale	32
4.4.2 Compétences orthographiques lexicales.....	33
4.4.3 Compétences orthographiques grammaticales.....	33
4.4.4 Signes de ponctuation et signes orthographiques	33
CHAPITRE II	35
ENSEIGNEMENT DE LA DICTEE AU CYCLE MOYEN.....	35
1 DEFINITION DE LA DICTEE.....	37
2 LES DIFFERENTS TYPES DE DICTEE SELON (SIMARD ,1996)	38
2.1 TYPES DE DICTEES SELON LA TAILLE DES UNITES LINGUISTIQUES A RETRANSCRIRE.....	38
2.1.1 La dictée de mots	38
2.1.2 La dictée de phrases	38
2.1.3 La dictée de textes.....	39
2.2 TYPES DE DICTEES SELON LEUR BUT	39
2.2.1 L'évaluation à travers la dictée	39
2.2.2 L'apprentissage à travers la dictée mutuelle et la dictée-consultation (dictée zéro faute).	40

3	LA DICTEE ZERO FAUTE, UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE EN CLASSE DE FLE	42
3.1	ADOPTER UNE DICTEE ZERO FAUTE EN CLASSE DE FLE	43
3.2	LES REGLES A SUIVRE POUR MENER A BIEN CETTE TACHE	44
3.3	LE ROLE DE L'ENSEIGNANT DANS LA DICTEE ZERO FAUTE	44
3.4	OBJECTIFS DE LA DICTEE ZERO FAUTE.....	45
3.5	LA PLACE DE LA DICTEE DANS LE PROGRAMME DE 2AM	45
3.6	L'OBJECTIFS POSSIBLES A ATTEINDRE LORS D'UNE TACHE DE DICTEE.....	46
4	LES DIFFICULTES DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE.....	46
4.1	LA COMPLEXITE DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE	46
4.2	UNE TYPOLOGIE POUR CLASSER LES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES DES ELEVES.....	48
4.2.1	Les erreurs à dominante phonétique.....	48
4.2.2	Les erreurs à dominante phonogrammique	48
4.2.3	Les erreurs à dominante morphogrammique	49
4.2.4	Les erreurs concernant les homophones (ou encore logogrammes).....	49
4.2.5	Les erreurs concernant les idéogrammes.....	49
4.2.6	Les erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement	50
5	L'EVALUATION DE LA DICTEE EN CLASSE DE FLE 2AM EN ALGERIE	50
	CHAPITRE III :	53
	EXPERIMENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	53
1	PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	54

1.1	OBJECTIFS ET TYPE DE LA RECHERCHE.....	54
1.2	LIEU DE L'EXPERIMENTATION	55
1.2.1	Description de l'établissement.....	55
1.2.2	Description de la classe	55
1.2.3	Présentation du public	55
1.3	CORPUS ET CHOIX DU TEXTE	55
2	DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION.....	56
2.1	LA DICTEE TRADITIONNELLE (PRES- TEST)	56
2.1.1	Déroulent de la séance.....	56
2.1.2	Analyses des copies et description des erreurs	58
2.2	LA DICTEE ZERO FAUTE (POST-TEST)	72
	CONCLUSION GENERALE.....	75
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE.....	79
	ANNEXE.....	84
	RESUME.....	96

Liste des tableaux

Tableau (1) : Finalités de la discipline pour le cycle selon trois paliers.	26
Tableau (2): présentant des contenus de programme manuel de la 2AM 2019-2018 (Voir l'annexe n° 1) (Ibid., P 4-6).....	30
Tableau (3): présentant les catégories des erreurs récurrentes pour la dictée traditionnelle du groupe témoin.....	59
Tableau 4: présentant du pourcentage de différentes catégories des erreurs.....	67
Tableau (5): présente les erreurs en fonction de leur type	69

Liste des figures

Figure (1): Schéma résumant quelques types de dictée et leur fonction.....	42
Figure(2) : Représentation graphique du pourcentage des types d'erreurs orthographiques fréquentes	68

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les programmes éducatifs du FLE dans le cycle moyen en particulier ceux de la 2^e AM ont connu une profonde mutation celle d'une rénovation appelée les programmes de deuxième génération appliqués depuis l'année scolaire 2016-2017 qui se caractérisent par une amélioration des contenus et des compétences visées

Ainsi, la séance de l'orthographe fait partie des activités marquées par un grand changement par rapport aux programmes de première génération, en particulier en ce qui concerne l'acquisition de la langue française et le système orthographique français pour apprendre à bien écrire

L'écrit peut de définir selon CUQ, JAEN, Pierre. (1990) comme « *Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur dans l'instantanée ou dans le différé.* »¹(p.99) Toutefois, il faut savoir qu'écrire n'est plus une simple transcription de l'oral, écrire est un acte qui exige de la part du scripteur la mobilisation de ça compétence écrite, tout en exploitant les composantes de cette compétence. L'une de ses composantes, est l'orthographe, qui signifie entre autres, « *La manière de manifester par écrit une langue conformément aux règles en vigueur à l'époque considérée.* »² (A. Angoujard, 1994, p. 17) En effet, l'orthographe n'est pas la langue, mais l'une de ses compléments, comme l'affirme N .Catach dans son ouvrage l'orthographe français: « *L'orthographe est importante certes, mais secondaire ; elle est complément de la langue, elle n'est pas le fondement.* »³ (Catach, 1986, p. 05) On pense souvent que la maîtrise de l'orthographe est liée à la pratique de l'écriture et la lecture dans une classe de langue étrangère. En effet, la production de l'écriture permet aux apprenants d'acquérir et mémoriser les mots orthographiques de cette langue et par conséquent saisir la langue de l'autre et bien communiquer.

Au moment que nous suivons les grands instants de ce cheminement, de l'appropriation de la langue en classe de FLE, nous constatons que les apprenants de 2^e A.M éprouvent beaucoup de difficultés en orthographe. Leurs productions écrites regorgent souvent, en fait des erreurs de tous genres, le constat porté est que les élèves ne

¹ **CUQ, Jean, Pierre.** (1990). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* .Asdifle, France, P 99.

² **ANGOULARD André.** (1994). *Savoir orthographier*. Paris. Hachette, P .17.

³ **CATACH Nina.** (1986). *l'orthographe français, traité théorique et pratique*. Paris : Nathan, P .5.

Introduction générale

savent pas orthographier correctement un énoncé, et ceci à cause de la non maîtrise de l'orthographe dans les premières années d'apprentissage à l'école primaire. Ces difficultés seraient dues à cause de leur représentation très négative sur la dictée ils n'ont pas profité de l'occasion d'apprendre l'orthographe à travers une simple activité qui est la dictée.

Alors nous souhaitons essayer de remédier aux lacunes des apprenants constatées en matière de la compétence orthographique.

Autrement dit, l'orthographe pose énormément de problèmes aux élèves de 2^e AM. C'est la raison pour laquelle nous pensons que, l'orthographe peut être enseignée différemment. En incitant la maîtrise de l'orthographe, les apprenants sont amenés à rédiger, corriger et à améliorer leur production écrite en utilisant leurs connaissances orthographiques, grammaticales lexicales ainsi que les outils pédagogiques et didactiques ; la dictée comme support d'apprentissage de l'orthographe.

Il semble que la répétition et la régularité des dictées seraient nécessaires pour rendre tout exercice d'orthographe efficace et sans erreur. Les dictées courtes plutôt que les dictées longues devraient également être préférées et également changer les types de dictées afin de multiplier les stratégies et les compétences à obtenir.

Il existe plusieurs types de dictée, nous tenterons de montrer que l'activité de la dictée innovante précisément la dictée zéro faute pourrait faire partie des nouvelles manières d'enseigner l'orthographe et devenir alors un support d'apprentissage.

Nous précisons que notre travail porte sur l'impact de la dictée zéro faute sur la compétence orthographique en classe de FLE.

Nous nous intéressons dans notre travail à la comparaison entre l'impact, au cycle moyen 2^e année, de deux types de dictée l'une traditionnelle, l'autre dite dictée zéro faute. Enfin nous procéderons à la comparaison des résultats obtenus dans les deux cas.

Au cours de notre travail nous souhaitons répondre à la problématique suivante :

Dans quelle mesure le recours à la pratique de la dictée zéro faute dans une classe de FLE 2^e AM pourrait aider l'apprenant à développer une compétence orthographique ?

Introduction générale

Pour y répondre, nous émettons les hypothèses suivantes :

1-En premier lieu, la dictée zéro faute est une pratique innovante qui pourrait développer des connaissances grammaticales, explicitées chez les apprenants en favorisant la verbalisation des savoirs.

2-En second lieu, la dictée zéro faute pourrait diriger les apprenants à mobiliser des procédures, des connaissances du système d'une langue étrangère dans l'enseignement /apprentissage du FLE.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses nous avons opté pour la méthode expérimentale qui consiste à proposer deux types de dictée : une dictée traditionnelle et une dictée zéro faute.

Notre travail de recherche se compose de trois chapitres :

Dans le premier chapitre intitulé Enseignement de l'orthographe en classe de FLE. Notre intérêt portera sur l'enseignement de l'orthographe : regard rétrospectif sur l'orthographe française où nous essayerons de donner quelques définitions de l'orthographe, les deux composantes de l'orthographe, nous allons aussi parler des particularités de l'orthographe, le pluri-système de l'orthographe du français selon Nina puis l'enseignement de l'orthographe au fil des méthodes et enfin L'enseignement du français en classe de FLE au cycle moyen en Algérie et leur objectif.

Le deuxième chapitre intitulé ; Enseignement de la dictée dans le cycle moyen. Nous essayerons de donner une définition de la dictée, les différents types de la dictée, à savoir la dictée zéro faute ainsi que l'objectif, le rôle de l'enseignant dans ce genre d'activités, nous allons aussi parler des difficultés de l'orthographe française et les erreurs commises par les élèves. Enfin par l'évaluation de la dictée en classe de FLE 2^e AM en Algérie.

Le troisième chapitre, il sera consacré à la partie pratique que nous allons mener auprès des apprenants de 2^e AM, dont l'objectif sera de vérifier nos hypothèses de départ.

Donc notre objectif, est de mesurer ou identifier l'impact de la dictée zéro faute sur la compétence orthographique des apprenants de 2^e AM en production écrite, en favorisant

Introduction générale

l'interaction collective dans une situation d'apprentissage en termes de résoudre de problèmes. Nous allons suivre les étapes comme suit :

Tout d'abord, nous ferons une première dictée dite traditionnelle d'un court texte, après nous allons diagnostiquer les types des erreurs commises par les apprenants dans la première dictée.

Après avoir identifié les lacunes orthographiques des apprenants, nous leur dictons un différent texte une autrefois sous la forme de dictée zéro faute que nous considérons comme un outil facilitateur de l'apprentissage de l'orthographe à travers l'échange entre les apprenants et l'enseignant(e) en classe.

Notre méthode de travail est expérimentale ; elle consiste à réaliser deux dictées, une dictée traditionnelle et une autre dictée zéro faute auprès d'un groupe d'apprenant de 2^e AM. Nous allons choisir de mener notre recherche dans l'école, en supposant, que les programmes scolaires algériens actuels réservent une place très importante à la dictée dans l'apprentissage d'une langue étrangère notamment l'orthographe car nous constatons que le niveau d'orthographe a baissé les apprenants sont en retard. Ils font des fautes d'orthographe et ait des difficultés, qui signalent un marquant contre les règles d'orthographe et grammaire.

Cette recherche sera fondée sur un corpus écrit constitué de 16 copies des dictées (individuelles et collectives).

LA PARTIE THEORIQUE

Chapitre I

Enseignement de l'orthographe en classe de FLE

Introduction

Il nous a semblé intéressant dans ce premier chapitre à mettre l'accent sur « l'enseignement de l'orthographe en classe de FLE » en commençant par un bref historique sur l'orthographe française et sa définition, après les deux composantes de l'orthographe, le pluri-système de l'orthographe du français selon Nina Catach et l'enseignement de l'orthographe au fil des méthodes.

Dans un second temps nous aborderons l'enseignement du FLE au cycle moyen en Algérie ; ce qui nous permettra d'avoir une idée sur l'enseignement de l'orthographe en 2^e AM, ses objectifs, le profil d'entrée /de sortie en 2^e AM, le programme du manuel scolaire puis les compétences déjà acquises par les apprenantes enfin les compétences orthographiques.

1 L'orthographe française : regard rétrospectif

Le mot orthographe est apparu pour la première fois en 1529. C'est la période d'apparition des textes imprimés en France : « *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.* »¹¹ (Gilles, 1990, p. 141)

Selon le dictionnaire de didactique des langues étrangères et secondes Jean-Pierre CUQ affirme que « *la langue française a constitué son orthographe à partir de l'alphabet latin. À 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* »². (CUQ, 2003, p. 184)

En effet, l'orthographe française est le produit d'une réunion entre la langue latine et les nouvelles lettres pour marquer la spécificité du français. Puis, il ajoute :

Le développement historique de l'écriture du français est à l'origine de sa relative indépendance : cette écriture en est venue à noter directement des informations grammaticales et sémantiques. C'est pourquoi comme le préconisent les linguistes contemporains, il faut aborder l'orthographe

¹ GILLES, Siouf. (1999). *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Bréal : Paris, P. 141.

² CUQ, Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique langue étrangère et seconde*. Paris, P. 184.

française comme un système composite : écriture alphabétique et écriture idéographique codant le signifie¹. (p. 184)

Ainsi, l'orthographe française, permet de faire le lien entre les aspects grammaticaux et sémantiques. Il s'agit d'un système très complexe qui relie les phonèmes, les morphèmes et les lexèmes.

1.1 Définition de l'orthographe

Selon le dictionnaire français LAROUSSE(2007) «*le mot orthographe est un nom féminin qui vient du grec (orthosgraphia) qui signifie écrire correctement* »² (p. 296). Et cela veut dire que l'orthographe est l'ensemble des règles qui concernent l'écrit d'une langue.

Selon le dictionnaire français Le Robert des écoles (Avril, 2012) : « *l'orthographe c'est la manière correcte d'écrire les mots.* »³

Le grammairien Dubois (2001) définit l'orthographe comme :

Un concept impliquant la renaissance d'une norme écrite par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue, l'orthographe suppose que l'on distingue des formes correctes et des formes incorrectes dans une langue écrite contrairement à la graphie, qui implique par référence une norme grammaticale.⁴ (p.337)

Donc, le terme l'orthographe (ayant des racines grecques orthos « droit, correct » et graph, « écriture ») est l'ensemble des normes qui règlent la façon d'écrire dans une langue. Elle concerne aussi la transcription des mots de la langue, elle est dite orthographe lexicale qui ne se limite pas à la transcription des mots de la langue, ni à la transcription des phonèmes. Quand l'orthographe n'est pas complètement phonétique ; elle concerne aussi la morphologie, elle est dite orthographe grammaticale qui peut être plus riche à l'écrit qu'à (Chante s'entend comme chantes et chantent, table comme tables...etc.).

1. **Ibid.**, P 184.

2. **LAROUSSE.** (Avril, 2007). Dictionnaire de français, P. 296.

3. **ROBERT des écoles.** (Avril, 2012). Dictionnaire de français, France,

4. **DUBOIS, MATHEE, GIACOM, et all.** (Janvier 2001). Dictionnaire de linguistique, Larousse, P. 337.

1.2 Les composantes de l'orthographe

Dans le contexte scolaire, l'orthographe correspond deux aspects de conventions de transcription de la langue écrite telle que définies et enseignées à l'école, à savoir :

1.2.1 L'orthographe lexicale

Aussi appeler « l'orthographe d'usage » touche l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord. Elle contribue à la lisibilité des textes. Autrement dit, ce sont « *les règles de transcription écrites du mots en dehors de tout contexte de sens* ». ¹

En général, l'orthographe lexicale se manifeste dans le dictionnaire.

Selon Maurice GREVISSE (1980), l'orthographe lexical :

Correspond aux mots tels qu'ils sont présentés dans le dictionnaire en dehors de tout contexte de sens. Elle est arbitraire et imprévisible car il n'existe pas une règle préside indiquant le choix de telle ou lieu d'une autre. Elle s'acquiert par des pratiques répétées qui font travailler la mémoire visuelle, auditive, et musculaire permettant ainsi de graver l'image de chaque mot dans l'esprit. ² (P. 147)

1.2.2 L'orthographe grammaticale

Elle concerne « les transcriptions du mot selon usage : marque du genre (masculin /féminin), du nombre (singulier/pluriel). Conjugaison des verbes... » ³cette composante demande de la part de l'apprenant m'application d'une règle établit une relation entre les mots d'une phrase. Les marques d'accord : verbe avec son sujet, accord en genre et en nombre de noms adjectifs, déterminants, accord du participe passé.)

Selon Maurice GREVISSE (1980), l'orthographe grammaticale : « *concerne-les réglés, fournies par la conjugaison et la grammaire, appliquées sur les mots selon leur*

¹ **Christophe LEMAIRE.** *Quelle définition* .www solution. Correction.com./définition. Ph.

² **Maurice GREVISSE.** (1980). *Le bon usage*. Paris : Duclos, P. 147.

³ **Christophe LEMAIRE,** Op.cit.

usage : marque du genre, du nombre et des formes verbales, elle exige la connaissance des liens qu'entretiennent les mots dans le discours »¹ (P .148).

Donc l'orthographe de règle, c'est la manière d'écrire les mots suivant leur rôle dans la phrase.

2 Les particularités de l'orthographe

2.1 Le pluri-système de l'orthographe du français

Selon Catach (1980), le Français constitue ainsi un pluri-système graphique qui est constitué de sous-systèmes : phonogrammique, morphogrammique, logogrammique et les lettres hors systèmes.²

2.1.1 Le premier système détermine le rapport phonie - graphie où les signes codent du son (rapport phonème - graphème). L'écriture est constituée de phonogrammes

Phonogramme : est un graphème qui correspond à une prononciation. Ce terme est défini par Nina Catach « *la partie des signes qui transmettent essentiellement les phonèmes* ».

Un même phonème peut être transcrit par des phonogrammes différents, le phonème [k] écrit par "k" dans képi, par "c" dans car, par "que" dans quand.

Un même phonogramme peut transcrire des phonèmes différents : c'est ainsi que c'est prononcé [k] dans car mais [s] dans ce.

2.1.2 Le deuxième système est celui du morphogramme

Les morphogrammes ont pour fonction de fournir une information morphosyntaxique (grammaticale ou lexicale) supplémentaire. Comme nous avons dit, il en existe deux types:

¹ Maurice GREVISSE, Op.cit., P 148.

² CATACH Nina. (1980). *L'orthographe française*. Nathan.

les morphogrammes grammaticaux et les morphogrammes lexicaux. Les morphogrammes représentent 3-6 % des graphèmes d'un texte.¹ (Béatrix Köhler, 1991)

2.1.2.1 Morphogrammes grammaticaux

Catach (1980), définit les morphogrammes grammaticaux comme étant des « *désinences graphiques supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours (marques de genre et de nombre, flexions verbales* »²(p. 205). « *Ils marquent principalement le genre et le nombre, la personne, les temps, etc.* »³ (p. 4) Par exemple, le « e » de jolie marque le genre féminin de cet adjectif, le « s » de moutons marque le pluriel.

2.1.2.2. Morphogrammes lexicaux

Ils donnent des indications sur les familles de mots Nina Catach (1980) les définissent ainsi « *marques finales ou internes fixes, intégrées au lexème, pour établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés ; marques spécifiques des préfixes, des suffixes des éléments entrent en composition, etc.* »⁴ (P. 4).

2.1.3 Le troisième système : Les logogrammes

Les lettres hors système ou non fonctionnelles sont des lettres peu justifiables du point de vue strictement orthographique. Elles peuvent être étymologiques (lettres latines, grecques ou d'autres langues) ou historiques.

En voici quelques exemples :

- lettres étymologiques : homme, temps, appelé (latines), pharmacie, théâtre, chronologie (grecques), container, meeting, clown (autres origines) ;- lettres historiques : huit, ânerie, pâtisserie, hôpital.

Les lettres hors système représentent environ 12 % à 13% des graphèmes.⁵

¹ Béatrix Köhler. D. (1991). *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es*. Lausanne : CVRP

² CATACH Nina, Op.cit., P 205.

³ Béatrix Köhler, Op.cit., P 4.

⁴ CATACH Nina. Op.cit.

⁵ Ibid.

Comme nous venons de le voir, le système graphique français se caractérise par une extrême complexité liée au fait que les graphèmes comme les idéogrammes remplissent de multiples fonctions. De ce fait, va se poser le problème de l'acquisition/apprentissage et de la mise en œuvre de ce système.

Dans le titre suivant nous allons montrer que les pratiques liées à l'enseignement de l'orthographe en français langue étrangère sont très variables selon les méthodes d'enseignement.

3 Enseignement de l'orthographe au fil des méthodes¹

L'orthographe est une norme, une règle qui régit toute langue écrite ou orale et qu'à travers laquelle l'enseignement de cette composante se manifeste sous la direction des différentes méthodologies. Elles se succèdent les unes aux autres dans le temps où coexistent de façon durable. Elles portent des noms différents, tous aussi évocateurs les uns que les autres, comme méthode directe, méthode audio-visuelle, méthode communicative, méthode interactionnelle etc.

Toute langue était assimilée à un ensemble de mots, donc à un vocabulaire. L'apprentissage d'une langue était alors considéré comme l'acquisition d'un nombre déterminé de mots et expressions. Puis les apprenants apprenant des règles de grammaire régissant l'emploi de ces mots. Le mot devenait ainsi le point de départ de toutes les méthodes traditionnelles. Celles-ci se construisaient sur les centres d'intérêt et les règles de grammaire. Dans les écoles, les collèges, les lycées, les universités, les écoles supérieures les méthodes traditionnelles avec le mot comme point de départ dominaient. À partir des années soixante, les didacticiens aperçus que les méthodes, avec comme point de départ le mot, n'aidaient pas beaucoup les apprenants dans leur communication réelle. En effet, même si nous connaissions beaucoup de mots et toutes les règles de grammaire, nous ne pouvions toujours pas faire une phrase correcte dans une situation donnée. Avec les méthodes audio-orales et audiovisuelles des années soixante et soixante-dix, les concepteurs de didacticiens ont pris le modèle de la phrase comme point de départ et a catégoriquement rejeté le mot. Apprendre une langue, c'était apprendre à répéter des types de phrase toutes faites. À la fin des années soixante-dix, on n'a constaté que les modèles de phrase répétés n'aidaient pas non plus les apprenants à bien communiquer. Car parler, ou écrire, ce n'est pas répéter quelques mots de déjà dit ou d'entendu mais créer un énoncé nouveau, jamais entendu, ni dit. Une science du langage a été créée qui répondait bien à cette conception : l'énonciation, conçue d'abord très tôt par Émile Benveniste, enrichie et approfondie ensuite par de nombreux linguistes français et étrangers. Les méthodes nouvelles des années quatre-vingt étaient qualifiées de communicatives et elles se basaient sur l'énonciation. Leur point de départ : l'acte de langage. Un acte de langage est un acte

¹ Synergies Pays Riverains du Mékong n°6, Les méthodes d'enseignement-apprentissage du français, langue étrangère, hier et aujourd'hui, 2014, P 161,163.

humain réalisé par le biais du langage. Critiquer, promettre, s'excuser, ...sont des actes de langage. Tandis que rire, dessiner, se promener...n'en sont pas. Dans l'esprit de ces méthodes, parler une langue c'est réaliser des actes de langage dans cette langue. Et dans cette perspective, c'est pour se présenter, s'excuser, s'exprimer, approuver, conclure... Les méthodes communicatives permettent aux apprenants de planifier leur étude suivant un ensemble d'actes de langage exigés. Car elles se construisent justement chacune sur une liste précise d'actes destinés à un public déterminé.

3.1 Un enseignement traditionnel : via la dictée

Historiquement, l'orthographe a été enseignée de façon traditionnelle avec la mémorisation de listes de mots et des dictées une fois par semaine¹(Nadon, 2007). Dès 1971, le plan de rénovation de l'enseignement du français dans les écoles primaires en France reconnaissait que *«la pratique de la dictée comme moyen d'acquisition de l'orthographe est en contradiction, d'une part avec les données de la linguistique, et d'autre part avec celles de la psychologie de l'apprentissage »*² (Chaumont, 1980, p. 55).

Les effets d'une dictée sur l'apprentissage de l'orthographe sont limités en grande partie car la dictée est *« une forme élémentaire, pauvre, de ce qui est demandé en rédaction »*³ (Dubois, Sumpf et Meyrat, 1970, P. 116). C'est-à-dire que les compétences acquises lors de la participation dans une dictée ne se transfèrent pas lorsque l'élève rédige une composition. Un consensus général établit que l'enseignement traditionnel de l'orthographe par les exercices n'est pas efficace en dictée pour la plupart des élèves⁴(St-Laurent, 2002). Selon Nadon (2007), *« les dictées sont importantes et ont un rôle à jouer ; cependant, elles doivent être modifiées pour être non seulement un outil d'évaluation mais aussi un outil d'enseignement »*⁵(Nadon Y, Op.cit).

3.2 L'évaluation à partir des dictées non-traditionnelle

Présentement, il y a un mouvement vers un nouvel enseignement de l'orthographe qui propose une variété d'activités pour faciliter l'apprentissage de l'orthographe. Ceux-ci

¹ Nadon Y. (2007). *Écrire au primaire : Réflexions et pratiques*. Montréal, QC : Chenelière,

² Chaumont M. (1980). *Orthographe avec ou sans dictée*. Paris, P 55.

³ Dubois, Sumpf et Meyrat. 1970. P 116.

⁴ St-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal, QC : Gaétin Morin Editeur

⁵Nadon Y, Op.cit.

comprennent la négociation graphique ¹(Haas, 2002) et différents types de dictées : la dictée zéro faute, la dictée dirigée, la dictée préparée, la dictée mutuelle ²(Ministère de l'Éducation, de Loisir et de Sport, 2009). Ces nouvelles pistes servent de base à une dictée phonémique ³(Von Mende, 1994) engendrant alors de « *bonnes capacités de traitement phonologique [qui] sont aussi nécessaires pour produire une orthographe plausible [...] et une capacité d'analyse phonémique [étant] essentielle pour produire une orthographe phonologiquement correcte* »⁴ (Bosse & Pacton, 2006, p. 3).

En apprenant l'orthographe à partir d'une dictée phonémique non traditionnelle⁵, il est probable que l'élève sera plus capable de transférer ses habiletés d'orthographe en écriture. Ce transfert s'avère possible car l'environnement de la dictée phonémique est plus authentique que celui des dictées traditionnelles. L'élève transcrit des mots à partir des phonèmes (sons) qu'il entend, ce que je lui demande souvent de faire s'il ne sait pas comment écrire un mot.

La dictée phonémique emploie des procédures pour enseigner l'orthographe, ce qui est suggéré par Troia et Graha (2003) : « *l'enseignement des associations graphèmes-phonèmes, l'enseignement des règles d'orthographe et la révision des mots directement après la dictée pour pouvoir réfléchir sur la performance* »⁶ (P 75-89). Le développement des capacités orthographiques de l'élève peut aussi avoir un effet sur d'autres aspects de l'écriture. Berninger, Cartwright, Yates, Swanson et Abbott (1994) suggèrent qu'il y a « *une relation entre une maîtrise faible de l'orthographe et des problèmes de cohérence dans les textes écrits* »⁷ (P. 161-196).

Alors, une maîtrise de l'orthographe peut également engendrer la réussite dans l'écriture.

¹ Haas G. (2002). « *Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique* ». In G, PP 59-72.

² Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Mesure 1 : L'écriture hebdomadaire*

³ Von Mende, S. (1994). *Je jem écris*. Article soumis, mais non publié. Conseil scholar #43- Coquitla

⁴ Bosse, M.-L., & Pacton, S. (July 21, 2009). Comment V enfant produit-il l'orthographe des mots ?

Retrieved from http://webu2.upmf grenoble.fr/LPNC/resources/marie_line_bosse/2007-

ChapitreBosse&Pacton.pdf, 2006, P 03.

⁵ Dictée phonémique non pas une dictée traditionnelle : La dictée phonémique proposée par von Mende (1994) est composée de mots choisis pour leur valeur phonémique et non pas pour leur signification.

⁶ Troia, G., & Graham, S. (2003). « Effective writing instruction across the grades: What every educational consultant should know », *Journal of Educational and Psychological Consultation*, P 75-89.

⁷ Beminger, V., Cartwright, A.C, Yates, C.M, Swanson, H.L, & Abbott, R.D. (1994). « Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades », *Reading and Writing*, 161-196.

À travers le titre suivant, nous aborderons l'étude de la langue française au cours de l'enseignement moyenne en Algérie.

4L'enseignement du français au cycle moyen en Algérie

Après avoir passé trois années d'enseignement- apprentissage du français aux primaires, l'élève passe l'examen de fin du cycle primaire qui lui donne accès au cycle moyen. Nous rappelons que ce cycle compte quatre années pendant lesquelles le français est enseigné selon trois paliers (1e palier : 1e AM, 2e palier : 2e-3e AM, 3e palier : 4e AM) selon le Projet de Programme de français du cycle moyen (Mars 2015, P 3) à raison de cinq heures hebdomadaires par année¹.

Les programmes du français du cycle moyen ont le même objectif en commun. En effet, selon les concepteurs du programme de français, 1^{ère} année moyenne (2003) « *l'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours* »²(2003, P. 24).

¹ Projet de Programme de français du cycle moyen Commission Nationale des Programmes, Mars 2015, P 3.
²Programme de français, 1^{ère} année moyenne, 2003, P 24.

1e PALIER : 1e AM	2e PALIER : 2e - 3e AM	3e PALIER : 4e AM
Homogénéisation et Adaptation	Renforcement et Approfondissement	Approfondissement et Orientation
homogénéiser le niveau des connaissances acquises au primaire, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement de l'explicatif et du prescriptif. - adapter le comportement des élèves à une nouvelle organisation, celle du collège (plusieurs professeurs, plusieurs disciplines), par le développement de méthodes de travail efficaces.	- renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées pour faire face à des situations de communication variées, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif. - approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif.	consolider les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif. - mettre en œuvre la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extra scolaires. - orienter pertinemment en fonction des résultats obtenus.

Tableau (1) : Finalités de la discipline pour le cycle selon trois paliers¹.

À travers ce qui a été mentionné dans le tableau ci-dessus au cours du cycle moyen, l'élève est amené à développer des compétences en résolution de situations problèmes, et, à renforcer ses facultés de réflexion et de communication.

4.1 Objectifs de l'enseignement du FLE en 2AM

Dans le nouveau programme de l'enseignement moyen, la 2^e A.M s'insère dans le deuxième palier en corrélation avec la 3^e AM. Les objectifs généraux de l'enseignement-apprentissage du français en 2^e AM sont :

-Renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées pour faire face à des situations de communication variées, à travers la compréhension et la production des textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif.

-Approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif.

¹ Projet de Programme de français du cycle moyen Commission Nationale des Programmes, Mars 2015, P. 03.

4.1.1 Le profil d'entrée /de sortie en 2AM

Dans le contexte didactique du FLE le nouveau programme deuxième génération, l'apprenant est perçu comme acteur principal du processus d'enseignement /apprentissage. Théoriquement les profils d'entrée et de sortie constituent l'expression d'une vision pédagogique particulière au processus de transformation de comportements des apprenants. Ainsi, les apprentissages se construisent sur leurs connaissances antérieures de sorte de points de départ pour installer les nouveaux apprentissages.

À la lumière de leurs profils d'entrées se construisent les tests d'évaluation diagnostique à travers lesquels le profil d'entrée de l'apprenant décide de l'intervention des pédagogies préventives et de remédiât en cas d'insuffisances au niveau de maîtrise des compétences.

4.1.1.1 Le profil d'entrée de l'élève de la 2ème AM

En se référant au document d'accompagnement du Programme de français du cycle moyen de la 2ème génération, nous se rend compte que le profil d'entrée des élèves de la 2ème AM représente celui de sortie de la 1re AM. Il faut ajouter que les programmes du cycle moyen, de la 1re AM à la 4ème AM, se complètent pour atteindre des finalités et des objectifs communs dans le but de préparer l'élève à affronter un nouveau cycle (le secondaire). Selon le document d'accompagnement, l'élève quand il rentre en 2ème AM est sensé, majoritairement, avoir et maîtriser les compétences suivantes ¹(Ibid., P 21-22.):

Au niveau phrastique concernant l'orthographe : connaître et pratiquer ;

- L'accorde du participe passé avec être et avoir.
- L'accord de l'adjectif qualificatif.
- Ponctuation

Concernant l'oral : Comprendre et produisant des textes explicatifs et des textes prescriptifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

¹ Ibid., P 21-22

Concernant l'écrit : Comprendre et produire des textes explicatifs et des textes prescriptifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication ¹(Ibid., P 19-22).

4.1.1.2. Le profil de sortie de l'élève de la 2^{ème} AM

À la fin de la 2^e AM l'élève est amené à maîtriser un certain nombre de compétences qui lui seront utiles quand il rejoint l'année suivante (la 3^{ème} AM) où il sera capable, d'après le document d'accompagnement du Programme de français. Cycle Moyen 2^{ème} génération, de :

-Résoudre les situations problèmes, concevoir, réaliser et présenter un travail, communiquer de façon claire, précise et appropriée, manifester de l'intérêt pour le livre, faire preuve de solidarité et porter sa propre culture.

-L'élève, à ce niveau, est censé connaître certains savoirs disciplinaires concernant le récit de fiction, le schéma narratif, le vocabulaire du merveilleux vu les types de textes abordés ; (le conte, la fable et la légende) et orthographe lexicale (les homophones et les homographes), Orthographe grammaticale (les accords du participe passés avec les auxiliaires être et avoir).

Il est aussi invité à maîtriser essentiellement le texte narratif avec toutes ses composantes découvrant en parallèle le texte explicatif qui est un type récurrent qui se mêle avec tous les autres types de textes et qui est étudié tout au long du cycle moyen ²(Ibid., P 19-22).

Nous avons vu que le programme de français vise à développer les quatre compétences orale et écrite. En effet en ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe, nous présentons dans ce qui suivra la place de l'orthographe dans les programmes de 2AM.

1 Ibid., P 19-22

2 Ibid., P 19-22

4.2 . Place de l'orthographe dans le manuel scolaire 2 A.M

Le manuel scolaire de 2ème année moyenne se veut conformer aux programmes et organise donc les apprentissages selon la pédagogie du projet ¹ (site : <https://www.classeinversee.com/pedagogie-de-projet>). Il comporte trois projets, chaque projet se déclinant en séquences.

Nous tentons à présent de voir quelle place occupe l'orthographe dans le manuel scolaire de ces 2ème année, pour mieux cerner les paramètres et les informations nécessaires nous avons consulté les répartitions annuelles de cette année qui nous présentent le cadre général dans lequel se déroule la leçon d'orthographe.

Nous présentons ici les intitulés des trois projets proposés dans le manuel scolaire 2^e AM ainsi que les séquences et les séances d'orthographe qui les composent² (2018/2019, P : 4-6).

Projet 01 : Dire et jouer un conte.

Séquence 1 entré dans le monde du merveilleux	Orthographe : J'écris les verbes à l'imparfait de l'indicatif en « cer », « ger », « yer », « ier »
Séquence 2 tout à coup...	Orthographe : Je réécris le texte suivant en remplaçant « reine » par « roi » et « fille » par « garçon ». Il y a des modifications dont je dois tenir compte.
Séquence 3 c'est ainsi que...	Orthographe : j'écris correctement les mots qui ont la même prononciation (les homophones).

Tâche finale : jouer un conte

¹ Pédagogie du projet : La pédagogie de projet est une approche qui a fait ses preuves et qui se marie très bien à la classe inversée. En effet, bien que le temps de classe libéré par le modèle inversé puisse être utilisé pour des discussions et de l'entraide sur des points de cours et des exercices, il peut aussi servir à travailler sur des projets pédagogiques intéressants. <https://www.classeinversee.com/pedagogie-de-projet/consulte> le : 23 /07/2020.

² Manuel de français 2ème année moyenne office national des publications scolaires, 2018-2019, P 4-6.

Projet 02 : Animer une fable

Séquence 1 paroles de sages !	Orthographe : former des adverbes de manières A partir d'adjectifs qualificatifs et les insérer dans un dialogue. Exercice de dictée p : 76
Séquence 2 A vos bulles !	Orthographe : j'écris correctement les verbes particuliers au futur simple « balayer, jeter, voir, appeler, pouvoir et acheter Exercice de dictée p : 95

Tâche finale : réaliser un album de BD à partir de fables

Projet 03 : Dire une légende

Séquence 1 personnes et faits extraordinaires	Orthographe : j'écris correcte les participes Passés employés avec les auxiliaires avoir et être
Séquence 2 faits et lieux inoubliables	Orthographe : j'écris correctement des mots qui se prononcent de la même manière. (Les homophones) Exercice de dictée p : 137

Tache finale : rapporter des légendes.

**Tableau (2): présentant des contenus de programme
manuel de la 2AM 2019-2018¹ (Voir l'annexe n° 1) (P. 4-6).**

À la lumière de ce qui précède, l'orthographe joue un rôle important dans le processus d'enseignement/apprentissage, car elle sera le dernier point linguistique qui clôt chaque séquence didactique avant de passer à la production écrite.

4.3 L'approche par compétences et orthographe

L'approche par compétences est présentée comme conséquence de l'approche communicative. En effet pour J-C Beacco (2007) : « Elle constitue l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite communicative de l'enseignement des langues étrangères. »² (P 55)

¹ Ibid., P. 4-6

² Beacco. J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, P 55.

D'après Xavier Roegiers (2006): «*l'approche par compétences consistait à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours* »¹ (p. 52). Cette approche met donc l'accent sur la capacité de l'élève de réinvestir correctement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et situations nouvelles et complexes, à l'école tout comme dans la vie. «*Le principe de cette approche pose que la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendant les unes des autres.*»² (J-C Beacco, p.55) Par conséquent, l'allocation linguistique n'est plus une constitution de connaissances universellement comprises, mais le résultat de la création de compétences sectorielles multiples.

L'apprenant 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.

Le développement orthographique de l'apprenant se fait progressivement de façon naturelle.

Donc, c'est une compétence qui suppose la connaissance de l'apprentissage de l'apprenant de la perception et de la production de symboles qui composent le texte et les phrases écrivent.

4.4 Les compétences orthographiques au 2ème année moyen

Les compétences représentent : «*une maîtrise honorable, comptes tenus des résultats attendus, des contraintes, des règles à respecter* »³ (Perrenoud. 2001).

Alors que la compétence orthographique représente :

¹ **Rogiers. X.** *L'approche par compétences dans l'école algérienne.* Ministère de l'Education National : Alger, 2006, P 52.

² **Beacco. J-C.** Op.cit., P 55.

³ **Prrenoud.** (2001). *construire un référentiel de compétence pour guider une formation professionnelle.* Université de Genève, [http://www. Unig.ch/fapse/SSE/teaching /tc101/cmpétence](http://www.Unig.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/cmpétence)

« Capacitive admettre progressivement en œuvre les différentes composantes du savoir orthographe, c'est en effet concevoir cette compétence comme aptitude à produire l'ensemble des formes graphiques nécessaires à la réalisation d'un projet d'écriture. »¹

La compétence orthographique est donc, cette capacité ou cette maîtrise honorable des composantes du savoir orthographique. Autrement dit, c'est la mobilisation parfaite des connaissances orthographiques nécessaires à la réalisation d'un projet d'écriture.

Dans titre suivant nous avons présenté les types d'orthographes enseignées dans les programmes de FLE en Algérie.

4.4.1 Compétences orthographiques et grammaticale

Selon le Programme et Document d'accompagnement de 2^e Année moyenne, Commission Nationale des Programmes (2011-2012) : *« Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication, des textes narratifs qui relèvent de la fiction. »²(p. 5)*

Selon cette citation, nous pouvons comprendre que le programme du cycle moyen s'articule autour de compétences disciplinaires mais aussi autour de compétences transversales. La finalité de l'enseignement de l'orthographe en 2^eme année moyenne est de rendre les élèves capables de comprendre /rédiger des textes ou d'autres énoncés oraux et écrits avec un niveau acceptable de conformité aux conventions de la langue à travers des différentes typologies des textes. Pour atteindre cet objectif les concepteurs de programmes officiels ont choisi le texte narratif comme compétence discursive qui exige la mise en relation d'un important éventail de connaissances orthographiques, tant que grammaticales

Donc le programme consiste à permettre aux apprenants de devenir compétents dans l'utilisation de la langue dans les différentes situations de communication orales et écrites.

¹ Ibid.

²Programme et Document d'accompagnement de 2^e Année Moyenne, Commission Nationale des Programmes, édition Office Nationale des Publications Scolaire 2011/2012, p 5

4.4.2 Compétences orthographiques lexicales

Il s'agit de particularités des mots comportant un même préfixe usuel où des finales homophones, quand ils donnent lieu à des phénomènes de transformation ou d'assimilation (ex. le préfix ad, bis, dis, in..., et les finales en -tion, -sion..., -ette, -ère...), les consonnes doubles et les adjectifs composés¹ selon la Commission Nationale des Programmes (Mars 2015, P 25-26).

Orthographe lexicale : les homophones et les homographes

Orthographe grammaticale : les accords du participe passé avec les auxiliaires être et avoir

4.4.3 Compétences orthographiques grammaticales

Appartenant à une catégorie formée de mot (accord de l'adjectif en genre et en nombre avec le ou les noms auxquels il se rapporte, l'accord du verbe, du participe passé)

4.4.4 Signes de ponctuation et signes orthographiques

Il s'agit de l'usage du trait d'union, les accents (distinction des homonymes), tirets, guillemets et deux points². (P : 24).

Donc à partir des compétences définies ci –dessus, au terme du cycle moyen les apprenants sont supposés être capables d'écrire sous la dictée un texte correctement grammatical et lexical sans faute d'orthographe dans lequel les apprenants respectant les différentes règles orthographiques

¹ Commission Nationale des Programmes, Mars 2015, P 25-26.

² **Ibid., P 24**

Conclusion partielle

De ce premier chapitre, nous pouvons conclure que le système orthographique français est un système très étendu et complexe. De plus, il est composé de sous-systèmes cohérents qui exigent un processus d'apprentissage long et formalisé.

D'autre part, les apprenants de 2AM ne peuvent pas proposer une écriture sans commettre d'erreurs liées aux non-maîtrises de la compétence orthographique qui représente l'âme et le cœur de la langue française. Cela nous a conduits à rechercher des méthodes qui peuvent faciliter son acquisition, ainsi, nous pensons que la dictée à zéro erreur que nous présenterons dans le deuxième chapitre peut aider l'apprenant à développer une compétence orthographique.

Chapitre II

Enseignement de la dictée au cycle moyen

Introduction

Après des recherches, nous nous proposons quelques activités pour favoriser l'acquisition de l'orthographe, parmi ces activités, il y en a la dictée. Elle est à la fois un acte d'apprentissage et un point motivant pour l'apprenant.

Dans ce deuxième chapitre intitulé Enseignement de la dictée et les différents types, nous essayerons de donner un aperçu historique de la dictée d'une manière générale : définition de la dictée, les différents types de la dictée, nous insistons sur la dictée zéro faute ainsi que leur objectif, la différence entre la dictée zéro faute et la dictée traditionnelle, le rôle de l'enseignant dans ce genre d'activité, nous allons aussi parler des difficultés de l'orthographe française et les erreurs commises par les élèves 2AM. Enfin, nous terminons par l'évaluation de la dictée en classe de FLE en Algérie.

1 Définition de La dictée

Selon Jean-Pierre Sautot (2015) : « *La dictée est un exercice scolaire que l'on fait en classe par laquelle le maître lit un texte ou un énoncé à haute voix aux apprenants qui transcrivent au fur et à mesure, par petits groupes de mots ou de phrases en respectant les différentes règles orthographiques suivies d'une correction collective, conçue pour but de faire acquérir aux apprenants les différentes compétences lexicales et grammaticales.* »¹ (P. 25-33)

La dictée ne doit pas être considérée comme un simple exercice dicté par le maître pour vérifier les compétences orthographiques acquises par les apprenants ou des évaluées à la fin.

La dictée comprend plusieurs définitions chez certains auteurs :

Le petit Robert propose dans son contenu la définition suivante : « *Est une action de dicter, écrire sous la dictée de quelqu'un un exercice scolaire à l'acquisition de l'orthographe.* »² (2005, P. 108)

Selon Le Robert des écoles (2012) « *une dictée est un exercice que l'on fait en classe le professeur lit un texte et les élèves l'écrivent dans leur cahier* »³.

Elle est, aussi, un exercice scolaire consistant à dicter un texte à retranscrire, en vue d'apprendre l'orthographe aux enfants⁴. site : (<https://www.le-dictionnaire.com/definition/dictée>).

À la lumière de ces différentes définitions préalables, on retient que la dictée est une activité liée fortement à l'orthographe. L'ensemble des définitions montrent aussi une grande importance à la dichotomie (dictée/orthographe). Dans cette perspective Cogis et Manesse (2007) dans leur ouvrage « Orthographe : à qui la faute ? » soulignent que : « *Si le maître ne fait pas la dictée, alors cela signifie qu'on ne travaille pas l'orthographe en classe.* »⁵(p. 4)

¹ Jean-Pierre Sautot. (2015). La dictée, un exercice ? La lettre de l'AIRDF, Association internationale de recherche en didactique du français : fhalshs-01187095, P 25-33.

² Le Petit Robert. (2005). Dictionnaire de Français, P 108.

³ Robert des écoles. (Avril 2012). Dictionnaire de français, France,

⁴ <https://www.le-dictionnaire.com/definition/dictée/> consulté le 26/07/2020

⁵ D. Manesse, D. Cogis, (2007). « Orthographe : à qui la faute ? ». ESF : cité dans Jean-Pierre Sautot, « La dictée, un exercice ? », La lettre de l'AIRDF, Association Internationale de Recherche en Didactique du Français, n°57, 2015, p. 4 [en ligne] URL : <https://halshs-01187095/document>.

2 Les différents types de dictée selon (Simard ,1996)

Au fil du temps, la dictée s'est diversifiée et a pris des formes variées. On en a recensé une douzaine. Simard (1996) a procédé à deux classifications différentes pour les dictées¹. (P .359-393)

2.1 Types de dictées selon la taille des unités linguistiques à retranscrire

La première classification concerne la taille des unités linguistiques à transcrire. De la plus petite à la plus grande, la dictée peut prendre les trois formes suivantes : la dictée de mots (aussi appelée couramment la dictée trouée), la dictée de phrases (qui consiste en la transcription de phrases détachées) et la dictée de texte (composée par l'enseignant ou par un auteur). De façon générale, lorsque les gens parlent de dictée, c'est à cette dernière formée qu'ils se réfèrent, car il s'agit de la forme la plus répandue et la plus appréciée des différentes sphères de la société².

2.1.1 La dictée de mots

La première classification concerne la taille des unités linguistiques à transcrire. De la plus petite à la plus grande, la dictée peut prendre les trois formes suivantes : la dictée de mots (aussi appelée couramment la dictée trouée), la dictée de phrases (qui consiste en la transcription de phrases détachées) et la dictée de texte (composée par l'enseignant ou par un auteur). De façon générale, lorsque les gens parlent de dictée, c'est à cette dernière forme qu'ils se réfèrent, car il s'agit de la forme la plus répandue et la plus appréciée des différentes sphères de la société³.

2.1.2 La dictée de phrases

L'enseignant dicte des phrases détachées que les élèves doivent transcrire. L'impression de « coq à l'âne » ainsi produite a eu pour effet qu'elle a connu moins de succès, car les phrases ne sont pas toutes tirées du même texte⁴.

¹ **Simard, Claude.** (1996). «Examen d'une tradition scolaire : la dictée». In *Pour un nouvel enseignement de la grammaire, Chartrand, Suzanne (dir. publ.)*. Montréal : Les Éditions Logiques, P 359-393.

² **Ibid.**

³ **Ibid.**

⁴ **Ibid.**

2.1.3 La dictée de textes

C'est la forme de dictée la plus répandue, celle à laquelle on pense immédiatement lorsqu'on parle de dictée. Le texte peut être créé par l'enseignant qui cible ainsi les connaissances travaillées. Il peut également être tiré d'un manuel ou d'un texte d'auteur. Ce dernier peut être lu tel quel mais est bien souvent modifié par les enseignants ou les maisons d'édition des manuels afin de se concentrer sur certains points orthographiques au programme¹ (p : 359-393).

2.2 Types de dictées selon leur but

La deuxième classification de Simard (1996) concerne les différentes formes de dictées selon leur but qui peut être l'évaluation des acquis ou l'acquisition de l'orthographe lexicale et grammaticale. La dictée de contrôle est la seule à avoir une visée évaluative. En revanche, il existe cinq formes de dictées ayant une visée d'apprentissage : la dictée préparée, la dictée dirigée, l'autodictée, la dictée Nous décrirons brièvement chacune d'elles en nous attardant évidemment sur celle que Simard (1996) nomme la dictée-consultation le centre de notre travail de recherche² (p : 359-393).

2.2.1 L'évaluation à travers la dictée

L'évaluation de la dictée est souvent rattachée au type de dictée elle-même comme nous précisons dans ce qui suivra.

2.2.1.1 La dictée de contrôle (traditionnelle)

Cette forme de dictée ne comporte aucune phase de préparation et est programmée à intervalles réguliers (hebdomadaire, mensuelle). Les élèves n'ont à leur disposition aucun ouvrage de référence (dictionnaire ou mémento de grammaire) et ne posent pas de questions. Cette dictée est en fait la fameuse dictée traditionnelle, qui a régné sur l'enseignement de l'orthographe le plus longtemps. Il arrive que cette forme de dictée soit encore vue par des enseignants ne différenciant pas les fonctions de contrôle et d'apprentissage comme un moyen d'acquisition de l'orthographe et non comme un simple moyen de contrôle des connaissances. Elle aboutit à une évaluation certificative et compte dans la moyenne trimestrielle. Un autre type de dictée existe et qui a une visée plus

¹ Ibid., 359-393

² Ibid., 359-393

formative ou diagnostique, mais elle est moins répandue. Il s'agit de la dictée-test ou dictée diagnostique. Elle est proposée à chaque élève afin d'évaluer son niveau et ses besoins ; elle est formative et exclut donc par définition toute sanction ¹(p : 359-393).

2.2.2 L'apprentissage à travers la dictée mutuelle et la dictée-consultation (dictée zéro faute).

2.2.2.1 La dictée préparée

Comme son nom l'indique, la dictée préparée à une première phase de préparation avant l'exercice d'écriture proprement parlé. L'enseignant recopie au tableau noir l'intégralité de la dictée ou uniquement certaines parties ou certains mots. Il attire l'attention des élèves sur l'orthographe particulière de certains mots, sur certains accords. La dictée ne vient qu'après une phase d'étude qui peut varier dans la longueur. Le texte peut en effet être laissé à disposition des élèves une heure, un jour ou une semaine. Ensuite, la dictée est rendue aux élèves pour la phase de correction individuelle ou collective. Les erreurs sur l'orthographe d'usage des mots ont pour conséquence que les élèves doivent les recopier un certain nombre de fois. Une réflexion sur les erreurs d'accord doit ensuite être menée ²(p : 359-393).

2.2.2.2 La dictée dirigée

Durant la dictée, l'enseignant attire l'attention des élèves sur certaines difficultés pouvant apparaître au fur et à mesure du texte : des lettres muettes, des accords, de la conjugaison etc. Le but est ici d'amener les élèves à avoir une certaine réflexion lorsqu'ils écrivent, à prendre l'habitude de se poser des questions. Il est compliqué de savoir ce qui se passe dans l'esprit d'un élève lorsqu'il écrit, c'est pourquoi l'enseignant pourra attribuer le rôle de commentateurs à certains élèves, leur donnant ainsi la parole pendant qu'il dicte ses phrases. Ils devront oraliser leur raisonnement face aux problèmes présents dans le texte. L'enseignant corrigera les stratégies incorrectes en cas de besoin.

2.2.2.3 L'autodictée

Le texte est mis à disposition de l'élève, qui doit en mémoriser un court passage. Cette mémorisation peut être l'occasion d'un travail du texte sur le plan orthographique

¹ Ibid., P 359-393

² Ibid., P 359-393

(grammaire, accords, conjugaison, mots compliqués). Le but de cette forme de dictée est de se rapprocher le plus possible d'une réelle situation de production textuelle. En effet, lorsqu'il rédige un texte, l'élève se dicte à lui-même ce qu'il doit écrire, cette dictée ne vient pas d'une personne extérieure. Mais elle en reste encore relativement éloignée puisque le texte écrit n'est dans ce cas-là pas le sien¹ (P : 359-393).

2.2.2.4 La dictée mutuelle (ou dictée entre pairs)

Pour cette dictée, ce sont les élèves qui endossent le rôle de l'enseignant. Chaque semaine, par groupe de deux, ils se dictent mutuellement les mots au programme. Cette dictée a donc pour but de vérifier l'acquisition de l'orthographe d'usage. Il peut également arriver qu'un élève soit chargé de préparer une dictée de phrases ou de textes pour ses camarades. Il est dans ce cas également responsable de sa correction, l'enseignant gardant toujours un œil sur ce qui est fait par l'élève. Ce type est peu répandu, selon Simard², du fait que son fonctionnement coopératif ne s'accorde pas toujours avec le modèle pédagogique de transmission du savoir.

2.2.2.5 La dictée-consultation (ou dictée assistée ou dictée sans faute)

Pour cette dictée qui est l'objet d'études dans notre travail de recherche, l'élève a accès à des ouvrages de référence tels que le dictionnaire, les tableaux de conjugaison ou le mémento de grammaire par exemple. L'enseignant répond aux questions qui lui sont posées. Le texte est ensuite dévoilé aux élèves qui en profiteront pour se relire et corriger les dernières erreurs éventuellement oubliées. Cette forme de dictée aurait pour avantage de placer l'élève en situation de réussite et de diminuer ainsi l'anxiété souvent éprouvée face à une dictée plus traditionnelle³ (P : 359-393).

Pour résumer, nous pouvons dire que la dictée est un exercice qui peut revêtir plusieurs formes et qui peut avoir plusieurs fonctions, comme nous l'avons représenté dans la schématisation suivante :

¹ Ibid., P 359-393

² Ibid., P 359-393

³ Ibid., P 359-393

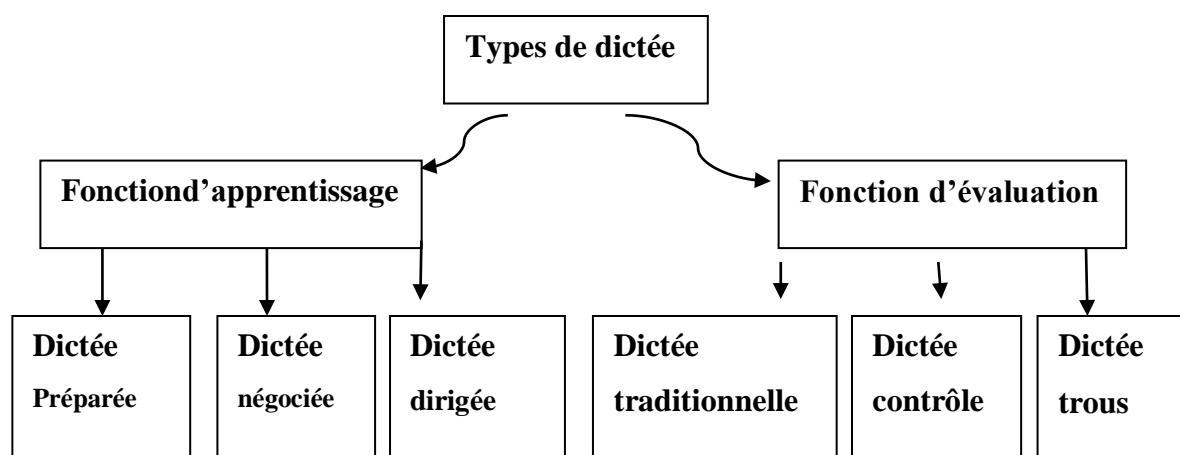


Figure (1): Schéma résumant quelques types de dictée et leur fonction¹

Nous précisons que dans notre travail nous nous intéressons à la dictée zéro faute.

3La dictée zéro faute, une situation d'apprentissage en classe de FLE

La dictée sans faute « la dictée zéro faute », est un exercice guidé, visant à aider les élèves à renforcer leurs compétences orthographiques. Elle n'est pas préparée en classe mais fait appel à des notions qui ont été travaillées durant les leçons d'orthographe précédentes. Tirent ses origines de la dictée négociée (Arabyan, 1989), reformulée par André (Angoujard, 1994) le premier à proposer aux enseignants de pratiquer ce type de dictée (la dictée zéro faute), car pour lui « *il s'agit d'un exercice au cours duquel un texte choisi par le maître est donné à orthographier aux élèves comme la dictée traditionnelle, mais les objectifs visés sont radicalement mis en œuvre par le maître* »²(P ; 98).

La dictée zéro faute contrairement à la dictée traditionnelle ne remplit aucune fonction d'évaluation, elle est uniquement un exercice d'orthographe, qui s'inscrit dans un travail alternance avec d'autres tâches problèmes. Elle a pour but non seulement l'apprentissage des règles orthographiques mais également, comme disait Angoujard (1994)

« Prise de conscience des stratégies à mettre en œuvre et une approche intuitive de

¹ Bouras Warda. (2008-2019). « *La dictée : stratégie préparatoire pour prévoir les compétences de la production écrite en classe de fle cas des apprenants 4Amde l'établissement BEDDA Ali à M'sila* »,

² ANGOUJARD André, Op.cit., P 98.

savoirs à acquérir. »¹(P .98) « *Il ne s'agit donc pas d'activités dévolues à l'apprentissage de nouvelles règles, mais bien de pratiques servant à appliquer ces règles dans une diversité de contextes (...) afin de consolider et stabiliser la connaissance des apprenants.* »²Affirme (Fisher et Nadeau, 2014

D'après cette citation on peut dire que : c'est une dictée due laquelle nous élèves assurons de l'application des règles de la grammaire dans une diversité de contexte, elle amène nous élèves à consolider leurs connaissances déjà abordées et à les confronter oralement est non pas une activité pour apprendre des nouvelles règles.

Autrement dit, dans un premier temps, l'enseignant lit les phrases dictées et les élèves écrivent et soulignent ce dont ils ne sont pas sûrs ; dans un second temps, ils cherchent collectivement des solutions aux problèmes qu'ils ont rencontrés et qu'ils doivent formuler dans une discussion organisée par le maître. Puis, chaque phrase est à nouveau dictée, au verso de la feuille. Il s'agit donc un travail intéressant de par l'interaction qu'il favorise concernant les manières d'écrire. La dictée 0 faute mérite donc cette appellation de « dictée améliorée », elle met au premier plan l'élève qui est appelé à réfléchir pour régler des problèmes orthographe.

3.1 Adopter une dictée zéro faute en classe de FLE

Selon Wilkinson et Nadeau (2010) la dictée zéro faute se déroule selon les étapes suivantes³ (P 71-73):

Étape 1 : le professeur dicte un texte aux apprenants pour qu'ils l'écrivent de façon individuelle.

Étape 2 : tout en écrivant les phrases dictées, le professeur fait une pause stratégique pour que les apprenants révisent et soulignent les parties du texte dont ils ne sont pas certains.

¹**Ibid., P 98**

²**Nadeau, M et Fisher. C.** (2014). « Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte » .*Rapport de recherche .FQRSC*

³**Wilkinson, K. et Nadeau, M.** *La dictée 0 faute : une dictée pour apprendre.* Québec-Français, 2010, 156, P 71-73.

Étape 3 : à la fin de chaque phrase, les apprenants sont invités à poser des questions au sujet de leurs doutes orthographiques. Ils peuvent poser toutes leurs questions désirées. Ex. : « Comment ça s'écrit promenait ? »

Étape 4 : les apprenants cherchent collectivement, tout en verbalisant leurs pensées, des réponses aux questions posées. Durant la discussion sur les formes possibles, le professeur amène les apprenants à utiliser leurs connaissances pour résoudre le problème en question ex. : [Enseignant] : « Tu hésites sur quoi? », « Comment on fait pour accorder un verbe? », « Pourquoi tu dis qu'on va regarder un pronom? ». Il ne fournit pas la réponse correcte tout de suite, mais il donne la chance aux apprenants de réfléchir pour trouver la solution.

Le but de cette dictée est double :

D'une part, amener l'élève à se poser des questions (toutes les questions sont permises) là sur l'orthographe des mots. Et d'autre part, faire fonctionner les échanges chez les élèves.

3.2 Les règles à suivre pour mener à bien cette tâche¹

Dicter un court texte aux élèves.

Selon Nadeau pendant la séance de dictée l'enseignant permet aux élèves de poser toutes les questions qu'ils désirent.

Amener les élèves à réfléchir aux moyens qu'ils connaissent et qu'ils pourraient utiliser pour résoudre la difficulté

Le professeur évite d'insérer dans la dictée des mots avec une orthographe trop complexe pour que les interactions entre les apprenants soient davantage enrichissantes.

3.3 Le rôle de l'enseignant dans la dictée zéro faute

Nadeau et Fisher (2006) soulignent le rôle important des enseignants dans l'animation de ces pratiques qui leur demandent d'être à l'aise avec les notions et les outils de la grammaire nouvelle, tout en faisant appel à des habiletés d'écoute et de

¹ Adapté d'un document de Nathalie Asselin Elaine Daneault. (2001). conseillère pédagogique en français .CSTL.

questionnement qui favorisent la réflexion des élèves et suscitent les raisonnements grammaticaux.¹

Donc, son rôle ne consiste pas à valider ou à invalider les raisonnements proposés, mais plutôt à synthétiser les échanges, aider les élèves à trouver les moyens de vérifier la pertinence des propositions faites par le groupe et guider les élèves dans leurs démarches argumentatives.

3.4 Objectifs de la dictée zéro faute

La dictée zéro faute consiste à réfléchir sur les choix orthographiques et méthodologiques. Cette pratique implique de mettre l'accent sur les procédures, les raisonnements et les graphies au moyen d'échanges collectifs. Elle se veut une adaptation de la dictée traditionnelle avec une différence importante cependant : l'instauration d'un dialogue au cours de la phase d'écriture. L'interprétation, c'est-à-dire le placement de mots pour les autres, oblige l'apprenant à exprimer ses pensées. Ainsi, la manipulation à l'origine de l'erreur devient manipulatrice et peut se développer. Sur une base régulière, la dictée zéro faute permet la fusion de concepts déjà discutés avec les étudiants concernant l'orthographe et la grammaire.

3.5 La place de la dictée dans le programme de 2AM

Le manuel scolaire de 2AM est réparti en trois projets, dont le premier projet est divisé en trois séquences, le deuxième et le troisième comprennent deux séquences. La séquence à son tour aussi englobe plusieurs séances dont l'orthographe.

Dans ce manuel, la dictée fait partie intégrante de la séance de l'orthographe, elle cible les deux types d'orthographe, l'orthographe grammaticale comme par exemple les règles d'accord, ou l'orthographe de conjugaison à titre d'exemple les terminaisons verbales. Ce genre d'activité peut être exploité en tant que moment de fixation d'un point orthographique ou bien exercice d'application après un cours déterminé, comme il peut être un outil didactique de remédiât. En prenant l'exemple de projet 2, séquence 2, la dictée se

¹ Nadeau et Fisher. (2006). *la grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin, éditeur

place dans l'activité 4 « je choisis les articulateurs qui expriment le futur ... »¹ (2018-2019, P .95)

Cet exercice apparaît sous forme d'un passage traitant une compétence orthographique, elle vise à vérifier et à installer aux apprenants les particularités orthographiques des verbes au futur simple. Ce type d'exercice se manifeste que trois fois dans les trois projets, ce qui signifie qu'il tient un statut faible dans ce manuel, il mérite d'être pris en considération.

3.6 L'objectifs possibles à atteindre lors d'une tâche de dictée

Des objectifs peuvent être envisagés lors de la réalisation d'une dictée :

-Mémorisation des mots /réactivait des connaissances.

-Créer le doute orthographique cela veut dire qu'un élève qui n'arrive pas écrire un mot, il cherche et essaye de trouver la solution.

Les élèves améliorent des compétences orthographiques en orthographe.

4Les difficultés de l'orthographe française

4.1 La complexité de l'orthographe française

L'apprentissage de la langue française comme étant une langue étrangère nécessite une bonne acquisition du système phonétique et phonologique de celle-ci. Le système orthographique du français se caractérise par sa complexité : « *l'orthographe française est une orthographe difficile et le restera* »² (Catach, 1978, P. 55). Cette complexité réside dans le nombre de graphèmes élevé par rapport au nombre de phonèmes, c'est ce qui explique Nina dans cette citation :

La complexité de l'orthographe française réside pour une part dans l'absence de bi univocité dans la correspondance phonème/graphème/lettre car à un graphème ne correspond pas forcément un seul phonème et à un phonème ne correspond pas

¹ Manuel de français 2^{ème} année moyenne office national des publications scolaires. (2018-2019). P 95.

² Catach, 1978, P 55.

forcément un seul graphème (un graphème est la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite composer d'une lettre ou d'un groupe de lettres, d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique de la chaîne parlée¹ (Catach,Ibid).

Partant de cette citation, nous constatons que la complexité de l'orthographe française est due aux non-correspondances entre les phonèmes et les graphèmes. Autrement dit, un phonème pourrait représenter plusieurs graphèmes. Prenant par exemple le phonème [O] il peut représenter trois graphèmes : [ô], [au], [eau]. Le premier graphème se compose d'une seule lettre, le deuxième de deux lettres et le troisième de trois lettres.

Selon Jean Pierre, Sautot : « *La complexité du code orthographique français se résume en quelques chiffres, la langue française est parlée au moyen de 33 sons. Il y a 26 lettres pour écrire 33 sons. Et on observe plus de 140 manières d'utiliser les lettres. Pour transcrire les sons. Ajoutons à cela les lettres doubles et d'autres lettres muettes, au total il faut connaître environ 5000 règles pour écrire le français sans faute !* » ²Site : (<http://www.c2ip.insa-toulouse.fr>)

D'après cette citation, nous constatons qu'en français on ne dispose que 26 lettres pour 33 phonèmes, cela peut créer des difficultés chez les apprenants de la langue française. Parmi ces difficultés, nous pouvons citer :

-Des difficultés liées à la non- correspondance dans le sens phonèmes/graphèmes : ex : [s] serpent, cédille, ascension, addition, français, assommer, dix.

-Des difficultés liées à la non- correspondance dans le sens graphèmes/phonèmes ex : gage [g] + [z]

-Des difficultés liées aux unités graphiques repérables (les lettres) ne sont pas en relation uniforme avec les phonèmes puisque les graphèmes peuvent comporter deux ou trois lettres (digramme ou trigramme) ex : s -ou- d - ain : 7 lettres/4 graphèmes Avant d'entrer dans une typologie des erreurs les plus fréquentes, il faut signaler que les élèves ne commettent pas les mêmes erreurs, voir leur niveau hétérogène.

¹ Ibid.

² Jean-Pierre ASTOFLI, L'erreur, un outil pour enseigner. [En ligne], disponible sur <http://www.c2ip.insa-toulouse.fr> consulté le : 04 /04/2020 à 13:02.

Autrement dit, il existe en français plusieurs graphèmes pouvant traduire à l'écrit un même phonème, l'habileté en orthographe est difficile à développer chez les apprenants, ils peuvent l'apprendre à travers les différentes activités de la dictée spécifiquement la dictée zéro faute en classe de langue.

4.2 Une typologie pour classer les erreurs orthographiques des élèves

Selon N. CATACH (1980, p.288), l'orthographe (mot dont l'origine est liée à deux mots grecs, qui signifient respectivement écrire et correctement) française n'est ni systématique, ni arbitraire. Elle relève plus particulièrement d'un pluri système dans lequel se dégagent¹ :

- des fonctionnements majeurs comme celui qui assure la liaison grapho-phonétique,
- des fonctionnements seconds, comme celui qui permet les marques morphologiques,
- des fonctionnements hors système : ceux qui expliquent dans un mot la présence de lettres étymologiques, voire historiques.

On peut classer ces erreurs selon six catégories :

4.2.1 Les erreurs à dominante phonétique

Celles-ci sont dues à une mauvaise production orale. C'est le cas de l'enfant qui écrit manmam, parce qu'il ne sait pas que l'on prononce (m a m ã) pour remédier à ce type d'erreur, il est nécessaire d'assurer l'oral, pour asseoir la connaissance précise des différents phonèmes.

4.2.2 Les erreurs à dominante phonogrammique

Ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Les phonogrammes sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes. Par exemple, au phonème (ã), correspondent les phonogrammes (ou graphèmes) en, em, an, am. C'est le cas

¹ CATACH. (1980). Nathan Université. p.288.

de l'enfant qui transpose l'oral en écrit par le biais d'archigraphèmes¹. O est l'archigraphème des graphèmes o, ô, au, eau. Cette situation constitue un état provisoire avant le passage à une orthographe correcte.

4.2.3 Les erreurs à dominante morphogrammique

Les morphogrammes (ou graphèmes non chargés de transcrire des phonèmes) sont des suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions :

- marques finales de liaisons : par exemple, la finale muette d'un mot.
- marques grammaticales, comme : - les morphogrammes de genre : - les morphogrammes de nombre : s, x - les morphogrammes verbaux : e, s, e

- marques finales de dérivation : grand - grandeur
- marques internes de dérivation : main - manuel.

Les erreurs à dominante morphogrammique sont donc tantôt lexicales, tantôt grammaticales (dans ce cas, elles portent sur les accords et ne relèvent pas d'une logique immuable).

4.2.4 Les erreurs concernant les homophones (ou encore logogrammes)

Ceux-ci peuvent être lexicaux (chant / champ) ou grammaticaux (c'est / s'est). Ils peuvent aussi relever du discours.

4.2.5 Les erreurs concernant les idéogrammes

Est considéré comme idéogramme, tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des majuscules, des signes de ponctuation.

¹ D'archigraphèmes : c'est un son qui peut être écrit de plusieurs façons selon les règles orthographiques d'une langue. Exemple : les archigraphèmes du son « o » sont (o), (eau), (au), (aux), (oh), etc. <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/defini> consulté le 20/07/2020.

4.2.6 Les erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement

Nous entrons là, dans les anomalies de la langue française

Cette typologie que Nina CATACH situe dans le cadre de la linguistique, et qui distingue ce qui relève de l'oral (erreurs extra graphiques, en particulier, phonétique), de ce qui relève de l'écrit (erreurs graphiques proprement dites), a pour but « détecter les lacunes, de mesurer les progrès, et pour le maître de mieux adapter son cours de besoins des élèves concernés »¹(P.287).

Donc pour la linguiste, pour pouvoir classer une erreur comme véritablement graphique, il faut assurer des bases phonétiques, mais aussi morphologiques, syntaxique, lexicales,....

5L'évaluation de la dictée en classe de FLE 2AM en Algérie

Selon Cuq (2003), l'évaluation « est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ »² (P.204). Il est de plus en plus difficile aujourd'hui de supprimer la notion d'évaluation, à travers chaque épreuve écrite, dans le processus enseignement-apprentissage en classe de FLE.

De ce fait, le nouveau manuel scolaire de 2ème année Moyenne (2018-2019) accorde une grande importance à l'oral comme à l'écrit, la notion de l'orthographe est développée à partir des textes courts suivis par des exercices. Par contre, le dispositif de la dictée qui vise aussi le développement de la compétence orthographique des apprenants, malheureusement nous constatons que ce programme durant la séance de l'orthographe qui en nombre neuf séances l'intégration de cette activité à un faible statut pendant l'année scolaire (trois dictées pendant trois projets). Les enseignants n'y accordent pas une grande importance sous prétexte qu'elle perde beaucoup de temps et que les apprenants ne

¹ Nina Catach, Op.cit. P287.

² Jean Pierre CUQ. (2003). dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde. Clé internationale : Paris, P.204

manifestent pas une importance à cette activité et elle est utilisée à la fois comme un outil d'évaluation et non pas comme un outil d'apprentissage.

Nous pouvons constater que la dictée n'apparaît pas dans le programme de la 2^{ème} année moyenne qu'une fois pas plus pendant les séances d'orthographe ; et ce n'est qu'une dictée traditionnelle a pour objectif de préparer l'apprenant à communiquer dans cette langue par la pratique de l'oral et de l'écrit. Il vise à développer chez l'élève de 2AM des compétences orthographiques mais cela est insuffisant contrairement des manuels scolaires anciens où la dictée était une activité d'orthographe par excellence

Conclusion partielle

Au terme de ce chapitre nous disons que, la dictée fait partie intégrante de l'orthographe, elle peut être une activité d'apprentissage ou d'évaluation, cette double utilité en fonction du type proposé. Elle tient un statut faible dans le manuel scolaire de 2ème année moyenne (2018-2019).

Donc la dictée traditionnelle n'est pas l'outil adéquat pour l'apprentissage de la compétence orthographique, car les dictées ne doivent pas être considérées comme un moyen pour vérifier ou identifier les compétences acquises ou de les évaluer, mais comme une activité d'orthographe permettant de réfléchir sur l'écriture des mots et de faire des interactions entre les apprenants eux-mêmes et les apprenants l'enseignant(e) Cela, par son rôle de facilitateur, contribue à l'apprentissage.

Par ailleurs, l'apprentissage de l'orthographe peut se faire par un dispositif innovant nommé « la dictée zéro faute » qui est un bon moyen pour l'acquisition de cette compétence. Dans ce type d'exercice, l'erreur est considérée comme un signe d'apprentissage. La dictée zéro est-elle vraiment un outil efficace pour l'amélioration de la compétence orthographique chez les apprenants 2AM ? C'est ce nous allons découvrir dans ce troisième chapitre.

Chapitre III :
Expérimentation et analyse des
résultats

Introduction

Durant les deux premiers chapitres, nous avons présenté les spécificités de l'orthographe française, en mettant l'accent sur l'enseignement de la dictée en classe d'Algérie.

Nous présenterons à travers ce dernier chapitre la démarche méthodologique suivie pour traiter les renseignements collectés dans le cadre du biais de l'activité de la dictée, qui fait souvent appel, à des fins d'apprentissage, à un dispositif d'appropriation de l'orthographe.

Dans un premier temps, nous allons présenter l'école dans laquelle nous avons mené notre protocole expérimental, nous allons justifier par la suite le choix de notre échantillon, ainsi que la méthode de travail.

Puis, nous décrirons notre corpus tout en montrant les objectifs attendus par cette description. Nous clôturerons notre étude par une conclusion dans laquelle nous allons confirmer ou infirmer nos hypothèses.

1 Protocole de recherche

1.1 Objectifs et type de la recherche

Notre objectif majeur à travers ce travail de recherche, est de mesurer ou identifier l'impact de la dictée zéro faute sur la compétence orthographique des apprenants de 2^e AM en production écrite, particulièrement en orthographe, en favorisant l'interaction collective dans une situation d'apprentissage en matière de résoudre de problèmes.

Pour mettre en exergue les résultats de l'analyse, nous allons adopter la méthode expérimentale en s'appuyant d'une démarche double analytique et comparative.

Tout d'abord nous portons un intérêt à l'analyse des erreurs relevées lors de la dictée traditionnelle pour qu'on puisse les comparer par la suite avec celles repérées dans la dictée zéro faute.

1.2 Lieu de l'expérimentation

1.2.1 Description de l'établissement

L'établissement Abdel Allah Rekibi, dans lequel nous avons mené notre expérimentation se situe à la daïra de Djemourah, qui est loin du chef-lieu BISKRA de 35 km. Cette école a ouvert ses portes le début de l'année scolaire 2010. L'enseignement de la langue française en 2^e AM assure par trois enseignants. Il y a trois classes pour la 2^e AM ; deux classes composées de 35 élèves et le troisième component de 31 élèves.

1.2.2 Description de la classe

Nous avons mené l'expérimentation auprès d'une classe de 2^{ème} année moyenne, plus précisément 2^e AM₂.

C'est une classe de largeur moyenne, qui se trouve au premier étage (classe n°5), elle contient quatre (04) rangées, les tables sont disposées les unes derrière les autres. Elle compte 31 apprenants.

1.2.3 Présentation du public

Le groupe expérimental que nous avons retenu pour notre expérimentation, et que nous espérons qu'il soit représentatif, est une classe de 2^{ème} année moyenne de l'école Abdel Allah Rekibi, constituée d'un total de 31 apprenants dont 12 garçons et 19 filles. Leurs âges varient entre douze et quatorze ans. Ils ont suivi un cursus de cinq ans de français langue étrangère, ils ont en général un niveau moyen en langue française, voir, excellent chez quelques apprenants. Ils habitent tous dans la même commune.

Nous avons choisi précisément ce niveau scolaire car à travers la réforme qui a touché les programmes de 2^{ème} année moyenne en 2016/2017, nous avons supposé que la dictée zéro faute est devenue un exercice omniprésent sous la rubrique « Je m'entraîne » qui accompagne chaque activité d'orthographe. C'est ce qui nous a amenée à focaliser notre étude sur cette stratégie d'apprentissage de l'orthographe.

1.3 Corpus et choix du texte

Notre travail de recherche a été mené à partir d'un corpus écrit, constitué des copies d'apprenants ayant produit deux types de dictée. Dans un premier lieu, il s'agit d'écrire

individuellement un court texte selon la démarche classique de la dictée dite traditionnelle. Dans un second lieu, il était question d'impliquer les apprenants dans un travail de groupes qui consiste à négocier les erreurs commises lors de la dictée zéro faute et les corriger ensemble.

Nous avons choisi un court texte susceptible de motiver les apprenants et susciter leur intérêt. En se basant sur des textes proposés dans le manuel scolaire qui suit une activité d'orthographe sur lesquels se base notre travail (voir l'annexe). Dans ce qui suivra, nous présentons le déroulement de notre pré-test appuyé sur la dictée traditionnelle.

2Dérroulement de l'expérimentation

2.1 La dictée traditionnelle (prés- test)

2.1.1 Déroulent de la séance

Notre expérimentation s'est déroulée en deux jets et s'étale sur deux semaines.

Nous avons consacré la première semaine à une observation de classe où nous avons assisté chez une enseignante pour collecter des renseignements sur le public apprenant et vérifier le niveau et la manière dont les apprenants acquièrent les règles orthographiques, ainsi que les pratiques enseignantes liées à la mise en place de la dictée en classe. Cela nous aidera dans l'analyse du travail qu'ils vont remettre après.

La deuxième semaine nous avons assisté une séance d'activité d'orthographe où l'enseignante faisait des travaux concernant la leçon précédente qui portait sur l'orthographe de verbes intitulée « écrivons correctement la future simple des verbes ». Pendant les deux jours de cette semaine, nous avons consacré une deuxième observation, mais cette fois-ci corrélative à la pratique de la dictée (dictée traditionnelle) en classe.

La deuxième séance, nous avons commencé la réalisation de notre expérimentation qui se fait lors d'une séance de (TD) travaux dirigés. Notons que nous avons choisi précisément cette séance parce que le groupe classe est divisé en deux sous-groupes qui étudient le français et l'anglais en alternance et en deux séances successives.

Mercredi 11 mars 2020, à 13h :30 la première séance de dictée effectuée avec le premier groupe qui est un groupe témoin (GT) ; il se compose de 16 apprenants.

L'enseignante a informé ses apprenants sur le déroulement de l'activité et leur demandé de prendre une double feuille sur laquelle ils vont écrire le texte qui leur sera dicté d'une manière traditionnelle. L'enseignante dicte à haute voix le texte suivant :

« Nous ne changerons pas notre façon d'être. Nous devons prendre juste nos précautions pour éviter que l'on nous fasse du mal. Certains chercheront le bonheur, d'autres le construiront et confieront à leurs enfants ». (Manuel scolaire 2019 /2018, p 95).

Nous tenons à préciser que nous avons choisi un texte court pour éviter de perturber les apprenants en sachant que la dictée suscite souvent chez eux un handicap. Alors, pour réussir notre objectif de mesurer les difficultés des apprenants le texte court nous paraît convenable.

Le texte dicté est relu une deuxième fois par l'enseignante afin de permettre aux apprenants de rattraper les mots qu'ils ont ratés et de corriger leurs erreurs.

Après avoir dicté le texte, elle demande à certains apprenants de le lire, elle leur a posé des questions à propos du texte pour estimer le degré de leur compréhension.

Au cours de cette activité ;

-L'enseignante observe et donne des remarques pertinentes concernant l'accord des sujets/verbe et la conjugaison des verbes au futur simple ainsi que, un rappel de quelques règles grammaticales. Elle a insisté aussi sur l'importance des signes de ponctuation notamment la majuscule ou début des phrases.

À ce stade, les points les plus importants qui ont attiré notre attention au cours de cette activité sont la suivante :

-l'incapacité des élèves à répondre à la question de l'enseignante quand posent des questions.

-Le manque d'attention et de participation lors de la correction des fautes d'orthographe.

-Sauf seulement quelques –uns d'entre eux étaient motivés .Nous avons également remarqué que certains entre eux qui montrent une peur, une panique en conséquence de la perturbation ou la non maîtrise la langue française.

Enfin, après avoir terminé l'activité de la dictée traditionnelle, nous avons récupéré 16 copies pour les corriger pour faire l'analyse.

2.1.2 Analyses des copies et description des erreurs

2.1.2.1 Description des erreurs

Pour mettre en évidence concrètement les résultats de l'analyse de notre corpus, Nous avons récupéré les copies des apprenants et nous avons ensuite déterminé le type et le nombre d'erreurs d'orthographe faites dans chacune d'elles. Cela nous a donné une idée claire sur la nature des erreurs les plus dominantes, que nous avons classées dans les tableaux ci-dessous selon la grille typologique des fautes d'orthographe de Nina Catach.

Au total, notre corpus est composé de 31 copies. La première analyse a porté sur les fautes d'orthographe commises lors de la première dictée dite traditionnelle .Le nombre total de copies est de 16.

Copie	Mot correct	Variante erronée	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
(A)	Changerons juste pour	Chenggront Just poure	Erreur à dominante morphogrammique lexical	03
	D'autres Certains Nos Leurs Enfants	D'autre Certain Ne Leur Enfant	Erreur à dominante morphogrammique grammaticale	05
	Éviter Certains	Évité Sertains	Erreur phonogrammique	02
	/	/	Erreur logogrammique	00
	/	/	Erreur idéogrammique	00
	/	/	Totale	10

Copie	Mot correct	Variante erronée	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
(B)	Façon Prendre Juste	Façont prendr juste	Erreur à dominante morphogrammique lexical	03
	Devrons Le Leurs	Devron La Leur	Erreur à dominante morphogrammique grammatical	03
	Et Éviter	Est Evité	Erreur phonogrammique	02
	/	/	Erreur logogrammique	00
	/	/	Erreur idéogrammique	00
	/	/	Totale	08

Copie (C)	Mot correct	Variante erronée	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
(C)	Notre Fasse Pour	Notr Fase pour	Erreur à dominante morphogrammique lexical	03
	Confieront D'autres Enfants	Confierons D'autre Enfant	Erreur à dominante morphogrammique grammaticale	03
	/	/	Erreur phonogrammique	00
	/	/	Erreur logogrammique	00
	L'on Nous	Lon nous	Erreur idéogrammique	02
	/	/	Totale	08

Copie	Mot correct	Variante erronée	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
(D)	Changerons Chercheront Mal	Chengeront Chercheron Male	Erreur à dominante morphogrammique lexical	0 3
	Enfants Le Nous	Enfant La Ne	Erreur à dominante morphogrammique grammaticale	0 3
	Façon Éviter Certains	Fassent Évité Sertains	Erreur phonogrammique	03
	/	/	Erreur logogrammique	00
	Nous	Nous	Erreur idéogrammique	1
			Totale	10

Copie	Mot correct	Variante erronée	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
(E)	Chercheront Juste	Chercheron Just	Erreur à dominante morphogrammique lexical	02
	Devrons	Devron	Erreur à dominante morphogrammique grammaticale	01
	Éviter Et	Evité Est	Erreur phonogrammique	02
	/	/	Erreur logogrammique	00
	/	/	Erreur idéogrammique	00
	/	/	Totale	05

Copie	Mot correct	Variante erronée	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
(F)	Éviter Juste	Évité Just	Erreur à dominante morphogrammique lexical	02
	Devrons Précautions D'autres Enfants	Devron Précaution D'autre Enfant	Erreur à dominante morphogrammique grammaticale	04
	Nous Éviter	Nos Eviter	Erreur phonogrammique	02
	/	/	Erreur logogrammique	00
	Nous	Nous	Erreur idéogrammique	01
	/		Totale	09

Copie	Mot correct	Variante erronée	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
(G)	Juste Fasse	Just Fase	Erreur à dominante morphogrammique lexical	02
	nos précautions Certains Confieront	Nous Précaution Certain Confierent	Erreur à dominante morphogrammique grammaticale	03
	Éviter	Évité	Erreur phonogrammique	01
	/	/	Erreur logogrammique	00
	/	/	Erreur idéogrammique	00
	/	/	Totale	06

Copie	Mot correct	Variante erronée	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
(H)	D'être Mal pour bonheur	D'êtr Male poure Bonheure	Erreur à dominante morphogrammique lexical	04
	Nous Devrons	Nou sdevront	Erreur à dominante morphogrammique grammaticale	02
	Face	Fasse	Erreur phonogrammique	01
	/	/	Erreur logogrammique	00
	L'on	Lon	Erreur idéogrammique	01
	/	/	Totale	08

Copie	Mot correct	Variante erronée	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
(I)	Juste Bonheur notre	Just Bonhure Notr	Erreur à dominante morphogrammique lexical	0 3
	Devrons Nos précautions D'autres	Devre Nous Prédaution D'autre	Erreur à dominante morphogrammique grammaticale	04
	Éviter Et	Évité Est	Erreur phonogrammique	02
	Mal	Male	Erreur logogrammique	01
			Erreur idéogrammique	00
	/	/	Totale	10

Copie	Mot correct	Variante erronée	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
(J)	Notre mal	Notr Male	Erreur à dominante morphogrammique lexical	02
	Précautions Certains Enfants	Précaution Certain Enfant	Erreur à dominante morphogrammique grammaticale	03
	Éviter	Évité	Erreur phonogrammique	01
	/	/	Erreur logogrammique	00
			Erreur idéogrammique	00
	/	/	Totale	06

Copie	Mot correct	Variante erronée	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
(K)	Confierons Pour	Confiron Poure	Erreur à dominante morphogrammique lexical	02
	Enfants Certains Le Confieront	Enfant Certain la Confierons	Erreur à dominante morphogrammique grammaticale	03
	L'on Éviter	L'en Évité	Erreur phonogrammique	02
	/	/	Erreur logogrammique	00
	L'on	Lon	Erreur idéogrammique	01
			Totale	08

Copie	Mot correct	Variante erronée	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
(L)	Construiront Bonheur	Construiron Bonheure	Erreur à dominante morphogrammique lexical	02
	Nous D'autres Leurs Enfants	Ne D'autre leur Enfant	Erreur à dominante morphogrammique grammaticale	04
	Fasse Éviter	Face Eviter	Erreur phonogrammique	02
	Mal	Male	Erreur logogrammique	01
	L'on	Lon	Erreur idéogrammique	01
	/	/	Totale	10

Copie	Mot correct	Variante erronée	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
(M)	Notre	Notr	Erreur à dominante morphogrammique lexical	01
	Confieront Leurs Enfants	Confirons Leur Enfant	Erreur à dominante morphogrammique grammatical	03
	Éviter	Évité	Erreur phonogrammique	01
	/	/	Erreur logogrammique	00
	D'autres L'on	Dautre Lon	Erreur idéogrammique	02
	/	/	Totale	07

Copie	Mot correct	Variante erronée	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
(N)	./	/	Erreur à dominante morphogrammique lexical	00
	Changeront Le Confieront	Changerons La Confieron	Erreur à dominante morphogrammique grammaticale	03
	Et	Est	Erreur phonogrammique	01
	/	/	Erreur logogrammique	00
	D'autres D'être	Dautres D'etre	Erreur idéogrammique	02
			Totale	05

Copie	Mot correct	Variante erronée	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
(O)	Fasse Bonheur	Fas Bonheure	Erreur à dominante morphogrammique lexical	02
	Leurs Enfants le	Leur Enfant La	Erreur à dominante morphogrammique grammatical	03
	Nous Certains	Nos Sertains	Erreur phonogrammique	02
	Mal	Male	Erreur logogrammique	01
	L'on	Lon	Erreur idéogrammique	01
			Totale	09

Copie	Mot correct	Variante erronée	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
(P)	Changerons Juste	Chanjerons just	Erreur à dominante morphogrammique lexical	02
	Devrons Le Leurs enfants	Devron La Leur Enfant	Erreur à dominante morphogrammique grammaticale	04
	Et à	Est A	Erreur phonogrammique	02
	Mal	Male	Erreur logogrammique	01
	L'on	Lon	Erreur idéogrammique	01
			Totale	10

Tableau (3): présentant les catégories des erreurs récurrentes pour la dictée traditionnelle du groupe témoin.

En effet, suite à la classification des fautes d'orthographe dans les tableaux ci-dessus, nous avons découvert que les apprenants du groupe témoin (GT) qui dictaient de manière traditionnelle présentaient des difficultés dans les différentes catégories d'erreur.

-Concernant les erreurs les plus dominantes sont celles, les erreurs à dominante morphogrammique grammaticale les principales sources d'erreurs se trouvant dans des mots suivants : Devrons-le –éviter- certains- D'autres -Confierons-Enfants.

-Puis, viennent les erreurs à dominante morphogrammique. Ainsi, les apprenants ont éprouvé des difficultés avec l'accord des genres et des nombres dans des mots suivants : Nos- précautions, D'autres- Le -Confierons-leurs- enfants.

-Et puis, viennent les erreurs du type phonogrammique, les apprenants ont présenté des difficultés dans les mots suivants : Éviter - Et- Nous-Certains.

-Après, viennent les erreurs du type idéogrammique, les apprenants ont été confrontés à des difficultés avec les mots : L'on –Nous-D'autres- D'être.

Enfin, les erreurs les plus moins dominantes sont les erreurs du type logogrammique, les apprenants ont manifesté des difficultés dans : Mal

Cette analyse qualitative des résultats nous a informés sur les différents types d'erreurs effectuées dans le test de dictée traditionnelle. Nous avons remarqué que les apprenants éprouvent des difficultés à transcrire l'orthographe et la majorité des erreurs détectées se situent au domaine grammatical.

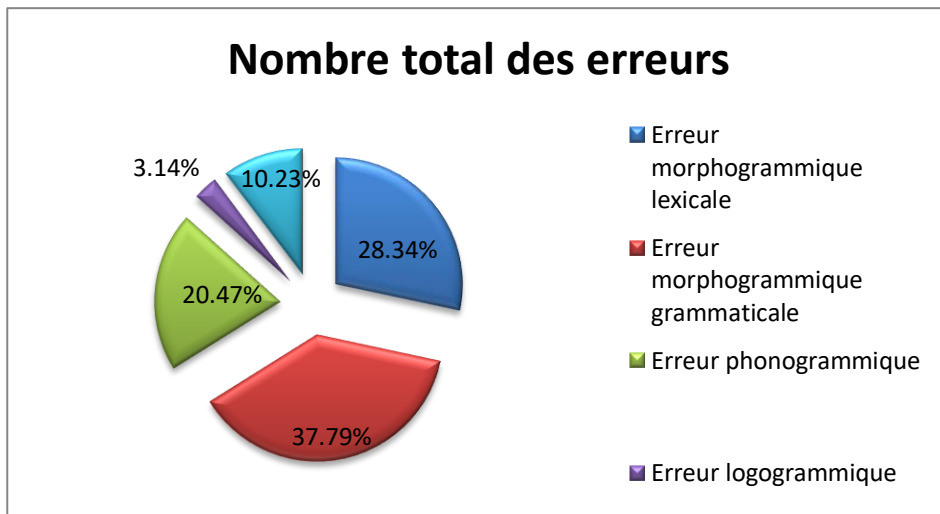
Cette difficulté orthographique rencontrée par la plupart des apprenants est due à plusieurs critères : manque de concentration des apprenants, cette pratique exige de mobiliser les connaissances et les ressources acquises par les apprenants, en particulier l'orthographe grammaticale, l'orthographe d'usage, la grammaire, la conjugaison, alors que les apprenants ne savent pas comment intégrer toutes ses compétences dans un délai limité. Les apprenants ont également beaucoup de peine à réaliser ce test qui est la dictée, puisqu'il s'agit d'un exercice difficile à effectuer pour eux.

2.1.2.2 Nombre des erreurs commises pour la dictée traditionnelle

Notre analyse quantitative des résultats nous a permis de déterminer les différents types d'erreurs effectuées, dont le tableau ci-dessous qui représente pour chaque catégorie d'erreur le nombre et le pourcentage, est suivi d'un bref commentaire.

Nature d'erreur	Nombre total des erreurs	Pourcentages
Erreur morphogrammique lexicale	36	28.34%
Erreur morphogrammique grammaticale	48	37.79%
Erreur phonogrammique	26	20.47%
Erreur logogrammique	04	3.14%
Erreur édiogogrammique	13	10.23%
totale	127	100%

Tableau 4: présentant du pourcentage de différentes catégories des erreurs des copies des apprenants du groupe témoin.



Figure(2) : Représentation graphique du pourcentage des types d'erreurs orthographiques fréquentes

2.1.2.3 Analyse des résultats

Selon la classification des erreurs dans le tableau ci-dessus, nous constatant que les performances orthographiques des apprenants sont très faibles. Sur les 16 copies que nous avons analysées, et sachant que le texte dicté ne dépassait pas 3 lignes, en effet, nous avons trouvé de nombreuses erreurs.

De plus, nous avons constaté que les erreurs les plus dominantes étaient celles de la morphologie grammaticale avec un nombre de 48 erreurs et un pourcentage de 37,79%. Suivi par les erreurs du type morphographique lexical avec un nombre de 36 erreurs et un pourcentage de 28,34%, tandis que les erreurs du type phonogrammique représentent un nombre de 26 erreurs et un pourcentage de 12,19%, et les erreurs du type idéogrammique avec un nombre de 13 erreurs et un pourcentage de 10,23%, enfin les erreurs logogrammique avec un nombre de 4 erreurs et un pourcentage de 3,14% de toutes les erreurs constatées.

2.1.2.3.1 Les erreurs à dominante morphogrammique

Cette erreur peut s'expliquer par le fait que le système morphologique est incompris :

- sur le plan grammatical : confusion de la nature, de la catégorie, du genre, du

nombre ... Omission ou addition erronée d'un accord étroit (par exemple, leur enfant/leurs enfants). Omission ou adjonction erronée d'accord large (ex : certains chercheront le bonheur, d'autres le construiront et le confieron /confieront).

-D'un point de vue lexical : selon Nina Catach (1980) les définit ainsi « *marques finales ou internes fixes, intégrées au lexème, pour établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés ; marques spécifiques des préfixes, des suffixes des éléments entrent en composition, etc.* » ¹ (P. 4). Donc c'est la dérivation à contrôle étroit (masculin / féminin) ou à contrôle large (radical / dérivé).

- sur le plan grammatical : confusion de la nature, de la catégorie, du genre, du nombre ... Omission ou addition erronée d'un accord étroit (par exemple, leur enfant/leurs enfants). Omission ou adjonction erronée d'accord large (ex : certains chercheront le bonheur, d'autres le construiront et le confieron /confieront).

Le tableau suivant présente ces erreurs en fonction de leur type :

Erreurs à dominante morphogrammique		
Type d'erreur	Nombre	Pourcentage
Omission d'accord étroit	55	65.47%
Confusion de forme verbale	12	14.28%
Adjonction erronée d'accord étroit	7	8.33%
Omission ou adjonction erronée de terminaison verbale	4	4.76%
Erreur dans la marque du radical (morphogramme lexical)	4	4.76%
Omission d'accord large	02	2.38%

Tableau (5): présente les erreurs en fonction de leur ty

¹ Catach, op.cit. , P 4.

En effet, nous avons trouvé 127 erreurs dans les 16 copies analysées, 84 erreurs sont principalement morphogamiques (36 erreurs morphogamiques lexicales et 48 erreurs morphogamiques grammaticales).

Notons également que les élèves éprouvent beaucoup de difficultés concernant le l'accord des genres et des nombres, la conjugaison des verbes 1ers groupe au futur simple avec la 1ère personne du pluriel.

En ce qui concerne ces erreurs, nous estimons qu'elles auraient pu être évitées si les apprenants s'étaient appuyés sur leurs compétences grammaticales. De fait, une réflexion sur la structure morphosyntaxique des séquences devrait permettre de déterminer l'orthographe adéquate.

2.1.2.3.2 Les erreurs à dominante phonogrammique

Il s'agit dans ce cas d'une méconnaissance des principes fondamentaux de la transcription et de la disposition ou d'une hésitation entre des graphèmes de même fréquence. (Ex : *en / on*). À ce niveau on retrouve deux types d'erreurs :

- Erreur n'altérant pas la valeur phonique, c'est-à-dire que le graphème choisi pour transcrire le phonème est faux mais la lecture erronée n'altère pas la valeur phonique du mot (ex : *fasson/ façon, l'en / l'on*).

- Erreur altérant la valeur phonique, l'erreur consiste en une omission ou adjonction d'un digramme vocalique ou d'un accent modifiant la valeur phonique (ex : *eviter / éviter, mal / male*).

À travers les résultats obtenus, nous avons constaté que les erreurs à dominantes phonogrammiques sont parmi celles les plus spécifiques à nos élèves. Elles sont principalement dues à la spécificité du système phonologique en question. En effet, selon Catach « *l'orthographe française est une orthographe difficile et restera* »¹ (1978, P.55).

Donc à partir de cette citation le phonème pourrait représenter plusieurs graphèmes dans ce cas, nous dirons que ces apprenants de 2e AM ne possèdent pas suffisamment de notions concernant la transcription de diverses formes phoniques.

¹ Catach, 1978, P. 55

Ces erreurs se présentent sous deux formes

-Celles qui n'altèrent pas la valeur phonique. Exemple : Certains/ Sertains, est /et.

-Celles qui altèrent la valeur phonique. Exemple : façon / facon. Enfants /zenfants.

Au-delà de ces erreurs morphographiques et phonogrammiques, nous avons également relevé d'autres erreurs dans les productions écrites des élèves, en particulier ;

2.1.2.3.3 Les erreurs à dominantes logogrammique

Il s'agit de confusion entre homophones/hétéro graphe. L'erreur peut porter sur une homophonie lexicale (ex : certins / certains) ou sur une homophonie grammaticale (ex : ce / se).

Donc, 10,23% sont de nature grammaticale (et /est, a/à) et lexicale (male/mal). En outre ;

2.1.2.3.4 Erreur à dominante idéogrammique

L'erreur consiste en un mauvais emploi des majuscules, de la ponctuation des traits d'union. En effet, nous avons remarqué que la ponctuation est presque inexistante dans la plupart des productions écrites analysées et l'emploi de la majuscule n'est pas toujours respecté.

Au terme de ces résultats, nous pouvons conclure que cette analyse d'ordre scientifique, nous venons en effet de mettre en évidence quelles sont les erreurs d'orthographe dominantes commises par les apprenants de 2eAM et les catégories auxquelles ils appartiennent. Il est évident que ces apprenants rencontrent des difficultés dans le passage de l'oral à l'écrit et que de nombreuses erreurs d'orthographe sont dues à leur manque de maîtrise du système phonétique français. En outre, les morphogrammes ainsi que les phonogrammes se sont révélés les plus problématiques parmi ces apprenants.

À la suite de la présentation des résultats du prétest, le protocole de déroulement de la dictée zéro-erreur et son impact sur l'apprentissage de l'orthographe sont présentés dans ce qui suit :

2.2 La dictée zéro faute (post-test)

La deuxième séance de dictée, sera réservée à la réalisation de l'expérimentation par l'application de la dictée zéro faute s'est déroulée, avec le deuxième groupe qui se compose de 15 apprenants (GE) dans le même jour de la première dictée traditionnelle. Cette dictée non connue par les apprenants par apport la première dictée parce qu'ils ne jamais fait ; l'enseignante doit leur expliquer la démarche et les étapes qu'ils peuvent appliques dans cette activité et leur fonctionnement en classe de FLE individuellement et après en groupe, pour atteindre deux points principaux :

Notre objectif qui est de mesurer ou identifier l'impact de la dictée zéro faute sur la compétence orthographique des apprenants de 2ème AM2 en production écrite, en favorisant l'interaction collective dans une situation d'apprentissage en termes de résoudre de problèmes.

Pour infirmer ou confirmer nos hypothèses :

1-En premier lieu, la dictée zéro faute est une pratique innovante qui développe des connaissances grammaticales, explicitées chez les apprenants en favorisant la verbalisation des savoirs.

2-En second lieu, la dictée zéro faute pourrait diriger les apprenants à mobiliser des procédures, des connaissances du système d'une langue étrangère dans l'enseignement /apprentissage du FLE.

Dans un premier lieu, l'enseignante dicte à haute voix un court texte différent que le premier : « mon bon ami, tu te garderas, tant que tu vivras, de porter un jugement sur l'apparence des gens » (phrase adaptée, le maître et le scorpion, manuel scolaire 2019 /2018, p 76), une fois sous la forme de dictée zéro faute que nous considérons comme un outil facilitateur de l'apprentissage de l'orthographe. Le texte de la dictée a été abordé pour la première fois par les apprenants.

Dans un second lieu, l'enseignante les divise en petits groupes hétérogènes (groupe d'apprenants des différents niveaux) pour favoriser l'interaction d'une durée de quinze munit : chaque groupe se compose de deux apprenants.

Elle leur a proposé quelques instructions :

- les questions posées concernant le texte dicté et formulé par les apprenants pour faire profiter toute la classe.

- la négociation entre les apprenants/apprenants et l'enseignante doit s'effectuer en français, le recours à la langue maternelle est banni.

- Les apprenants sont appelés à mobiliser leurs ressources et leurs connaissances préalables face à une difficulté rencontrée.

Après l'interaction qui sera portée sur l'écriture des mots, les apprenants sont arrivés à identifier les erreurs commises individuellement et la manière correcte pour les récrire en insistent toujours sur le pourquoi. Alors, un élève qui se porte volontaire passe au tableau pour écrire la phrase préparée avec ses camarades.

Cependant, en raison de la suspension préalable de l'année scolaire 2019/2020 autres que les résultats de la situation sanitaire en Algérie à cause de la pandémie coronavirus COVID -19 nous n'avons pas pu continuer notre stage et notre expérimentation de la deuxième dictée (la dictée zéro faute). Donc notre recherche n'est pas amenée jusqu' au bout ; par conséquent, nous n'avons pas obtenu des résultats définitifs pour faire l'analyse des copies et la description des erreurs.

Par conséquent, selon ce qui précède, nous concluons que nous ne pouvons ni infirmer ni confirmer complètement nos hypothèses.

Conclusion partielle

Dans le troisième chapitre, nous avons mis en application notre expérimentation qui comporte deux types de dictée, une dictée traditionnelle et une autre dite dictée zéro faute auprès des apprenants 2AM.

Lors de nos séances de la dictée traditionnelle, les résultats obtenus comme suit : les apprenants ont commis plusieurs erreurs. Ces erreurs appartiennent aux erreurs de la morphologie grammaticale et lexicale, aux erreurs idéogrammiques et logogrammiques dans cet ordre.

Mais cette expérimentation est insuffisante par ce que nous n'avons pas fait la dictée zéro faute. Donc les résultats que nous adonnées nous ne permettent pas de confirmer ou infirmer les hypothèses émises dans l'introduction.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion Générale

Notre travail de recherche qui porte sur la dictée zéro faute et son apport sur le développement de la compétence orthographique chez les apprenants de 2^{ème} année moyenne arrive à terme.

Après avoir abordé les principaux aspects théoriques à savoir l'orthographe française sous ses différents systèmes ainsi que les difficultés qu'engendre son apprentissage, ensuite la dictée et ses différents types et plus particulièrement la dictée zéro faute, il serait alors le temps de vérifier nos hypothèses. Notre étude était axée sur la problématique suivante : dans quelle mesure le recours à la pratique de la dictée zéro faute dans une classe de FLE 2eAM pourrait aider l'apprenant à développer une compétence orthographique ?

Nous avons suggéré comme hypothèses :

1-En premier lieu, la dictée zéro faute est une pratique innovante qui développe des connaissances grammaticales, explicitées chez les apprenants en favorisant la verbalisation des savoirs.

2-En second lieu, la dictée zéro faute pourrait diriger les apprenants à mobiliser des procédures, des connaissances du système d'une langue étrangère dans l'enseignement /apprentissage du FLE.

Pour ce faire, il nous semble nécessaire de rappeler brièvement les points principaux de cette recherche.

Notre travail de recherche se compose de trois chapitres ; il y a deux chapitres théoriques qui contiennent les concepts clés théoriques de l'orthographe, le pluri-système de l'orthographe du français selon Nina Catach, la dictée, la dictée zéro faute et la typologie de l'erreur. En troisième chapitre c'est l'analyse pratique des copies de rédaction des apprenants.

L'expérimentation réalisée avec les apprenants de 2AM₂, qui basé sur deux types de dictée une dictée traditionnelle et une autre dictée zéro faute cette dernière n'est pas amenée jusqu' au bout donc il n'est y a pas des résultats soit négatifs soit positifs.

Pour faire l'analyse de résultats, nous nous sommes appuyés sur le travail de spécialiste dans ce domaine, en particulier ceux de Nina Catach. La grille typologique des

Conclusion Générale

erreurs établies par ce dernier nous a servi de support de base pour notre analyse.

Après l'analyse des copies de la dictée traditionnelle, nous constatons que les apprenants ont commis plusieurs erreurs. Ces erreurs appartiennent aux erreurs de la morphologie grammaticale et lexicale, aux erreurs édiogrammiques et le logogrammiques. Il apparaît que les apprenants ne se concentrent pas et que les erreurs d'orthographe et de grammaires sont plus récurrentes.

Concernant la deuxième dictée qui est la dictée zéro faute nous n'avons pas des résultats parce que cette dictée n'est pas amenée jusqu' au bout donc il n'est y a pas des résultats finaux soit négatifs soit positifs

Cela nous amène à dire que nous ne pouvons pas faire une comparaison entre les résultats des deux types de dictée pour faire atteindre notre objectif de recherche et de vérifier nos hypothèses.

Mais nous pouvons ainsi déduire que :

- Le fait de pratiquer la dictée régulièrement permet de surmonter les difficultés d'orthographe et d'éliminer progressivement les obstacles auxquels sont confrontés les apprenants.
- Le fait de s'interroger sur l'orthographe d'un mot peut informer l'apprenant sur le degré de sa maîtrise de l'orthographe et l'aider à diminuer ses erreurs de grammaire et de conjugaison. Cela facilite également la lecture et l'écriture.
- Le bilan de la dictée constitue un véritable exercice d'orthographe, l'occasion de mettre en place plusieurs compétences linguistiques, syntaxiques, morphosyntaxiques et d'acquérir
- La dictée demeure une activité orthographique par excellence, qui permet aux apprenants de déceler leurs erreurs et de les rectifier lors de la correction de celle-ci.

Au cours de notre travail de recherche, concernant l'apprentissage de l'orthographe du français langue étrangère, nous avons été confrontés à de nombreuses difficultés et obstacles qui viendront sans obtenir notre objectif et les résultats attendus, nous mentionnons, par exemple :

Conclusion Générale

-Il n'y a pas de concentration de la part de certains élèves pendant l'activité de dictée.

-Les apprenants ne sont pas habitués à pratiquer l'activité de dictée régulièrement en classe.

-Manque de références et de sources suite à la fermeture des universités en raison de l'épidémie de Corona virus19.

-La durée de stage a été courte, pendant laquelle les examens ont été corrigés. Ainsi, la deuxième phase de la partie pratique a été reportée, qui devait être achevée le même jour de la première phase en parallèle.

- l'incapacité de vérifier la confirme ou l'infirme de nos hypothèses.

Enfin, nous espérons que notre recherche peut-être aide certains enseignants à découvrir une nouvelle pratique innovante efficace en didactique pour améliorer les compétences orthographiques chez les apprenants en classe de FLE. Ou, de notre part, nous espérons que nous aurons l'occasion à l'avenir de compléter cette recherche et d'arriver aux résultats souhaités et de démontrer l'importance de la dictée zéro faute dans l'apprentissage de l'orthographe en classe de FLE à l'école Algérienne. Elle permettra à l'apprenant de développer une attitude dynamique dans son apprentissage, il sera alors de plus en plus autonome et ses erreurs pourront être corrigées.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUE

Ouvrages

1. André ANGOUJARD. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : hachette.
2. Béatrix Köhle. (1991). *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es*. Lausanne : CVRP,
3. Bosse, M.-L., & Pacton, S. (2006). *Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots ?* Retrieved July 21, 2009, from <http://webu2.upmf>
4. Beacco. J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
5. Brigitte Levesque. (28avril 2014). *Les dictées innovantes : impact sur l'orthographe grammaticale des élèves*.
6. Chaumont, M. (1980) .*Orthographe avec ou sans dictée*. Paris: Nathan
7. Christophe Lemaire. «*quelques définitions* ». [www.sollution.correction.com /définitions.ph](http://www.sollution.correction.com/définitions.ph)
8. Dubois, Sumpf et Meyrat. (1970). *L'orthographe*. *Langue française* 5(1), 100-117.
9. GILLES, Siouf. (1999). *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Bréal : Paris
10. Maurice GREVISSE. (1980). *Le bon usage*. Paris : Duclos
11. Nina CATACH. (1978). *L'orthographe, que sais-je ?* Paris : Nathan
12. Nina. CATACH. (1980). *L'orthographe française*. Nathan.
13. Nina. CATACH. (1980), *l'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan.
14. Nina CATACH. (1986) .*l'orthographe français, traité théorique et pratique*. Paris : Nathan
15. Nadeau et Fisher. (2006). *la grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur/Chenelière.
16. Nadon, Y. 2007). *Écrire au primaire : Réflexions et pratiques*. Montréal, QC : Chenelière
17. Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte : Rapport de recherche FQRSC*
18. Perrenoud. (2001). *construire un référentiel de compétence pour guider une formation professionnelle*, Université de Genève, <http://www.Unig.ch/fapse/SSE/teaching /tc101/compétence>.

Référence Bibliographique

19. Rogiers. X. (2006). *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. Ministère de l'Éducation National : Alger
20. St-Laurent, L. (2002). « *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* ». Montréal, QC : Gaëtin Morin Éditeur
21. Yves Reuter. (2009). *enseigner et apprendre à écrire*, cité par baghdadi, sabrina, tentative de réconciliation avec l'écrit en FLE ; l'écriture. D'inventaire au secondaire. Pratique hyper lecture ; thèse de magistère, université de Biskra. P.21

Dictionnaires

1. DUBOIS, Mathée, giacom, et all. (2001). Dictionnaire de linguistique. Larousse
2. CUQ, JAEN, Pierre. (1990). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Asdifle, France
3. CUQ, Jean-Pierre. (2003). Dictionnaire de didactique langue étrangère et seconde. Paris
4. LAROUSSE. (2007). Dictionnaire de français
5. Le Petit Robert(2005). Dictionnaire de Français
6. ROBERT des écoles. (2012). Dictionnaire de français, France

Mémoire

1. Kathy Wilkinson. (Décembre 2009). « Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence en orthographe d'élèves de troisième secondaire », Mémoire de maîtrise, Université *du Québec à Montréal*.
2. Mémoire. (2018 /2019). La dictée : stratégie préparatoire pour prévoir les compétences de la production écrite en classe de fle cas des apprenants 4Amde *l'établissement BEDDA Ali à M'sila par BourasWarda*.

Article

1. Beminger, V.W., Cartwright, A.C, Yates, C.M, Swanson, H.L, & Abbott, R.D. (1994). Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades. *Reading and Writing*, 6, 161-196.

2. Haas, G. (2002). « Une nouvelle activité orthographique: l'atelier de négociation graphique ». In G. Haas (Ed.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*. (pp. 59-72). Dijon: CRDP Bourgogne
3. Jean-Pierre Sautot. (2015). « La dictée, un exercice ?" *La lettre de l'AIRDF, Association internationale de recherche en didactique du français* : ffhalshs-01187095
4. Nadeau, M. et Fisher, C. (2013). « Le raisonnement grammatical des élèves mis en œuvre dans la dictée 0 faute ou dans la phrase dictée du jour, Vivre le primaire ». Vol.26,no.1.44.46. www.aqep.org/wpcontent/uploads/.../VLP_26_No1_complet.pdf
5. Simard, Claude. (1996). « Examen d'une tradition scolaire : la dictée ». In *Pour un nouvel enseignement de la grammaire, Chartrand, Suzanne (dir. publ.)*. Montréal : Les Éditions Logiques
6. Troia, G., & Graham, S. (2003). Effective writing instruction across the grades : What every educational consultant should know. *Journal of Educational and Psychological Consultation*
7. Von Mende, S. (1994). « *Je jem écrire* ». Article soumis, mais non publié. Conseil scolaire #43- Coquitlam,

Textes officiels

1. Adapté d'un document de Nathalie Asselin Elaine Daneault conseillère pédagogique en
2. Français CSTL20011.
3. Document d'accompagnement du Programme de français - Cycle Moyen, 2016.
4. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Mesure 1 : L'écriture hebdomadaire*.
5. Manuel de français 2^{ème} année moyenne office national des publications scolaires. (2018-2019).
6. Ministère de l'Education Nationale, Projet de programmes de 1^{ère} AM. (2003).Alger .O.N.P.S.

Référence Bibliographique

7. Programme et Document d'accompagnement de 2^o Année Moyenne, Commission Nationale des Programmes, édition Office Nationale des Publications Scolaire, (2011-2012).
8. Projet de Programme de français du cycle moyen. Commission Nationale des Programmes, Mars 2015.
9. Synergies Pays Riverains du Mékong n°6, Les méthodes d'enseignement-apprentissage du français, langue étrangère, hier et aujourd'hui. (2014).

Sciographies

1. D. Manesse, D. Cogis. (2007). *Orthographe- à qui la faute?*, ESF : cité dans Jean-Pierre Sautot, « La dictée, un exercice ? », La lettre de l'AIRDF, Association Internationale de Recherche en Didactique du Français, n°57, 2015, [en ligne] URL: <https://halshs-01187095/document>
2. <https://nathcouz.wordpress.com>, « la dictée zéro faute », consulté le : 4/04/2020 http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/3_Scientifique_rapport%20final_2010-ER-137018.pdf
3. <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/defini>, consulté le : 20/07/2020.
4. <https://www.classeinversee.com/pedagogie-de-projet/> consulté le : 23 /07/2020.
5. <https://www.le-dictionnaire.com/definition/dictée/> consulté le 26/07/2020
6. Jean-Pierre ASTOFLI, L'erreur, un outil pour enseigner. [En ligne], disponible sur <http://www.c2ip.insa-toulouse.fr>, consulté le 04 /04/2020 à 13 :02.
7. SHS Web of Conférences 46, 07002 (2018) <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607002> Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2018
8. Wilkinson, K. & Nadeau, M. (2010). « La dictée 0 faute : une dictée pour apprendre ». *Québec Français*, (156), 71–73. <http://id.erudit.org/iderudit/61419ac>

ANNEXE

Annexe 1 textes proposé

Le premier est le suivant : Nous ne changerons pas notre façon d'être. Nous devons prendre juste nos précautions pour éviter que l'on nous fasse du mal. Certains chercheront le bonheur, d'autres le construiront et confieront à leurs enfants.

(Manuel scolaire 2019 /2018, p 95)

Le deuxième est le suivant : Mon bon ami, tu te garderas, tant que tu vivras, de porter un jugement sur l'apparence des gens.

(Phrase adapté, le maître et le scorpion, manuel scolaire 2019 /2018, p 76)

Annexe 2 : quelques copies d'apprenant

Texte 1

Mercredi 10 Mars 2020

Projet:

Séquence:

Activité: Dictée.

Selma
Z.

Nous ne changeons pas notre façon d'être.
changerons *façon*

Nous devons prendre juste nos
deurons *prendre*

précautions pour éviter que l'on nous
fasse du mal. Certains chercheront
la bonne, et d'autres le construiront
le et le confieront à leurs enfants.

Mercredi 11 Mars 2020

Projet

Séquence

Activité dictée

Aicha
K

Nous ne changerons pas notre façon
d'être. Nous devons prendre juste nos
précautions pour éviter que l'on nous fasse du mal.

Certains chercheront le bonheur d'autres
Certains le construiront et le confirmeront à leurs
enfants.

Mercredi 11 Mars 2020

Phiba
S.

Projet:

Séquence:

Activité: - Dictée

Il nous ne changent pas notre
^{chargement}
façon d'être. Il nous devons prendre
juste nos précautions pour éviter que
l'on nous fasse du mal. Certains
cherchent le bonheur, d'autres
^{le}
le construisent et le confient à
leurs enfants.

Mercredi 11 Mars 2020

Projet:

Sequence:

Exercices dictée

Abed
el Rahim. R

- nous ne changerons pas notre

façons d'être - nous devient
devions

prendre juste nos précautions pour éviter que

nous face du mal. certains
l'on nous fasse mal. Certains
chercheront le bonheur d'autre

le construirons et le confierons
E confierons
à leurs enfants.

Mardi 10 Mars 2020

Projet

Kater
Kadda.
d.

Séquence:

Activité: dictée

- Nous ne changerons pas notre façon d'être. Nous devons prendre juste nos précautions pour éviter que l'on nous fasse du mal. Certains chercheront la bonheur, d'autres le construiront et le confieront à leurs enfants.

Mardi Mercredi 11 Mars 2020

Projet:

Séquence:

Activité: dictée

Issam
B.

Nous ne changeront pas notre
changement
façon de être. Nous ne précisons
façon devrions prendre juste
pour éviter que l'on nous fasse du
mal. Certains cherchent le bonheur
Certains chercheront
le bonheur, D'autres le construiront
D'autres construiront
et le confient à leurs enfants.
confieront enfants

Mercureli Mubars 2020

Projet:

Séquence:

Activité: dictée

Issam
B.

Nous ne changeront pas notre
changierons
façon de être. Nous ne précautions
façon devrions prendre juste
pour éviter que l'on nous fasse du
éviter
mal. Certains chercheront le bonheur
le bonheur, D'autres le construiront
D'autres construiront
et le confieront à leurs enfants.

Annexe 3 : tableau de contenu du programme 2AM

Tableau des contenus

PROJET 1 : Dire et jouer un conte			
Tâche finale : Jouer un conte			
La séquence	Ressources		Tâche
	Supports-textes	Points de langue	
Séquence 1 Entrer dans le monde du merveilleux	- La vache et le chien (Conte arabe) P. 144 - Un bûcheron honnête (D'après Natha Caputo) P. 13 - Le petit garçon et la sorcière (D'après Emanuelle Lepetit) P. 24	- Les formules d'ouverture d'un conte - La famille des mots - Les compléments circonstanciels (de temps, de lieu et de manière) - L'imparfait de l'indicatif - L'imparfait de l'indicatif des verbes en « cer », « ger », « yer » et « ier ».	Tâche 1 Produire le début d'une histoire
Séquence 2 Tout à coup...	- La fille du pêcheur (Conte populaire roumain) P. 144 - Un homme malhonnête (D'après Natha Caputo) P. 29 - Les deux sœurs et les fées (D'après Charles Perrault) P. 42	- Les mots et les expressions qui indiquent la suite d'un conte - Le vocabulaire du merveilleux - L'adjectif qualificatif / Le complément du nom - Le passé simple (verbes du 1 ^{er} groupe et du 2 ^{ème} groupe) - L'accord de l'adjectif qualificatif	Tâche 2 Produire la suite d'une histoire
Séquence 3 C'est ainsi que...	- Le pêcheur et sa femme (Conte d'Algérie) P. 144 - Loundja, la fille du roi (Extrait de Contes d'Algérie, Editions Flamand) P. 47 - Le Renard et le Lion (D'après Jean Muzi et Gérard Franqui) P. 60	- Les formules de clôture du conte - Les substituts lexicaux - Les substituts grammaticaux - Le passé simple (verbes du 3 ^{ème} groupe + être et avoir) - Les homophones grammaticaux	Tâche finale Produire la fin d'un conte et jouer l'histoire
Tâche finale : Jouer un conte			

Tableau des contenus

PROJET 2 : Animer une fable			
Tâche finale : Réaliser un album de BD			
La séquence	Ressources		Tâche
	Supports-textes	Points de langue	
Séquence 1 Paroles de sages !	<ul style="list-style-type: none"> - L'âne et le chien (Ibn Al Muqafaa) P. 145 - Les serins et le chardonneret (D'après Jean-Pierre Claris de Florian) P. 67 - Le perroquet (D'après Jean- Pierre Claris de Florian) P. 80 	<ul style="list-style-type: none"> - Les verbes introducteurs de paroles - La ponctuation dans le dialogue - Les valeurs du présent de l'indicatif - Le présent de l'indicatif (morphologie) - Les adverbes de manière 	Tâche 1 Produire un dialogue à partir d'une fable
Séquence 2 A vos bulles !	<ul style="list-style-type: none"> - Le Laboureur et ses Enfants (Jean de La Fontaine) P. 145 - La guenon, le singe et la noix (D'après Jean-Pierre Claris de Florian) P. 85 - Le maitre et le scorpion (Fables d'Orient) P. 99 	<ul style="list-style-type: none"> - Le lexique de la bande dessinée - Les types de phrases - Le futur simple de l'indicatif - Le futur simple des verbes particuliers 	Tâche 2 Réaliser une BD
Tâche finale : Réaliser un album de BD à partir de fables			

Tableau des contenus

PROJET 3 : Dire une légende			
Tâche finale : Rapporter une histoire légendaire			
La séquence	Ressources		Tâche
	Supports-textes	Points de langue	
<p>Séquence 1</p> <p>Personnes et faits extraordinaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La légende de Sidi M'hammed El Ghrab (D'après Achille Robert) P. 146 - Yennayer et la vieille bergère (D'après Rachid Oulebsir) P. 105 - La légende de Baddûr le bédouin (Légende des bédouins) P.121 	<ul style="list-style-type: none"> - La nominalisation à base verbale (les suffixes : ation - ment - age) - Le pronom relatif « qui » - Le passé composé - Les homophones 	<p>Tâche 1</p> <p>Rapporter l'histoire d'une personne légendaire</p>
<p>Séquence 2</p> <p>Faits et lieux inoubliables</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Légende du Sahara (Légende des Touareg) P. 146 - Aïn Bent El Soltane de Mascara (D'après Belkacem Ould Mokhtar Hadjail) P. 126 - Légende des deux oasis (Légende des bédouins) P. 140 	<ul style="list-style-type: none"> - Les indicateurs de lieu - Le pronom relatif « où » - le plus-que-parfait de l'indicatif - L'accord du participe passé 	<p>Tâche 2</p> <p>Rapporter l'histoire d'un fait et d'un lieu légendaires</p>
<p>Tâche finale : Rapporter des légendes</p>			

Résumé

Notre travail de recherche s'inscrit dans le champ de la didactique du français langue étrangère, plus spécifiquement en enseignement-apprentissage de l'orthographe, consiste à examiner l'impact de la dictée zéro faute sur la compétence orthographique en classe de FLE. Étudier l'efficacité des méthodes employées pour améliorer l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves de 2AM est donc primordial. Ici, nous avons testé l'efficacité d'un entraînement consistant à effectuer une pratique innovante en enseignement de l'orthographe : la dictée zéro faute, qui propose des activités pour développer les compétences orthographique chez les apprenants. Notre objectif est de vérifier l'efficacité de la pratique régulière de la dictée zéro faute sur les compétences orthographique des apprenants 2AM, issus d'une classe régulière, en comparaison entre un groupe expérimental avec un groupe témoin qui réalise une dictée classique non guidée (dictée traditionnelle).

Mots clés : dictée zéro faute - compétence orthographique – pratique innovante - l'erreur-FLE.

The impact of zero-fault dictation on spelling competence in FLE class.

Summary:

Our research work in the field of didactics of French as a foreign language, more specifically in the teaching-learning of spelling, consists of examining the impact of zero-fault dictation on spelling competence in FLE classes. Studying the effectiveness of the methods used to improve spelling learning among 2AM students is therefore essential.

Here, we tested the effectiveness of a training exercise consisting of an innovative practice in spelling teaching: the zero-error dictation, which proposes activities to develop spelling skills among learners. Our objective is to verify the effectiveness of regular practice of zero-fault dictation on the spelling skills of 2AM learners from a regular class, comparing an experimental group with a control group that performs traditional unguided dictation).

Key words: zero-fault dictation - spelling competence - innovative practice -FLE - error.

تأثير عدم وجود أخطاء في الإملاء على الكفاءة الإملائية في صف الفرنسية لغة أجنبية

الملخص بالعربية:

العمل البحثي الذي قمنا به والذي سجل في مجال تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية وبشكل أكثر تحديداً في تعليم الكتابة الإملائية من خلال دراسة تأثير الإملاء الذي لا يتضمن أخطاء على الكفاءة الإملائية في صفوف اللغة الفرنسية الأجنبية. لذلك من الضروري دراسة فاعلية الطرائق المستخدمة لتحسين التعلم الإملائي بين تلاميذ.

السنة الثانية من التعليم المتوسط. هنا قمنا باختبار فعالية تدريب يتألف من ممارسة مبتكرة في تدريس التدقيق الإملائي الإملاء الذي لا يتضمن أخطاء والذي يقترح أنشطة لتطوير مهارات التدقيق الإملائي بين المتعلمين. هدفنا هو التحقق من فعالية الممارسة العادية للأطروحة التي لا تتضمن خطأ على الإطلاق في مهارات التدقيق الإملائي لمتعلمي السنة الثانية متوسط العادي ومقارنة مجموعة تجريبية بمجموعة تحكم تقوم بالأطروحة التقليدية غير الموجهة.

الكلمات المفتاحية: إملاء خالي من الأخطاء -مهارات إملائية -ممارسة مبتكرة -خطأ -اللغة الفرنسية الأجنبية.

