

**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ÉTRANGÈRES
FILIERE DE FRANÇAIS**



Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de MASTER
Spécialité : Didactique Des Langues-Cultures

**La dictée et la copie comme activité d'apprentissage de
l'orthographe et les processus cognitifs impliqués en classe
de FLE**

Cas des apprenants de 2ème année moyenne au CEM Bachir Ben Nacer BISKRA

Présenté par : KHELOUT Nouara

Membre de jury :

Président : HAMMI Chafia
Rapporteur : SLIMANI Souad
Examineur : GUETTAFI Siham

Année Universitaire: 2018/2019

Remerciements

Je tiens à exprimer mes plus grands louanges et remerciements à DIEU le tout puissant pour m'avoir donné la volonté, la patience et la santé pour accomplir ce travail.

Je tiens à remercier ma directrice de recherche Madame Slimani pour avoir accepté de me guider et m'avoir accordé sa confiance.

Je tiens à remercier les membres des jurys d'avoir lu et évalué mon travail.

Je tiens à remercier l'enseignante Mme Ben Yahia et les élèves de 2AM1 du CEM Bachir Ben Nasser pour leurs participations à l'élaboration de mon travail de recherche.

Je tiens à remercier celles et ceux que la vie m'a permis de croiser, enseignants et étudiants.

Je tiens à remercier toute ma famille, que tous trouvent l'expression de ma gratitude.

Je tiens à remercier ma mère et mon père qui m'ont toujours encouragé à poursuivre mon rêve

Je tiens à remercier mon mari qui a su être à mes côtés. Merci pour ton appui et ta confiance en moi.

Je tiens à remercier mes enfants qui m'ont encouragé à prendre de l'aile pour m'envoler.

Je tiens à remercier Ourida sans elle ce mémoire serait néant.

Je tiens à remercier Fatiha, à qui je dois admiration.

Je tiens à remercier Ali qui trouve toujours les mots pour nous faire sourire.

Dédicace

A mes parents pour leur amour et leur affection, pour m'avoir soutenu et encouragé tout au long de mon parcours. Puisse Dieu leur donner santé, bonheur et longue vie.

A mes frères et sœurs pour leurs présences

A mon mari pour ses encouragements

A mes enfants lumière de ma vie.

A mes chers anges, nièces et neveux, chacun son nom

A la mémoire de mes grands parents Wayou et Djedi.

TABLE DES MATIERES :

Remerciements	1
Dédicace	2
INTRODUCTION GENERALE	5
CHAPITRE I : L'orthographe	11
Introduction	11
I.1. Qu'est ce que l'orthographe ?	11
I.2. Les composantes de l'orthographe	12
I.2.1. L'orthographe lexicale ou d'usage	12
I.2.2. L'orthographe grammaticale ou d'accord	12
I.3. La compétence orthographique	12
I.4. Les notions fondamentales	13
I.5. Le plurisystème graphique du français	13
I.5.1. Les phonogrammes	14
I.5.2. Les morphogrammes	14
I.5.3. Les logogrammes	15
I.6. De la faute à l'erreur	15
I.7. La typologie des erreurs	15
I.8. La difficulté de l'orthographe française	17
Conclusion	18
CHAPITRE II : Dictée et copie	19
Introduction	19
II.1. Qu'est-ce que la dictée?	19
II.2. Les limites de la dictée traditionnelle	20
II.2.1. La dictée comme outil d'apprentissage	21
II.3. La dictée préparée	22
II.3.1. Objectifs de la dictée préparée	23
II.3.2. Rôle de l'enseignant	23
II.4. Qu'est-ce que la copie ?	24
II.4.1. Objectifs de la copie	25
II.4.2. Copie et mémoire visuelle	25
II.4.3. Rôle de l'enseignant	26
II.5. L'orthographe lexicale	26

II.5.1. Stratégies mises en œuvre pour mieux orthographier	27
II.6. Les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage de l'orthographe	28
II.6.1. La mémoire	29
II.6.1.1. <i>Type de mémoire</i>	29
II.6.2. Les connaissances	31
II.6.2.1. Type de connaissance.	31
II.7. La comparaison des deux activités : copie vs dictée	33
II.7.1. Que se passe-t-il quand un mot est écrit sous dictée ou copie ?	34
II.8. Synthèse	35
Conclusion	36
CHAPITRE III : Analyse et interprétation des résultats	37
Introduction	37
III.1. Présentation du public	37
III.2. Description du corpus	37
III.3. Choix du texte	38
III.4. Méthode de travail	38
III.5. Déroulement des séances	38
III.5.1. Première séance	38
III.5.2. Deuxième séance	38
III.5.3. Troisième séance	39
III.5.4. Quatrième séance	41
III.5.5. Cinquième séance	41
III.6. Analyse et commentaire	42
III.6.1. Analyse des erreurs de la dictée traditionnelle	44
III.6.2. Analyse des erreurs de la dictée préparée	47
III.6.3. Comparaison des résultats des deux dictées	48
Conclusion	50
CONCLUSION GENERALE	51
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	53
ANNEXE	56

INTRODUCTION GENERALE

Introduction générale

Écrire est un acte de communication, un savoir et un savoir faire qui permet à l'apprenant de s'exprimer au moyen de signes graphiques. Écrire est une activité complexe qui comporte son lot de difficultés, puisqu'il s'agit pour l'apprenant de considérer les différentes composantes de la langue et plus particulièrement l'orthographe.

Le domaine de l'orthographe est un vaste champ d'étude qui a fait coulé beaucoup d'encre et a suscité l'intérêt des chercheurs sur le niveau des apprenants en orthographe, les difficultés qu'ils rencontrent ainsi que la maîtrise de cette compétence dans les différents cycles du primaire, moyen, secondaire et même à l'université. C'est dans ce sillage que nous avons trouvé la motivation pour un sujet de recherche portant sur l'orthographe dans le cadre de notre mémoire de fin d'étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères et cultures.

Nina CATACH est parmi les chercheurs qui se sont intéressés à l'orthographe et qui a publié de multiples travaux dans ce domaine. Elle définit l'orthographe comme la : « *manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexicque)* »¹. L'orthographe est considérée d'une part comme une manière d'écrire et d'autre part comme un ensemble de règles.

L'orthographe française est l'une des plus complexes, que ce soit pour un natif ou celui pour qui le français est une langue étrangère. Au niveau des établissements scolaires, de

¹ CATACH, N, L'orthographe française, traité théorique et pratique, Armand Colin, 2016, p. 16.

nombreux enseignants remarquent que les apprenants font de plus en plus d'erreurs dans leurs écrits. La maîtrise de l'orthographe régresse et le niveau des compétences orthographiques des apprenants est en baisse. Cependant, avoir une certaine maîtrise du système orthographique français est une voie incontournable pour être en mesure d'écrire correctement. Sans aucun doute, mal orthographier nous expose au risque d'être mal compris ou de ne pas être lu. Nul ne peut rédiger un texte sans s'efforcer de respecter au mieux les règles de l'orthographe.

Connaître les règles de l'orthographe ne suffit pas pour assurer la bonne maîtrise de la langue écrite tant les particularités sont nombreuses. Il n'y a pas de correspondance unique entre les sons et les unités qui les reproduisent. C'est ce que soulignent COGIS et FAYOL :

« les difficultés orthographiques découlent du grand nombre de lettres muettes et de dédoublement des consonnes, ainsi que des marques morphologiques qui ne sont pas sonores. Les connaissances lexicales qui sont du ressort de la mémoire sont nécessaires pour écrire, l'acquisition des connaissances morphologiques représentent l'enjeu principal de l'enseignement de l'orthographe »¹.

Nous savons tous que tout apprentissage est source d'erreurs. Elles ne doivent pas être synonymes d'ignorance, mais comme un indice de progression des apprenants, c'est un témoin d'un savoir en construction.

L'apprentissage de l'orthographe s'effectue généralement par le biais d'activités de lecture et d'écriture. Dans le domaine de l'écrit, la dictée et la copie sont deux activités qui permettent aux apprenants de construire des connaissances tantôt de façon implicite et tantôt de façon explicite. Ces deux activités sont certes différentes, mais donnent lieu à une même activité : l'écriture. La copie est une reproduction de l'écrit à partir de l'écrit, alors que la dictée se fait à partir de l'oral.

La dictée traditionnelle est un exercice au cours duquel l'apprenant doit écrire un texte dicté par l'enseignant. Cette manière d'écrire ne fait pas appel au raisonnement nécessaire pour l'apprentissage de l'orthographe. La dictée ne doit pas avoir pour seul objectif une évaluation sommative, mais il faut lui donner aussi une visée d'apprentissage.

¹ COGIS, D, FAYOL, M, Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui au cycle 2?, <http://www21.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/saint-pierre-de-chandieu/spip.php?article122&lang=fr>

La copie, quant à elle est la reproduction d'un écrit. Elle peut remplacer un exercice d'écriture. Elle consiste en une appréhension globale qui vise à la consolidation de l'acte d'écrire et aussi une préparation à l'orthographe. Elle est considérée comme la meilleure méthode pour graver dans la mémoire l'image des mots. Son objectif est d'apprendre à orthographier des mots et d'en automatiser la forme graphique. À l'inverse, l'écriture est perçue comme une simple activité motrice, c'est un exercice mécanique passif qui a pour objectif l'acte graphomoteur.

La dictée préparée est une dictée associée à la copie. Elle consiste à étudier un texte qui sera dicté par la suite par l'enseignant. Ce dernier note au tableau les mots dont l'analyse sera faite par les apprenants (observer la graphie, rapprocher des mots de la même famille, donner la classe grammaticale des mots, observer certaines règles d'accord). Par la suite, les apprenants font la copie des mots et après le texte leur sera dicté. Cela favoriserait l'ancrage des mots dans la mémoire. Ce type de dictée permet alors aux apprenants de réinvestir les connaissances, les règles orthographiques et les mots mémorisés.

Ce dispositif vise à donner une attitude réflexive sur l'écrit ainsi qu'une construction d'un métalangage qui permet aux apprenants d'interagir en classe. En d'autres mots, la copie sert à fixer dans la mémoire la graphie correcte des mots tandis que la dictée sert à entraîner la mémoire à la reproduire tout en faisant les accords nécessaires.

Quelle que soit l'activité utilisée copie/dictée, le retour à des processus cognitifs est indispensable. Ces processus sont des mécanismes cérébraux nécessaires aux traitements de l'information. Ils sont en étroite relation avec l'apprentissage. Cette relation est mise en évidence à travers l'enregistrement, le stockage, et la récupération de l'information, ce qui implique donc l'utilisation de la mémoire. Pour traiter une information on fait appel à trois sortes de mémoire : la mémoire sensorielle qui reçoit l'information, la mémoire de travail qui traite l'information et la mémoire à long terme qui joue le rôle de stockage de l'information.

Dans la réalisation des deux activités dictée/copie ces trois types de mémoires sont mis à contribution. La mémoire sensorielle capte l'information, par exemple l'image d'un mot. Cette image, soit elle est oubliée spontanément, soit acheminée vers la mémoire de travail qui va

attribuer du sens au mot perçu. Après il faut retenir l'information jusqu'au moment où elle sera conservée dans la mémoire à long terme.

En effet, toute graphie est le résultat d'une mise en œuvre de processus cognitifs qui dépendent à leurs tours de connaissances, de représentations sur l'écriture et l'orthographe. Selon PEREZ¹, la dictée implique des connaissances déclaratives et procédurales stockées et organisées en mémoire à long terme. Il y a transformation de la forme phonologique d'un mot en sa forme orthographique.

Dans ce contexte, notre travail aura pour objectif de tester la copie comme outil d'aide à la mobilisation des connaissances lors de la dictée. Notre problématique est donc la suivante:

Dans quelle mesure l'association de la copie à la dictée peut elle aider les apprenants dans l'apprentissage de l'orthographe ?

Pour répondre à cette question nous avons émis l'hypothèse suivante :

L'association de la copie à la dictée pourrait être un moyen efficace pour une meilleure mémorisation et prise de conscience des apprenants dans l'apprentissage de l'orthographe.

Notre travail s'articulera autour de deux parties ; une partie théorique et une autre pratique. La première partie se compose de deux chapitres. Le premier chapitre sera consacré à l'orthographe française dans lequel on donnera sa définition, quelques notions fondamentales du système graphique français, ainsi que les composantes de l'orthographe. Nous parlerons ensuite du « plurisystème » de Nina CATACH, de la typologie des erreurs ainsi que la complexité du système orthographique français. Dans le deuxième chapitre, nous aborderons la dictée et la copie, nous donnerons la définition et l'objectif de chacune d'elles. Nous parlerons des processus cognitifs impliqués dans ces deux activités ainsi que le type de connaissances auxquelles les apprenants auront recours pour mieux orthographier.

La deuxième partie est consacrée à la pratique : troisième chapitre. Nous tenterons de vérifier notre hypothèse en adoptant la méthode expérimentale en s'appuyant sur la démarche analytique et comparative. Notre corpus sera présenté sous forme de copies d'apprenants dans

¹ PEREZ.M, L'apprentissage de l'orthographe lors de la dictée et la copie de mots manuscrits : effet des tâches et processus sous-jacents, mémoire de l'université de Toulouse, 2013, p79

lesquelles seront effectuées deux dictées ; une traditionnelle et une autre préparée. Notre expérimentation sera menée au collège et plus précisément avec les apprenants de deuxième année moyenne du CEM Bachir Ben Nacer de Biskra. Ensuite nous procéderons à l'analyse de notre corpus et au final nous interpréterons les résultats obtenus.

CHAPITRE 1 :
L'ORTHOGRAPHE

CHAPITRE I : L'orthographe

INTRODUCTION

L'orthographe est un vaste sujet d'étude. Elle a fait l'objet de plusieurs travaux inhérents aux difficultés de la langue française. Dans ce premier chapitre nous allons d'abord définir l'orthographe et ses composantes. Ensuite, nous parlerons du plurisystème de Nina CATACH ainsi que de la typologie d'erreurs. En dernier, nous parlerons de la complexité de l'orthographe française.

I.1. QU'EST CE QUE L'ORTHOGRAPHE ?

Etymologiquement, le terme orthographe vient du latin *orthographia*, lui même emprunté au grec qui se compose de deux parties "*Orthos*" qui signifie "droit, exact" et "*Graphein*" qui signifie "écriture", c'est l'écriture correcte. L'orthographe est donc la « *manière d'écrire considérée comme la seule correcte* »¹.

Si l'on définit l'écriture comme la « *représentation graphique d'une langue* », l'orthographe en est donc la forme valorisée, le bon usage, la variante normée, c'est la « *manière jugée correcte d'écrire une langue* »². Cela nous indique que l'orthographe est un système fondé sur des règles qui nous permettent d'écrire correctement les mots d'une langue.

Quant à Nina CATACH, elle définit l'orthographe comme :

*Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique)*³.

¹ Robert JP, Dictionnaire pratique de didactique FLE, Ophrys, 2002, P.59.

² CAZAL, Y, PARUSSA, G, Introduction à l'histoire de l'orthographe, ARMAND COLIN, 2015, P.17, 18.

³ CATACH, N, L'orthographe française, Traité théorique et pratique, Armand colin, 2016, P.16

Nous pouvons dire que l'orthographe est l'association des différents aspects de la langue : aspect morphologique, syntaxique et lexical.

I.2. LES COMPOSANTES DE L'ORTHOGRAPHE

L'orthographe se divise en deux catégories: lexicale et grammaticale.

I.2.1. L'orthographe lexicale ou d'usage

Elle concerne la manière d'écrire les mots du lexique. Elle s'acquière par des pratiques répétées qui font travailler la mémoire visuelle, la mémoire auditive et musculaire, permettant ainsi de graver l'image de chaque mot dans l'esprit.¹ Elle est parfois difficile à assimiler car elle n'est pas toujours soumise à des règles régulières.

I.2.2. L'orthographe grammaticale ou d'accord

Elle concerne les règles de la conjugaison et de la grammaire des mots: marque du genre, du nombre et de la forme verbale. Son rôle est de développer la perception de la cohérence des énoncés sans laquelle il peut y avoir confusion dans l'esprit du lecteur.

I.3. LA COMPETENCE ORTHOGRAPHIQUE

Nous commençons d'abord par définir ce qu'est la compétence « *la compétence suppose la mobilisation en situation réelle de savoirs, savoir-faire et savoir-être, en vue de la réalisation efficace d'une activité* »². La compétence est donc une combinaison entre les connaissances, savoir-faire, l'expérience et habilité qui sont mobilisés dans diverses situations. C'est la capacité à un sujet de mobiliser ses différents savoirs pour résoudre et traiter un problème.

Selon Pierre Perrenoud, la compétence orthographique est la « *capacité à mettre progressivement en œuvre les différentes composantes du savoir orthographier, c'est en effet concevoir cette compétence comme aptitude à produire l'ensemble des formes*

¹ GREVISSE. M, le bon usage : grammaire française, Ducolot, Paris, 1975, p147

² MORANDI. F, LA BRODERIE,R, Dictionnaire de pédagogie ,Nathan ,2006 P90

graphiques nécessaire à la réalisation d'un projet d'écriture »¹. Autrement dit, la compétence orthographique est la maîtrise des composantes du savoir orthographe (savoir déclaratif, savoir procédural) nécessaires à la production d'un écrit.

I.4. LES NOTIONS FONDAMENTALES

Il est important de connaître et de comprendre les éléments qui constituent le système graphique français. Nous avons trouvé les définitions qui correspondent à ces éléments de Nina CATACH plus appropriées.²

- **Graphie**: Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue sans référence à une norme.
- **Phonème**: La plus petite unité distinctive de la chaîne orale. Ensemble de sons reconnus par l'auditeur d'une même langue comme différents d'autres ensembles associés à d'autres phonèmes. ex: r, o, c dans roc, deuxième articulation pour A. MARTINET.
- **Monème** ou **Morphème**: La plus petite unité significative de la chaîne orale. ex: pour, chass, er, dans pourchasser, première articulation pour A. MARTINET.
- **Graphème**: la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (diagramme, trigramme), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée. ex: p, ou, r, ch, a, ss, e, r dans pourchasser (onze lettres, huit graphèmes).

I.5. LE PLURISYSTEME GRAPHIQUE DU FRANÇAIS

Malgré sa complexité le système graphique français est un « *ensemble organisé et cohérent, une structure* »³. Pour Nina CATACH tout ce qui a trait à la langue est organisé et on ne peut en aucun cas considérer l'écriture comme un simple amas d'éléments incohérents. Pour expliquer la fonction de l'orthographe de français, elle a donc développé

¹ PERRENOUD, P,

http://www.unige.ch/fapse/teaching/tc101/competence_concept.html, consulté le 12 /12/2018 14 :15

² CATACH, N, L'orthographe, Que sais-je, PUF, Paris, 1978 p119

³ ANGOUJARD, A, Savoir orthographe, Hachette, Paris, 2013, p27

une théorie, celle du "plurisystème graphique français" ainsi nommée parce qu'il se compose de plusieurs parties.

Le principe fondamental de sa théorie s'appuie sur la notion de graphème à laquelle elle confère trois fonctions principales. Ce système est constitué de trois sous systèmes, chacun correspond à un principe d'écriture : le système phonogrammique, le système morphogrammique et le système logogrammique, à chaque système ses propres graphèmes (les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes).

I.5.1. Les phonogrammes

Ce sont des graphèmes qui transcrivent les phonèmes. Ils représentent l'essentiel du système orthographique français, il existe 36 phonèmes pour 130 phonogrammes. Un même phonème peut être transcrit par des phonogrammes différents, le phonème [k] écrit par k dans képi par c dans car par qu dans quand. Un même Phonogramme peut transcrire des phonèmes différents, [k] dans car mais [s] dans ce.

I.5.2. Les morphogrammes

Ce sont des graphèmes qui apportent une information grammaticale ou lexicale (temps, personne, genre, nombre, appartenance à un paradigme). Il existe deux types de morphogramme:

- **Les morphogrammes grammaticaux**

Ils sont porteurs d'une signification morphosyntaxique (marque du nombre, de la désinence, de la personne, ...). Ex. : tu finis, f, i, n, i sont des phonogrammes, le s final est un morphogramme non prononcé qui indique la deuxième personne du singulier.

- **Les morphogrammes lexicaux**

Ils sont porteurs d'une signification lexicale, qui établit un lien entre les radicaux et les dérivés. Exemple: rang; 3 graphèmes, les deux premiers se prononce, [R] [ã]. Le g ne se prononce pas, il renseigne sur la famille ranger/rangement.

I.5.3. Les logogrammes

Les logogrammes sont des graphèmes qui permettent de distinguer des formes qui seraient homographes. Les logogrammes servent à distinguer les homophones (saut, seau, sot, sceau). Un graphème vient individualiser l'image écrite d'un mot et assurer un accès direct au signifié.

Un mot a une image visuelle qui lui est propre spécifique et qui permet de le différencier d'autres mots qui se prononcent de la même façon mais qui ont une signification différente. Ex. : les mots saint et sain, l'ajout du t donne une autre signification. On peut aussi retrouver des homophones; foie, fois, a/à, ou/où, etc.

I.6. DE LA FAUTE A L'ERREUR

D'après Daniel Luzzati¹, la "faute " s'est globalement muée en erreur. Par la pratique, l'élève est amené à chercher son chemin "errare" plutôt qu'à risquer de faillir "fallere" à chaque mot. L'essentiel est que l'apprenant sache pourquoi il s'est trompé plutôt que de comptabiliser ses fautes. L'orthographe fait peur, elle peut souvent provoquer des blocages chez les apprenants à cause d'erreurs commises et dès qu'on parle de notation ou d'évaluation, il y a un manque d'enthousiasme de sa part.

L'erreur est désormais considérée comme un indice dans le processus d'apprentissage. Elle permet à l'enseignant de détecter les difficultés des apprenants, il doit se poser des interrogations sur les remédiations à apporter pour une meilleure progression des apprenants. « *Il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait tout.* »²

I.7. LA TYPOLOGIE DES ERREURS

Nina CATACH présente une grille permettant de rattacher les différents types d'erreurs aux éléments du système dont elles relèvent. Il ya les erreurs en relation avec l'oral (ce sont des erreurs extra graphiques, en particulier la phonétique) et des erreurs de l'écrit (ce sont des erreurs graphiques). « Le but de cette grille n'est pas d'additionner les

¹ LUZZATI, D, Le français et son orthographe, les éditions Didier, Paris, 2012p

² CUQ, JP, GRUCA, I, Cours de didactique de français langue étrangères et secondes, Grenoble, 2006, page 189

erreurs de chaque élève ou chaque classe pour leur attribuer une note, mais de détecter les lacunes, de mesurer les progrès, et pour le maître d'adapter son cours selon les besoins des élèves »¹. Cette typologie est présentée dans le tableau ci-dessous :

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
Erreurs extra graphiques		
Erreurs à dominante extra graphique (en particulier phonétique)	<ul style="list-style-type: none"> • Omission ou adjonction de phonèmes. • Confusion de consonnes • Confusion de voyelles. 	<ul style="list-style-type: none"> • maintenant (maintenant) • suchoter (ch/s) • moner (mener)
Erreurs graphiques proprement dites		
Erreur à dominante phonogrammique	<ul style="list-style-type: none"> • Altérant la valeur phonique. • N'altérant pas la valeur phonique. 	<ul style="list-style-type: none"> • merite (mérite), briler (briller) • binette (binette), pingoin (pingouin)
Erreur à dominante Morphogrammique		
Morphogrammes lexicaux	<ul style="list-style-type: none"> • Marques du radical • Marques préfixes/suffixes 	<ul style="list-style-type: none"> • canart (canard) • anterremant(enterrement), annui (ennui)
Morphogrammes grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> • Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. • Omission ou adjonction erronée d'accords étroits. • Omission ou adjonction erronée d'accords larges. 	<ul style="list-style-type: none"> • Chevaus (chevaux) • Les rue (les rues) • Ceux que les enfants ont vu (vus)
Erreurs à dominante Logogrammique	<ul style="list-style-type: none"> • Logogrammes lexicaux. • Logogrammes grammaticaux. 	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai pris du vain (vin) • Ils ce sont dits (se)
Erreurs à dominante idéographique	<ul style="list-style-type: none"> • Majuscules • Ponctuation • Apostrophe • Trait d'union 	<ul style="list-style-type: none"> • l'état (l'Etat) • et, lui (et lui) • létat (l'Etat) • mot-composé (mot composé)
Erreurs à dominante non fonctionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Lettres étymologiques • Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles • Accent circonflexe (non distinctif) 	<ul style="list-style-type: none"> • sculteur (sculpteur), rume (rhume) • boursouffler (boursoffler) • anerie (ânerie), patisserie (pâtisserie)

Tableau1: Grille typologique des erreurs d'orthographe²

¹ CATACH, N, L'orthographe française traitée théorique pratique, ARMAND COLIN, 2016, P.281

² CATACH, N, Ibid, P.282, 283

I.8. LA DIFFICULTE DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

L'orthographe française est complexe, elle est "*opaque*"¹ car il n'y a pas une correspondance unique entre les sons et les unités écrites qui les reproduisent. Cela représente un problème qui affecte la maîtrise de la langue écrite.

Le code orthographique du français repose sur 26 lettres. Il existe environ 130 graphèmes pour transcrire 36 phonèmes, c'est ce qui fait son ambiguïté. La correspondance des graphèmes/phonèmes joue un rôle dans l'apprentissage de l'écrit.

Selon Daigle et Bastien² le mot est appréhendé par 3 types de propriétés: phonologique, morphologique et visuelle. En français, les mots écrits sont constitués de sons qu'on peut entendre: ce sont les propriétés phonologiques.

Quand un apprenant écrit, il doit connaître la relation entre les sons "phonèmes" qu'il entend et les lettres associées à son "graphème". En plus, pour bien maîtriser cette relation, l'écriture prend en compte les propriétés morphologiques et visuelles des mots.

Les propriétés morphologiques c'est le fait d'associer un mot à sa famille lexicale, par exemple, le t de lait se réfère au mot de la même famille laitier, laiteux. Les propriétés morphologiques permettent aussi de se référer à des marques de grammaire comme le genre et le nombre (laitières).

Les propriétés morphologiques ne donnent pas l'indice qu'il y a un t muet. Les propriétés visuelles des mots se réfèrent aux particularités orthographiques propres à chaque mot (alors que les propriétés morphologiques et phonétiques ne nous donnent pas d'indices suffisants pour l'écriture), par exemple le son [o] de bateau s'écrit 'eau', c'est à l'élève de le mémoriser pour savoir l'écrire correctement.

C'est pourquoi, pour apprendre le français écrit l'élève doit disposer de connaissances orthographiques correspondant à la forme des mots qu'il faut mémoriser pour constituer un stock de mots dans sa mémoire. Il faut aussi acquérir des connaissances morphologiques portant sur les accords des noms, des adjectifs, des verbes et aussi la famille des mots. A la

¹ FAYOL, JP, JAFFRE, M, L'orthographe que sais-je ? PUF Paris, 2014.

² DAIGLE, D, BASTIEN, M, Enquête sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et sur les besoins de formation au primaire, Université de Montréal, 2015

lumière de ceci la complexité de la langue française vient de son manque de transparence phonologique .Elle est opaque vu le nombre de graphèmes qui excède celui de phonèmes.

CONCLUSION

A l'issue de ce premier chapitre, nous constatons que l'orthographe est un domaine vaste. La complexité de la langue française est un des obstacles que rencontrent les apprenants pour écrire correctement, que ce soit pour les natifs ou ceux pour qui le français est une langue étrangère.

L'apprentissage de l'orthographe française peut se faire à travers des activités telles que la dictée et la copie. Ce sont des activités qui font appel à des pratiques réflexives sur la langue et également à des techniques visuelles des mots.

CHAPITRE 2 :
DICTEE ET COPIE

CHAPITRE II : Dictée et copie

INTRODUCTION

Ce deuxième chapitre sera consacré à la dictée et la copie. En premier lieu, nous définirons la dictée, nous parlerons de la dictée traditionnelle ensuite nous aborderons la dictée préparée comme outil d'apprentissage de l'orthographe. Dans un second temps, nous aborderons la copie, nous donnerons sa définition et son objectif. En dernier lieu, nous donnerons un aperçu sur les processus impliqués dans la dictée et la copie, ainsi que la comparaison entre ces deux activités.

II.1. QU'EST-CE QUE LA DICTEE?

La dictée est un exercice orthographique qui s'est imposé vers le milieu du XIX^e siècle comme une forme d'écriture, « où l'élève doit prendre seul des décisions sur l'orthographe des mots, celle qui fonctionne par appropriation personnelle des formes graphiques, des textes lus ou appris, celle qui peut se passer du modèle à imiter »¹. Autrement dit, l'apprenant lors de la dictée est seul devant les difficultés qu'il doit résoudre. Il est sensé repérer la graphie correcte en fonction de ses connaissances antérieures.

La dictée est « un exercice scolaire ayant pour but l'enseignement et le contrôle de l'orthographe »². C'est aussi « un exercice consistant en un texte lu à haute voix qui doit être transcrit selon les règles de l'orthographe »³. A partir de ces deux définitions, on peut dire que l'orthographe est un objet d'apprentissage du moment qu'on l'identifie à la dictée.

Deux fonctions sont inhérentes à cette pratique: l'acquisition par les apprenants de l'orthographe lexicale et grammaticale, ainsi que l'évaluation de leurs acquis par l'enseignant.

¹ CHEVREL, A, L'orthographe en crise à l'école, Paris, 2008, p32

² Dictionnaire Larousse, 2008, p123

³ Dictionnaire français, Robert illustre, Paris, 2014, p558

La dictée s'est diversifiée au fil du temps, empruntant différentes formes selon ses fonctions. Elle peut être considérée comme une aide à l'apprentissage ou comme sanction de fin d'étude. Concernant les formes de dictées, on y trouve la dictée de mots (appelée couramment la dictée trouée), la dictée de phrases (qui consiste à écrire des phrases détachées), la dictée de texte (composée par un auteur).

Nous nous intéresserons à une forme de dictée qui peut être un moyen pour l'acquisition de l'orthographe, la dictée associée à la copie: la dictée préparée.

II.2. LES LIMITES DE LA DICTEE TRADITIONNELLE

L'usage de la dictée s'est répandu en France dans les années 1850, au moment où l'orthographe est devenue une discipline à part entière dans les programmes scolaires ; exercice qui consiste à enseigner l'orthographe au moyen de la dictée. L'exercice de la dictée dans sa forme traditionnelle consiste en un texte d'auteurs à dicter sans préparation, suivie d'une correction magistrale.

L'enseignant dicte un texte aux élèves. Cette dictée sera suivie par une correction collective, c'est un exercice de vérification de connaissances de règles apprises hors contexte et hors production écrite. Ce type d'enseignement ne permet pas une étude réflexive qui mobilise le raisonnement: l'orthographe est imposée aux élèves, ils ne peuvent ni la construire, ni la comprendre. S'ils font des fautes, c'est bien parce qu'ils ne sont pas capables d'un retour sur leurs écrits, ne savent pas repérer les difficultés. D'où le malaise et le manque de motivation que ressentent les élèves devant ce type de dictée.

La dictée ainsi conçue est contestée par les didacticiens, qui s'accordent à dire qu'elle ne peut être un moyen d'acquisition de l'orthographe, mais elle est considérée comme un moyen d'évaluation, c'est ce que souligne Marcel Rouchette « *La dictée ne peut rendre de service que si elle a été conçue par le maître comme un test qui permettra d'évaluer les besoins de chacun les progrès des acquisitions, les phénomènes de transfert et de maturation.* »¹.

¹ ROUCHETTE MARCEL, Plan de rénovation du français à l'école élémentaire, dit plan Rouchette in recherche pédagogique N°47 p47, 1971, Disponible sur http://michel.delord.free.fr/rouchette_consulté_9Mars2019_à21.45

L'enseignant doit faire de la dictée un exercice qui convient aux apprenants selon leurs besoins afin d'atteindre des objectifs d'apprentissage fixés au préalable.

La dictée traditionnelle n'est pas totalement exclue, il faut seulement lui donner sa place et sa fonction. Son utilisation peut être considérée comme une dictée diagnostique permettant de vérifier le niveau des apprenants, leurs lacunes, elle peut intervenir à la fin d'une séquence pour vérifier les compétences acquises.

La dictée traditionnelle s'adresse rarement au raisonnement et à l'intelligence des apprenants. Elle a une visée évaluative, elle constitue un « *instrument atypique et peu fiable* »¹. Atypique car la notation ne prend en considération que les erreurs commises par les apprenants et non leur réussite. Peu fiable car elle place les apprenants dans des situations stériles où ils ne pensent qu'à transcrire la forme graphique des mots sans se préoccuper des autres opérations constructives de l'activité.

Pour faire évoluer les pratiques en orthographe « *il faut en finir avec le modèle traditionnel : leçon, exemple, règle, exercice, correction.* »² souligne Daniel Cogis. Il est nécessaire de proposer des dictées dont l'objectif serait l'apprentissage.

II.2.1. La dictée comme outil d'apprentissage

La dictée ne doit pas être considérée comme une activité d'évaluation sommative, qui crée un climat d'angoisse et de peur chez les apprenants. Cependant, il est indispensable de lui donner cette visée d'apprentissage où l'apprenant prend conscience des stratégies à mettre en œuvre pour résoudre les problèmes qui se présentent à lui. Cela nécessite de coïncider la dictée avec les compétences des apprenants pour qu'elle devienne un élément de référence pour l'enseignant et un élément de satisfaction pour les apprenants.

La dictée peut s'inscrire dans une logique d'apprentissage, si on l'installe de manière à susciter la réflexion des apprenants, développer leurs analyses et prise de conscience des stratégies à mettre en œuvre.

¹ ANGOUJARD, A, Savoir orthographe, Paris, Hachette, 2013, P75

² Cogis, D, L'apprentissage par l'obéissance, disponible sur http://68.snuipp.fr/IMG/pdf/COGIS_Daniele_L_apprentissage_pas_l_obeissance.pdf
consulté le 20 2019 15:45

La dictée peut revêtir d'autres formes qui mettent en œuvre des processus de réflexion sur la langue. Les dictées sous leurs différentes formes, ont leur place dans les exercices qui concourent à l'apprentissage de l'orthographe, parmi lesquelles se trouve la dictée préparée.

II.3. LA DICTEE PREPAREE

La dictée préparée est une dictée associée à la copie. Jaffré J-P souligne que la dictée préparée « commence par une lecture du texte, ensuite ce texte est commenté, afin de lever toutes les ambiguïtés sémantiques. Elle peut se poursuivre par l'écriture des mots »¹.

La dictée préparée consiste donc à étudier préalablement le texte qui sera dicté par l'enseignant. Il arrive que ce dernier note au tableau les mots ou les expressions difficiles, qu'il explique aux apprenants en les invitant à observer la particularité de la graphie des mots, à la rapprocher des mots de la même famille, à observer certaines règles d'accord.

La dictée préparée est une dictée à laquelle on associe la copie. L'exposition aux mots, permet à l'apprenant l'imprégnation des représentations orthographiques. Ce contact répété avec le code écrit les aide à mieux mémoriser les mots, et crée en eux des automatismes. La copie trouve son prolongement dans la dictée. Cette dernière est un moment de réinvestissement des connaissances, des règles apprises et des mots mémorisés.

L'enseignant présente un corpus de mots similaire à celui qui va être utilisé dans la dictée. Faire la copie des mots permet de développer les codes phonologiques, orthographiques et sémantiques associés aux mots à écrire, à mémoriser. Le jour de la dictée, les apprenants mobilisent leurs connaissances. La correction collective sera l'occasion de revenir sur les erreurs les plus fréquentes.

Le principe de la dictée préparée consiste à présenter à l'apprenant, toutes les difficultés qu'il rencontrera dans cette dernière, sous forme d'une liste de mots. Son intérêt est de permettre à l'apprenant de s'investir, d'anticiper, d'être en confiance, d'accéder à l'autonomie. Ce n'est pas une dictée sanction que les apprenants appréhendent, bien au contraire, c'est un exercice où chaque apprenant pourra constater ses progrès.

¹ JAFFRE, JP, Didactique de l'orthographe, Hachette, Paris, 1994, p43

Depuis 1885, la méthode Hattemer¹ a fait preuve de son efficacité. Selon cette dernière, une bonne dictée est celle qui reposerait sur trois principes que l'enseignant doit appliquer :

1- Chaque dictée est préparée.

2- Chaque mot doit être lu, expliqué, épilé puis copié avant d'être dicté.

3- On ne demande jamais à un apprenant d'écrire un mot qu'il n'a pas étudié auparavant.

Ainsi mis en confiance, les apprenants font des progrès remarquables en orthographe. Cette méthode a déjà fait ses preuves. Parmi ses prestigieux élèves Jean D'Ormesson, Jacques Chirac, Jean Paul Sartre...

II.3.1. Objectifs de la dictée préparée

La dictée préparée est un support d'apprentissage, elle répond à des démarches d'enseignements différents, elle met en jeu des compétences d'apprentissage diverses: elle sollicite la mémoire visuelle, les connaissances phonologiques, les stratégies grammaticales, les règles orthographiques et les connaissances étymologiques.

II.3.2. Rôle de l'enseignant

L'enseignant joue un rôle primordial comme le souligne Cogis :

c'est donc bien l'enseignant qui détient la clé pour amener ses élèves à s'engager dans l'activité, en ne faisant pas de la norme et du rappel des règles des arguments d'autorité, dont l'innovation suffit à clore la discussion, mais au contraire en permettant au débat de s'instaurer autour de conceptions de chacun².

L'enseignant doit laisser ses apprenants s'exprimer, les inciter à parler, à donner des réponses même si elles sont incorrectes. Cette activité permet à l'enseignant de voir le

¹ Ecole Hattemer fondée en 1885 par Rose Hattemer : <https://livre.fnac.com/a3429667/collectif-La-bonne-methode-de-dictee-CE1>.

² COGIS, D, Pour enseigner et apprendre l'orthographe nouveaux enjeux-pratiques nouvelles, norme et pratique, 2005, p289, in l'orthographe au quotidien Evelyne charmeux CNDP.

degré d'avancement des apprenants, les difficultés rencontrées, ainsi il pourra apporter les remédiations qui conviennent.

Son objectif est d'amener les apprenants à réfléchir sur les connaissances tant déclaratives que procédurales pour résoudre les difficultés qui se présentent à eux. Il aide aussi les apprenants à poser les bonnes questions, à acquérir un métalangage que l'apprenant utilisera lors de la correction collective.

Dans ce cas, le raisonnement sur l'orthographe, la mobilisation des acquis, la réactivation des savoirs et des savoir-faire appris antérieurement se renforcent avec le temps car l'apprentissage de l'orthographe se fera tout au long de la vie scolaire.

II.4. QU'EST-CE QUE LA COPIE ?

Catherine Martinet définit la copie comme « *une activité complexe qui consiste à transformer une entrée visuelle en un tracé graphomoteur* »¹. Ainsi présentée, la copie est assimilable à l'écriture, que Zesiger définit comme « *une production de séquence, de symbole, de graphie, de lettres* »². L'écriture c'est tracer, et former des lettres. Elle se fait de manière passive. En ce qui concerne la copie, elle utilise en plus du geste graphomoteur, d'autres compétences : l'observation, la mémorisation, donner sens à l'action de l'écriture.

La copie est une activité complexe où l'apprenant lit les mots, les identifie et les conserve en mémoire de travail le temps de son écriture. Bernardin la résume comme suit :

*L'activité copie a longtemps été perçue comme une activité de bas niveau, simpliste, entraînant un geste purement psychomoteur mécanique et un comportement passif de celui qui l'exécute. Mais les apparences sont trompeuses, il s'agit d'une activité utile en ce sens qu'elle permet, aussi bien l'écriture, l'orthographe que la lecture*³.

L'enseignement explicite de la copie permet à l'apprenant de connaître les procédures d'écriture, des stratégies de mémorisation en plus de la réflexion dans ce qu'il entreprend.

¹ MARTINET, C, apprentissage de l'orthographe scriptum, un outil pour les enseignants et les élèves. [http : www.unige.ch/fapsedire/index.php/download_file/view/121/192](http://www.unige.ch/fapsedire/index.php/download_file/view/121/192) Consulté 25/02/2019 13 :45

² ZESIGER, Ecrire : approche cognitive, neuropsychologique et développementale, Paris, 1995p33

³ BERNADIN, J, usager et sens de la copie à l'école primaire, 2001 in Martinet, C, quand les psychologues rencontrent les pédagogues qui rencontrent les enseignants : exemple scriptum.

II.4.1. Objectifs de la copie

D'après Manuel Perez, la copie est « envisagée comme une tâche d'apprentissage poursuivant deux objectifs : l'acquisition du geste moteur et l'acquisition des connaissances orthographiques. Ces deux acquisitions utilisent des capacités cognitives »¹. Ainsi la copie est considérée comme un nouvel objet pédagogique qui permet d'exercer les connaissances tant en orthographe lexicale, qu'en orthographe grammaticale.

L'intérêt de la copie réside dans l'écriture et l'analyse des mots. C'est l'enseignement réflexif sur ces mots centré sur la mémorisation visuelle, d'où l'enrichissement lexical des apprenants comme l'affirme Martinet « la copie est étroitement liée à l'orthographe, elle permet aux apprenants d'enrichir leur lexique orthographique. Elles les incitent à réfléchir sur les procédures à prendre sur la prise de conscience de leur apprentissage »².

Le mot est défini comme « une unité signifiante, constituée dans sa forme orale d'un ou plusieurs phonèmes et dont la transcription écrite est constituée d'une séquence de signes »³.

Le mot représente donc l'unité de base du langage écrit, c'est le passage de la lettre au mot en passant par la syllabe qui est une étape intermédiaire entre le morphème et le phonème. La syllabe « étant l'unité phonétique immédiatement supérieure au phonème »⁴. La syllabe est constituée au minimum d'une voyelle accompagnée ou non d'une ou plusieurs consonnes. Exemple : où, beau.

II.4.2. Copie et mémoire visuelle

Nombreuses sont les recherches qui proposent d'associer la mémoire visuelle face aux irrégularités de la langue française. La mémoire visuelle joue donc un rôle prépondérant dans la transcription correcte des mots. L'apprenant emmagasine ces mots dans son lexique mental. Estenne définit le lexique mental comme « une structure de la

¹ PEREZ, M, l'apprentissage de l'orthographe lors de la dictée et la copie de mots manuscrits : effet des tâches et processus sous-jacents, mémoire de l'université de Toulouse, 2013, p179.

² MARTINET, C, copie des mots, connaissances des lettres et conscience phonétique.
<http://www.unife.ch/fapse/martinet/index.html>, consulté 13/02/2019 20 :01

³ CUQ, JP, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, ASDIFLE, Clé international, Paris 2003, p170

⁴ Ibid, p230

mémoire qui contiendrait l'ensemble des représentations orthographiques des mots connus »¹.

Le recours à ce lexique mental permettrait à l'apprenant d'écrire des mots de manière correcte dans le cas d'un mot connu. Cependant, si le mot n'est pas connu, il va procéder à des analogies, des similitudes afin d'écrire ou transcrire des mots inconnus qui ont quelques traits avec ceux déjà connus mémorisés.

D'après Cogis et Brissaud, « *il semblerait que l'intégration d'un mot en mémoire et sa récupération soit favorisée par l'écriture du mot à apprendre, par la répétition des occasions de l'écrire et que la mémorisation soit plus efficace si les mots à apprendre sont analysés et organisés* »²

La copie a recours à la mémoire visuelle, car aucune règle ne régit l'orthographe de certains mots, ex. le mot "canard", si l'apprenant ne le visualise pas, il l'écrira sans la lettre "d", mais le fait de le voir, l'apprenant l'enregistre et l'intègre dans son lexique mental. La mémorisation d'un mot est favorisée par la répétition des occasions de l'écrire et aussi elle est efficace à travers l'analyse des mots.

II.4.3. Rôle de l'enseignant

L'enseignant sensibilise les apprenants à certaines stratégies pour orthographier un mot par un travail d'observation et de mémorisation (mise en place du système de codage pour mémoriser, et aussi prendre en compte les relations entre les mots au sein de la phrase). L'entraînement à la copie permettrait la mémorisation, l'apprenant gagne une autonomie et capacité de concentration.

II.5. L'ORTHOGRAPHE LEXICALE

Les mots du lexique font partie de l'écriture, Beatrice et Philippe Pothier considèrent « *deux aspects essentiels au vocabulaire : l'aspect sémantique et l'aspect*

¹ ESTENNE, F, orthographe, pédagogie et orthophonie Paris, édition Masson, 2002, p19

² COGIS, D, BRISSAUD, Influence d'une pratique d'analyse de mots sur le développement de compétences en orthographe lexicale, in revue de linguistique et de didactique des langues ,lilil,2017.

orthographique »¹. L'aspect sémantique fait appel au sens donné aux mots, l'aspect orthographique fait appel à la manière dont il s'écrit. L'aspect orthographique englobe l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. L'orthographe lexicale ou d'usage prend en considération la graphie du mot comme l'affirme Legendre « *elle est relative à la manière d'écrire les mots, à leurs graphies, sans tenir compte de leurs variations grammaticales* ».²

L'orthographe grammaticale, quant à elle, tient compte des différents accords, en genre et en nombre, ainsi que ceux des verbes, qui feront varier la façon d'écrire le mot.

L'apprentissage des mots permet à l'apprenant de se constituer un bagage lexical, cela se fera tout au long de sa scolarité. On peut définir l'apprentissage d'un mot comme « *l'introduction et la stabilisation en mémoire à long terme des représentations phonologiques, orthographique, sémantiques et graphomotrice de ce mot* »³.

II.5.1. Stratégies mises en œuvre pour mieux orthographier

Lors de l'écriture l'apprenant a recours à des stratégies qui lui permettent de mieux orthographier, en fonction des situations. Selon Fayol⁴, ces stratégies sont appliquées avec discernement, parmi ces dernières:

- La mémorisation de la forme orthographique des mots : souvent utilisée dans l'orthographe lexicale. L'apprenant fait recours à sa mémoire à long terme pour transcrire un mot déjà connu, c'est la procédure de la récupération. Il peut aussi recourir à la mémoire motrice de la main qui lui fait rappeler la forme du mot en cas d'hésitation.
- Appel à l'analogie orthographique : elle consiste à se référer consciemment ou non à une forme orthographique bien connue pour en produire une autre qui entretient avec la première une ressemblance formelle. ex. "bavard" se termine avec d d'où "bavarder". Ce n'est pas toujours évident car la morphologie dérivationnelle n'est

¹ POTHIER, B ; POTHIER, P, échelle d'acquisition en orthographe lexicale, paris 2004, p256, in mémoire christine_tangua, l'apprentissage de l'orthographe lexicale, Québec ,2004

² LEGENDRE, R, Dictionnaire actuel de l'éducation ,3^{ème} édition, Montréal 2005, p1554

³ FAYOL, et al, Comment les enfants apprennent ils l'orthographe des mots ? dans revus français du linguistique appliquée, 2015

⁴ FAYOL, M, Orthographier, éditions puf, 2008, p14,
<https://www.atzeo.com/sites/default/files/documents/5-Fayol-Les%20strate%CC%81gies%20pour%20orthographier.pdf>

pas systématique. Exemple "cauchemar" ne prend pas de "d" même s'il dérive du verbe "cauchemarder".

- Appel aux règles orthographiques: Pour orthographier de manière correcte, l'apprenant doit mobiliser les règles morphosyntaxiques qu'il a apprises, telles que les accords en genre et en nombre pour les adjectifs et les noms, la conjugaison pour les verbes.
- La correspondance entre phonème et graphème: Cette stratégie n'est pas toujours efficace car la langue française est opaque. Il n'y a pas de correspondance oral/écrit. ex. le son o peut s'orthographier o, au, eau.
- L'emploi du dictionnaire permet de parvenir à une forme normée, à condition que l'apprenant sache l'utiliser.

Dans une situation donnée, le choix d'une stratégie ou d'une autre dépend de l'activité, et aussi des connaissances préalables des apprenants.

II.6. LES PROCESSUS COGNITIFS IMPLIQUES DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE

Pour tous types de connaissances, l'utilisation et le transfert des informations demandent des opérations cognitives assez complexes.

La cognition est un mot d'origine latine « cognoscere » qui signifie connaître, par conséquent la cognition est en relation avec la connaissance. La cognition est « l'ensemble des actions perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information »¹ c'est-à-dire l'ensemble des procédures et opérations qui se réalisent dans le cerveau des apprenants lors de l'apprentissage: tout d'abord, l'apprenant sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'informations qui lui sont présentées, ensuite il traite l'information dans sa mémoire à court terme, de là il l'emmagasine dans sa mémoire à long terme. En dernier, il la récupère afin de l'utiliser quand le besoin se présente.

¹ CUQ, JP, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, ASDIFLE, Clé international, Paris 2003, p44

II.6.1. La mémoire

Les processus cognitifs sont des mécanismes cérébraux nécessaires au traitement de l'information. Ces processus sont en relation avec l'apprentissage. Par définition « *l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation* »¹ S'approprier des savoirs et savoir-faire impliquerait l'utilisation de la mémoire. Trois opérations y sont associées : l'enregistrement, le stockage, et la récupération de l'information.

Selon Claudette Cornaire, la mémoire se définit comme « *un processus d'encodage, de rétention et de restitution de l'information qui comprend trois systèmes différents; la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme ou de travail et la mémoire à long terme* ».² La mémoire est donc une fonction cognitive qui permet de coder, de stocker et de récupérer l'information.

II.6.1.1. Type de mémoire

Nous disposons de trois types de mémoires, chacune recouvre des fonctions différentes :

a. La mémoire sensorielle

La mémoire sensorielle est la première étape de la transformation de l'information. Elle enregistre et traite les informations perçues par nos sens. Selon ANDERSEN « *ce traitement est la condition sine qua non pour que ces informations soient encodées dans les composantes plus performantes de la mémoire, traitement sans lequel elles disparaissent sans laisser de traces* »³. Ce sont le système visuel et le système auditif qui sont les plus exposés.

En dictée, l'activité consiste à transformer un stimulus auditif en réponse graphomotrice. Dans ce cas une seule modalité est mise à contribution : la modalité auditive, mémoire interne.

¹ CUQ, JP, op.cit, p22

² CORNAIRE, C, et RAYMOND P-M, La production écrite, clé international, 1999

³ ANDERSEN, Learning and memory, New York, 2000, P36

Lors de la copie, la vue est sollicitée en un stimulus visuel. Dans ce cas la modalité sensorielle mise à contribution : la modalité visuelle, mémoire externe.

b. La mémoire de travail

La mémoire de travail est définie « *comme un ensemble de processus ayant pour fonction de traiter et de maintenir temporairement l'information pendant la réalisation des tâches cognitives diverses* »¹. Elle sert à stocker et à manipuler l'information lors de ces tâches.

La mémoire de travail permet le stockage temporaire de l'information, sa capacité est limitée. Elle a un double rôle, d'une part, lorsque le mot est connu, elle assure la voie d'adressage; la récupération des représentations phonologiques et/ou orthographiques et sémantiques dans la mémoire à long terme, d'autre part, lorsque le mot n'est pas connu, elle met en œuvre la voie d'assemblage par laquelle se réalise en fonction de l'activité (la conversion des phonèmes en graphèmes ou bien des graphèmes auxquels on associe les phonèmes qui à leurs tours seront transférés en graphèmes).

c. La mémoire à long terme

La mémoire à long terme est le lieu de stockage final de l'information (c'est l'apprentissage). Sa capacité est illimitée, elle est composée de deux registres; déclaratif qui a trait au savoir et procédural qui a trait au savoir-faire.

Elle contient « *les programmes moteurs dont dépendent l'exécution graphomotrice de la trace et le lexique mental réunissant les représentations phonologiques, orthographiques et sémantiques des mots* »².

Les informations stockées sont mémorisées, Fayol énumère trois étapes³ : la première correspond à une phase d'enregistrement qui transforme les informations perceptives en traces durables (encodage), la deuxième étape est une phase d'organisation et de consolidation de ces informations (stockage). La troisième consiste à une phase de réactivation des informations (récupération).

¹ BADELLE, la mémoire humaine, théorie et pratique, Grenoble, PUG, 199

² PEREZ et al, les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition de l'orthographe : dictée vs copie 2012, p118

³FAYOL et al, apprentissage de l'orthographe lexical chez les adolescents, p31, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760078>, 2015

Les présentations et les rappels répétés d'informations favorisent la mémorisation. Les mémoires à long terme et mémoire de travail sont donc deux types de mémoires sollicitées dans l'apprentissage.

II.6.2. Les connaissances

Toute graphie est le résultat de processus qui dépendent de connaissance en relation avec les représentations sur l'écriture et sur l'orthographe.

Les connaissances sont les informations mémorisées à la suite d'un processus d'encodage. Selon Chanquoy « *L'encodage est le processus qui permet à l'information d'être codée en mémoire sous une certaine forme (phonétique, sémantiques, imagée et morphologique)* »¹.

L'encodage est un processus d'enregistrement des données, une grande partie de ces informations qui peuvent être sensorielles, visuelles ou auditives, pénètre dans la mémoire à long terme à travers la mémoire de travail pour former des traces ou représentations mentales.

II.6.2.1. Types de connaissances

Selon Jacques Tardif², il y a trois types de connaissances: les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles. Il les définit comme suit:

a. Les connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives sont des savoirs théoriques relatifs à des faits, des règles, des catégories de mots, ce sont des savoirs sur le système de langue. Les connaissances déclaratives répondent à la question "Quoi" faire. L'apprenant y accède de manière consciente et les informations sont enseignées et mémorisées verbalement, ou en d'autres manières.

¹ Chanquoy et al. La charge cognitive, Armand Colin, Paris, 2007, p68

² TARDIF, J., pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive, logiques_écoles, Montréal, 1999, P474

Les connaissances déclaratives sont emmagasinées dans la mémoire à long terme, elles se présentent sous forme de connaissances organisées, hiérarchisées et inter reliées.

Par exemple, connaître la terminaison des verbes du premier groupe à l'imparfait.

b. Les connaissances procédurales

Ces connaissances correspondent à des savoir-faire de niveaux divers. Elles renvoient à la mise en œuvre effective et non à la simple mémorisation de règles. Elles requièrent la mise en œuvre des connaissances déclaratives. Elles répondent à la question "comment" faire. Ces connaissances procédurales s'acquièrent par la mémorisation et l'entraînement. Elles permettent de développer des habiletés, des méthodes, des stratégies pour traiter les informations.

Par exemple, l'accord du participe passé dans un court paragraphe.

c. Les connaissances conditionnelles et de transfert

L'élève active les connaissances conditionnelles lorsqu'il reconnaît les conditions ou le contexte dans lequel il utilise les connaissances déclaratives et dans lequel il met en pratique les connaissances procédurales. Autrement dit, l'élève se demande si c'est le bon contexte pour appliquer ce qu'il sait et ce qu'il a pratiqué.

Les connaissances conditionnelles répondent à la question "Quand, Pourquoi" faire, c'est une sorte de capacité d'organisation et de synthèse mentale sur le plan des stratégies d'apprentissages.

Reconnaître les verbes conjugués à l'imparfait dans un paragraphe, choisir un tel niveau de langage en présence d'un responsable...

Pour un apprenant qui apprend l'orthographe, il doit avoir des connaissances déclaratives (savoir) ayant trait au code orthographique c'est à dire la mémorisation des mots du lexique et la connaissance des règles de grammaire et de conjugaison, il doit aussi mettre en œuvre des stratégies lui permettant d'écrire correctement ce sont les connaissances procédurales (savoir-faire).

II.7. LA COMPARAISON DES DEUX ACTIVITES : COPIE VS DICTEE

Perez, dans sa thèse¹, a fait une analyse sur les processus impliqués dans la dictée et la copie. Il en a tiré des similitudes et des différences. Les similitudes que présentent ces activités sont :

- La dictée et la copie ont pour finalité l'écriture à partir de l'information qui vient de l'extérieur, soit auditive ou visuelle.
- Elles font appel à la mémoire externe et la mémoire interne. La dictée requière une analyse auditive de l'information linguistique, la copie implique une analyse visuelle, mais elle peut aussi avoir recours à la composante auditive par la lecture du mot à copier.
- Les deux activités demandent à ce que l'apprenant ait des compétences de base, comme la connaissance de l'alphabet, le décodage, les règles de ponctuation, la maîtrise de la grammaire, la conjugaison et de l'orthographe...
- Elles s'appuient sur la mémorisation : la mémoire à long terme et la mémoire de travail sont communes aux deux activités.

Ainsi ces deux activités nécessitent des représentations phonologiques, orthographiques et sémantiques pour aboutir à l'acte graphomoteur. Vu de cet angle, ces deux activités paraissent semblables, néanmoins chacune d'elles a des spécificités qui fait qu'elles soient distinctes l'une de l'autre.

- Dans la dictée seule la représentation phonologique est mise en jeu, c'est à l'apprenant de décider de ce qu'il entend et de ce qu'il écrit. Par contre, la copie permet d'acquérir la forme orthographique et le patron graphomoteur, car elle fait appel aux différentes représentations.
- La dictée utilise la modalité auditive, qui transforme un stimulus auditif en une réponse graphomotrice, alors que la copie utilise la modalité visuelle.

La copie utilise la mémoire externe, c'est l'input visuel du mot à copier, auquel l'apprenant peut se référer. Grâce à cette mémoire, la copie participe à l'acquisition des

¹ PEREZ, M, l'apprentissage de l'orthographe lors de la dictée et la copie de mots manuscrits : effet des tâches et processus sous-jacents, mémoire de l'université de Toulouse, 2013.

représentations phonologiques, des formes orthographiques et les patrons graphomoteurs. La dictée quant à elle permettrait le renforcement des représentations phonologiques.

II.7.1. Que se passe-t-il quand un mot est écrit sous dictée ou copie ?

L'écriture du mot "stylo" sous dictée et copie : "Stylo" est un mot familier, mais il est irrégulier orthographiquement, du moment que le phonème /i/ s'écrit par le graphème "y". Dans ce cas-ci, l'apprenant peut l'écrire de manière correcte "stylo" ou incorrecte "stilo".

Le mot est dicté, c'est l'input auditif. L'apprenant active la représentation orthographique de son lexique mental : soit le mot est connu de manière sémantique et phonologique, l'apprenant l'écrira par voie d'adressage "stylo". Donc c'est la forme normée : c'est la récupération directe en mémoire à long terme du mot stocké dans le lexique mental. Si le mot n'est pas connu du lexique mental, l'apprenant l'écrira par voie d'assemblage "stilo". Celle-ci consiste à segmenter la forme phonologique en unités plus petites pour les convertir en unités orthographiques pour ensuite le construire par voie d'assemblage.

Dans le cas de la copie, le mot est écrit correctement, car l'input est visuel. L'apprenant copie le mot, il a recours à la mémoire externe pour transcrire le mot "stylo".

On peut résumer ce parcours par le schéma de modélisation des processus cognitifs impliqués lors du traitement du mot "stylo" en dictée et copie.

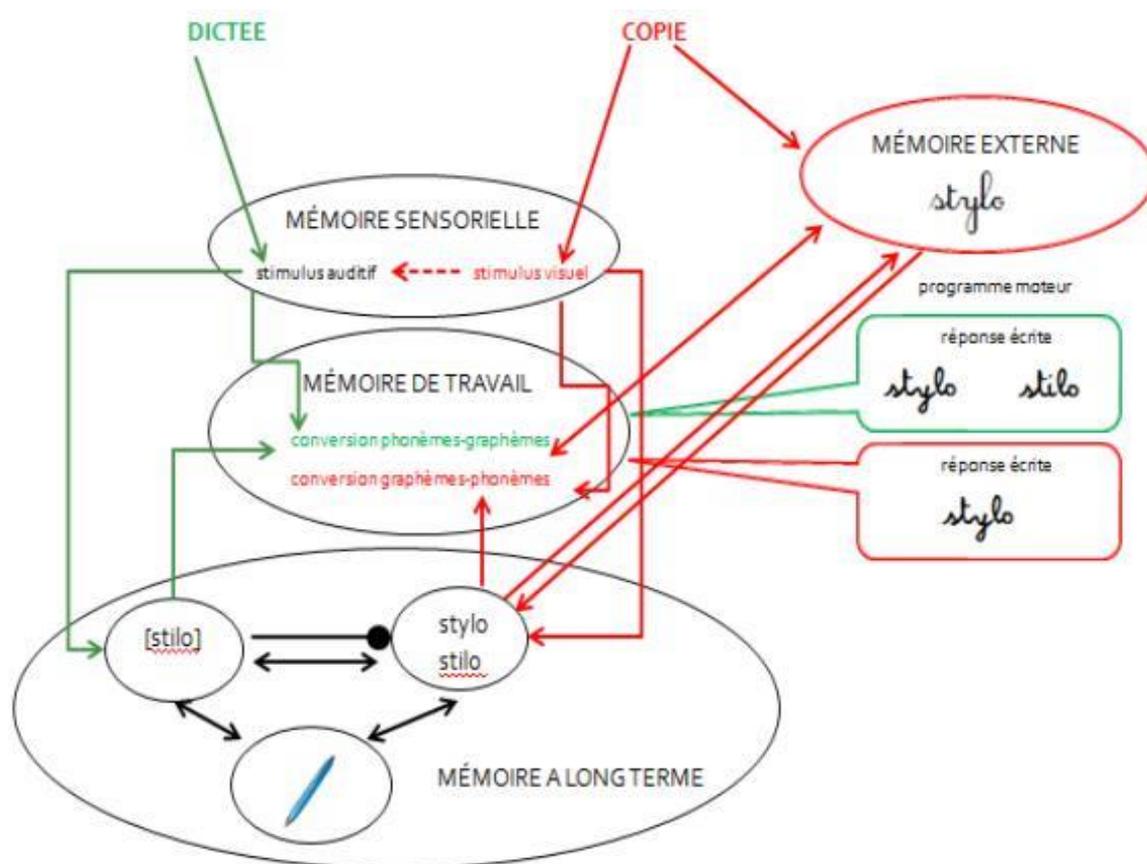


Figure 1 : Modélisation des processus cognitifs impliqués lors du traitement du mot *Stylo* en dictée et en copie.¹

II.8. SYNTHÈSE

La dictée s'appuie sur la mémoire auditive. Elle implique les connaissances déclaratives et procédurales stockées dans la mémoire à long terme, aidée par la mémoire de travail lors de l'exécution de l'écriture.

D'après Perez « l'audition du stimulus que représente le mot dicté mobilise des connaissances déclaratives lexicales. La transformation de stimulus en forme phonologique s'appuie sur des connaissances procédurales »².

La forme phonologique sera transformée en forme orthographique, c'est à dire, la correspondance du son (phonème) en lettre (graphème). Lorsque le mot est connu, ce sont

¹Perez, M, GIRAUDO, H, TRICOT, A, les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition de l'orthographe : dictée vs copie, Juin 2012, Laboratoire CLE, maison de recherche, université de Toulouse-e Mirail, P299.

² PEREZ, M, L'apprentissage de l'orthographe lors de la dictée et la copie de mots manuscrits : effets de tâches et processus sous-jacents, doctorat de l'université de Toulouse 2013,

les connaissances déclaratives qui entrent en jeu, dans le cas où les mots sont inconnus ce sont des connaissances procédurales qui sont mobilisées.

Dans le cas où l'élève fait des erreurs, cela reviendrait à dire que les deux voies de connaissances ne sont pas utilisées par l'apprenant, soit il ne connaît pas la théorie ou bien il sait la théorie mais sa récupération cause problème. Exemple : le mot "poisson", l'apprenant l'écrira de manière correcte car dans ses connaissances déclaratives, il sait que le "s" compris entre deux voyelles se prononce "z", dans le cas contraire, il l'écrira de manière incorrecte "poison".

La copie s'appuie sur des connaissances déclaratives lexicales quand le mot est connu, sur les connaissances procédurales quand le mot n'est pas connu. Cependant, la copie à l'inverse de la dictée utilise la mémoire externe visuelle, à laquelle l'apprenant peut recourir pour bien orthographier.

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons parlé de la dictée et de la copie comme deux activités qui concourent à l'apprentissage de l'orthographe. Tandis que les règles précises déterminent l'orthographe grammaticale, l'apprentissage de l'orthographe lexicale repose sur la mémoire, surtout en ce qui concerne les mots irréguliers. Ceci à cause de la complexité de la langue française.

Les activités dictée et copie requièrent de multiples connaissances (savoir et savoir - faire). Il y a la mise en œuvre des processus cognitifs qui interviennent dans la mémorisation et aussi la mobilisation des stratégies.

La dictée préparée permet à l'apprenant de développer les codes phonologiques, orthographiques et sémantiques associés aux mots à écrire, à mémoriser et à restituer dans la dictée.

CHAPITRE 3 :
ANALYSE ET INTERPRETATION
DES
RESULTATS

CHAPITRE III :

Analyse et interprétation des résultats

INTRODUCTION

L'association de la copie à la dictée contribue-t-elle vraiment à l'apprentissage de l'orthographe ? Dans ce dernier chapitre, nous allons présenter la démarche méthodologique que nous avons suivie pour recueillir et traiter les informations collectées par le biais des activités de la copie et la dictée. Nous présenterons le public choisi pour notre expérimentation, le déroulement des séances effectuées pour la copie et la dictée. Ce chapitre se clôturera par l'analyse des résultats obtenus lors de notre expérimentation.

III.1. PRESENTATION DU PUBLIC

Nous avons choisi pour notre expérimentation le CEM garçon Bachir Ben Nacer, qui se trouve au centre-ville de Biskra. Cette recherche s'est effectuée auprès des apprenants de deuxième année moyenne dont l'âge varie entre 12 et 13 ans. La classe est composée de trente apprenants : dix (10) filles et vingt (20) garçons ayant des niveaux hétérogènes. La classe est divisée en deux (2) groupes : un groupe témoin et un groupe expérimental composé chacun de 15 apprenants (5 filles et 10 garçons). Notre choix s'est porté sur les apprenants de deuxième année car c'est une classe préparatoire pour l'examen du Brevet de l'Enseignement Moyen et les lacunes orthographiques accumulées se répercuteront sur leur scolarisation.

III.2. DESCRIPTION DU CORPUS

Notre recherche se base sur un corpus de copies d'apprenants ayant participé à deux dictées : l'une traditionnelle avec le groupe témoin et l'autre préparée avec le groupe expérimental. Notre analyse porte sur les mots choisis et leurs accords au sein de la phrase.

III.3. CHOIX DU TEXTE

Le texte choisi est un texte du manuel scolaire de deuxième année moyenne. Notre choix s'est porté sur le conte « Le vieux pêcheur et sa femme » (voir annexe 1).

III.4. METHODE DE TRAVAIL

Notre méthode de travail consiste à classer les erreurs obtenues lors des deux dictées (la dictée traditionnelle et la dictée préparée) en les confrontant à la grille typologique des erreurs d'orthographe de Nina Catach (voir la page 11). Par la suite, nous comparerons le taux et types d'erreurs obtenues lors des deux dictées.

III.5. DEROULEMENT DES SEANCES

L'expérimentation s'est déroulée sur une période de 15 jours durant la période du deuxième trimestre, à raison de cinq séances de trente minutes chacune. Nous avons choisi un court texte sur lequel ont porté les deux dictées. Le groupe témoin a effectué une dictée traditionnelle alors que le groupe expérimental a bénéficié de la dictée préparée.

III.5.1. Première séance

La première séance avait pour objet l'observation globale de classe et du déroulement du cours fait par l'enseignante. Ayant cru que j'étais une inspectrice, les apprenants étaient calmes, peu bavards, et répondaient aux questions de l'enseignante. Par la suite, l'enseignante m'a présenté et nous leur avons expliqué l'objet de ma présence. Nous leur avons, par la suite, demandé s'ils connaissaient ce que voulait dire une dictée. Certains ont répondu par oui, d'autres ont nommé la dictée par le mot en arabe « imla ». L'enseignante, pour sa part, avoue qu'elle ne fait de dictées que rarement faute de temps.

III.5.2. Deuxième séance

Nous avons réuni les deux groupes (témoin et expérimental). L'enseignante a commencé par lire à haute voix le texte choisi. Ensuite, elle a procédé aux activités prévues au programme, à savoir la compréhension et expression orales, afin d'enlever les ambiguïtés sémantiques du texte.

III.5.3. Troisième séance

Nous avons travaillé avec le groupe expérimental. Un corpus de mots (voir annexe 2) est extrait du texte déjà étudié auparavant. L'objectif est de faire prendre conscience aux apprenants les difficultés de certains mots afin de mieux les préparer à la dictée. Au total, 15 mots ont été travaillés lors de notre expérimentation. Ces mots sont choisis selon différentes caractéristiques. Ce corpus de mots vise à attirer l'attention des apprenants sur la morphologie des mots, à faire identifier les irrégularités lexicales et aussi appliquer les règles grammaticales déjà étudiées.

L'enseignante lit le texte à haute voix et elle écrit au tableau chaque mot choisi. L'apprenant est amené à observer les mots, rechercher les particularités morphologiques, les classer et aussi en comprendre le sens. Nous demandons à l'apprenant d'employer chaque mot dans une phrase oralement pour être sûr qu'il en a compris le sens. Nous avons remarqué que les apprenants répondent aux questions posées par l'enseignante tout en apportant des justifications. Ils prennent des initiatives même si les réponses sont incorrectes. La participation est active. Cette manière de procéder, permet de faire un traitement collectif des problèmes majeurs que présente le texte.

L'étude des mots s'est étalée sur deux séances. À la fin de chaque séance nous demandons aux apprenants de recopier sur leurs cahiers les mots écrits au tableau. Le geste graphomoteur permet à l'apprenant de se concentrer sur ce qu'il écrit, tout en mémorisant la graphie.

Voilà quelques extraits de l'analyse de mots qui s'est faite de manière collective :

L'enseignante : un poisson j'aimerais savoir à quelle classe il appartient ?

L'apprenant : classe !?

L'enseignante : c'est un nom ? C'est un adjectif ?...

L'apprenant : Ah, alors c'est un nom !

L'enseignante : oui c'est un nom masculin ou féminin ?

L'apprenant : masculin, car il y a un.

L'enseignante : pourquoi on écrit deux 's' au lieu d'un seul 's'.

L'apprenant : il y a deux 's' parce que ça s'écrit comme ça.

L'apprenant : non on a déjà vu cette leçon. Quand le 's' est entre deux voyelles il faut écrire deux 's'.

L'apprenant : c'est vrai, sinon ça se prononce 'z' et on aura poison !

Cette manière de procéder aide l'apprenant à raisonner, à analyser ce qu'il écrit et c'est à partir de là que l'apprenant se dote d'un métalangage pour décrire la langue.

L'enseignante : à quelle classe appartient le mot vieux ?

L'apprenant : c'est un adjectif.

L'enseignante : c'est un adjectif, peux tu me le prouver ?

L'apprenant : ce n'est pas un nom, car il y a un vieux pêcheur.

L'apprenant : pêcheur est le nom.

L'apprenant : il décrit le pêcheur, donc c'est un adjectif.

L'enseignante : vieux se termine par un x quel est son féminin ?

L'apprenant : euh normalement euse, comme heureux ; heureuse

L'apprenant : non c'est une exception c'est vieille.

L'enseignante : bien votre camarade a raison

L'enseignante oriente ainsi l'analyse des mots. De ce fait l'apprenant utilise des manipulations qu'il a déjà travaillées dans un autre contexte afin de valider son raisonnement.

L'enseignante : lis ce mot.

L'apprenant : bord.

L'enseignante : tu n'as pas prononcé le 'd' pourquoi ?

L'apprenant : pas de réponse.

L'enseignante : c'est une lettre muette, bord se termine par un 'd', mais on ne le prononce pas. Qui peut me donner un mot de la même famille.

Pas de réponse.

L'enseignante : On peut citer border, bordure.

Ainsi les mots sont étudiés un à un : les mots : bord, pendant et humaine possèdent respectivement des consonnes muettes le 'd' le 't' et le 'h' muet. On trouve dans la liste des mots des homophones comme mer, mère et maire et aussi voix et voie. Le mot femme s'écrit avec un 'e' mais se prononce 'a'.

L'apprenant est appelé à faire l'observation des mots en comparant la forme orale et la forme écrite et en nommant les différences et les ressemblances. On invite ensuite les apprenants à faire la copie des mots à la fin de chaque séance, tout en conservant les traces écrites de leurs observations en surlignant une lettre muette ou en encerclant un détail orthographique.

III.5.4. Quatrième séance

Cette séance se déroule trois jours après l'activité de la copie pour cause de grève de deux jours des enseignants. Nous avons réuni les deux groupes pour prendre part à la dictée.

Rappelons que le groupe expérimental a bénéficié de l'activité de la copie, tandis que le groupe témoin, aucune stratégie ne leur a été indiquée. Nous avons distribué des feuilles aux apprenants sur lesquelles ils vont écrire leurs dictées. La consigne donnée est d'écrire le texte dicté lisiblement en prenant soin de faire les accords qui conviennent.

L'enseignante commence par lire le texte à haute voix, ensuite, elle procède à la dictée en articulant chaque mot. À la fin, quand la dictée est terminée, l'enseignante relit le texte une deuxième fois pour donner l'occasion aux apprenants de compléter leurs écrits dans le cas où ils auraient oublié ou auraient besoin de corriger un mot donné sur lequel ils ont hésité. Nous ramassons les feuilles de dictée tout en les remerciant de leur collaboration.

III.5.5. Cinquième séance

Après avoir corrigé les copies, nous procédons à la correction collective de la dictée (la dictée traditionnelle et la dictée préparée). Un apprenant est désigné pour écrire les phrases où se trouve l'erreur au tableau. Nous nous arrêtons sur chaque mot, et discussions sur les erreurs commises par les deux groupes en insistant sur la justification. Quand les

apprenants n'ont pas d'idée nous expliquions et/ou donnions la règle. L'erreur révèle pour ainsi dire les difficultés que l'apprenant peut rencontrer lors de l'écrit. Cela permet à l'enseignant de connaître les connaissances déjà acquises par les apprenants et celles qui doivent être revues.

L'enseignante dirige la discussion en posant les bonnes questions pour amener les apprenants à justifier et décider de la bonne graphie de chaque mot et leurs accords dans la phrase. Ceci en renvoyant les apprenants au lexique appris et aux règles déjà étudiés. Ce déroulement progressif de la dictée préparée (étude du texte, mémorisation des mots, copie puis dictée, signalement des erreurs, correction collective) constitue un ensemble solide qui permet l'apprentissage de l'orthographe.

Les corrections ont porté sur la dictée du groupe témoin et celle du groupe expérimental, nous avons remarqué que les apprenants qui ont pris part à l'activité de copie interagissent mieux que le groupe témoin. Ils utilisent un métalangage dans leur justification (exemple : c'est un adjectif, un nom, un homophone...), car pour ces derniers, l'activité de copie les a beaucoup aidés.

III.6. ANALYSE ET COMMENTAIRE

Dans cette partie, nous analyserons les erreurs commises par les apprenants du groupe témoin qui a effectué une dictée traditionnelle et le groupe expérimental qui a bénéficié de la dictée préparée. Les deux groupes ont participé à la dictée du même texte « le vieux pêcheur et sa femme ». Nous nous baserons sur le corpus de mots choisi et leur accord au sein de la phrase. Ensuite, nous procéderons à une comparaison des dictées des deux groupes selon la grille typologique d'erreurs d'orthographe de Nina CATACH (voir tableau dans la page 11).

Nous présentons dans les deux tableaux ci-dessous les erreurs commises par les apprenants dans les deux dictées. Nous illustrons le type d'erreurs ainsi que le nombre d'apprenants qui ont commis l'erreur. Le nombre total d'apprenants est de 15 pour chacun des deux groupes.

Mots	Dictée traditionnelle (groupe témoin)					Dictée préparée (groupe expérimental)				
	Mots écrits de manière incorrecte	Nombre élèves	Pourcentage d'erreurs	Nombre d'élèves total	Pourcentage total d'erreurs	Mots écrits de manière incorrecte	Nombre élèves	Pourcentage d'erreurs	Nombre d'élèves	Pourcentage total d'erreurs
Vieux	Vieu	1	6,6 %	1	6,6 %	-	-	-	-	-
Femme	Famme Fame	1 6	6,6 % 40%	7	46,6%	Feme	1	6,6%	1	6,6%
Au	O	3	20%	3	20%	-	-	-	-	-
Bord	Baur Bore Bor	1 1 5	6,6 % 6,6 % 33,33%	7	46,66 %	Baurd	1	6,6%	1	6,6%
Mer	Mère Maire	5 1	33,33% 6,6 %	6	40%	-	-	-	-	-
Mari	Maré Marie	2 2	13,33% 13,33%	4	26,66%	-	-	-	-	-
Pendant	Penden Pandent Pendan	1 2 2	6,6 % 13,33% 13,33%	5	33,33%	Pandent	2	13,33%	2	13,33%
Misérable	Maisirable Mésirable Misirable	1 2 6	6,6 % 13,33% 40%	9	60%	Mésirable Meserable	1 2	6,6 % 13,33%	3	20%
Filait	Filais Filé	3 3	20% 20%	6	40%	Filé	2	13,33%	2	13,33%
Laine	Lène	3	20%	3	20%	-	-	-	-	-
Poisson	Poison Poissent	2 1	13,33% 6,6 %	3	20%	Poison	1	6,66%	1	6,66%
Voix	Voie Voi	3 3	20% 20%	6	40%	-	-	-	-	-
Humaine	Umène Humain Hummain	2 1 2	13,33% 6,6 % 13,33%	5	33,33%	Hummaine	1	6,66%	1	6,66%
Proposa	Propousa	1	6,6 %	1	6,6%	-	-	-	-	-
Donne	Done	1	6,6 %	1	6,6%	-	-	-	-	-

Tableau 1 : Pourcentage d'erreurs commises sur les deux dictées des deux groupes

Catégorie d'erreurs	Dictée traditionnelle (groupe témoin)	Dictée préparée (groupe expérimental)
Erreurs à dominante Phonétique	propousa (proposa) penden, pandent, pندان (pendant) mésirable, maisirable, misirable (misérable) maré (mari)	pandent (pendant) mésérable, mésérable (misérable)
Erreurs à dominante phonogrammique	o (au) baur (bord) penden, pandent (pendant)	baurd (bord)
Erreurs à dominante morphogrammique	Grammaticaux	filé, filais (filait) humain (humaine)
	Lexicaux	voï (voix) done (donne) bor, baurd (bord) umène, hummain (humaine) famme, fame (femme) vieu (vieux) marie, maré (mari) lène (laine) poison, poissent (poisson)
Erreurs à dominante logogrammique	mère, maire (mer) voie (voix)	-
Erreurs à dominante non fonctionnelle	done (donne) fame (Femme)	-

Tableau 2 : Types d'erreurs commises par les apprenants selon la grille typologique des erreurs de Nina CATACH.

III.6.1. Analyse des erreurs de la dictée traditionnelle

D'après l'analyse des copies de dictée du groupe témoin nous avons relevé les erreurs commises par les apprenants qu'on a classées en cinq (5) catégories :

- Les erreurs à dominante phonétique : Un apprenant a écrit propousa* au lieu de proposa, adjonction de la voyelle 'u' d'où une mauvaise transcription.

penden*, pandent*, pندان* pour le mot pendant, il ya une confusion des sons 'en' et 'an', il y a oubli de la lettre muette 't'.

mésirable*, maisirable*, misirable dans l'adjectif misérable, confusion des voyelles 'é' et 'i'. Il en est de même pour maré* au lieu de mari.

- Erreurs à dominante phonogrammique : substitution du phonème 'o' par 'au' dans 'au' et l'inverse dans bord, confusion entre les sons 'en' et 'an' dans pendant.
- Les erreurs à dominante morphogrammique grammaticaux : confusion de la forme verbale du verbe filer à l'imparfait ; filais. 'ais' au lieu de 'ait' troisième personne du singulier et aussi filé participe passé. L'adjectif humain, confusion du genre qui prend un 'e' du féminin qui s'accorde avec le nom voix.
- Les erreurs à dominante morphogrammique lexicaux : Ce sont des erreurs sur la forme des mots. Il y a oubli de 'x' dans l'adjectif vieux et le nom voix, oubli de consonne muette 'd' de bord qui est une marque dérivationnelle, doublement de consonnes dans donne 'n' au lieu de deux 'n'. Il en est de même pour poisson un 's' au lieu de deux s. femme s'écrit avec un 'e' mais se prononce 'a', c'est une lettre étymologique.
- Erreurs à dominante logogrammique : les apprenants confondent entre les homophones : mer/mère/maire, mer : une étendue d'eau, mère : la maman et maire : représentant de la mairie. Il y a aussi une confusion entre voix et voie, voix : son ou parole et voie : route ou cheminement.
- Les erreurs à dominante non fonctionnelle : oubli de consonne 'n' dans donne qui s'écrit avec deux 'n' et oubli de 'm' double consonne de femme.

Nous pouvons résumer les types d'erreurs commises par les apprenants dans la dictée traditionnelle à travers le diagramme suivant :

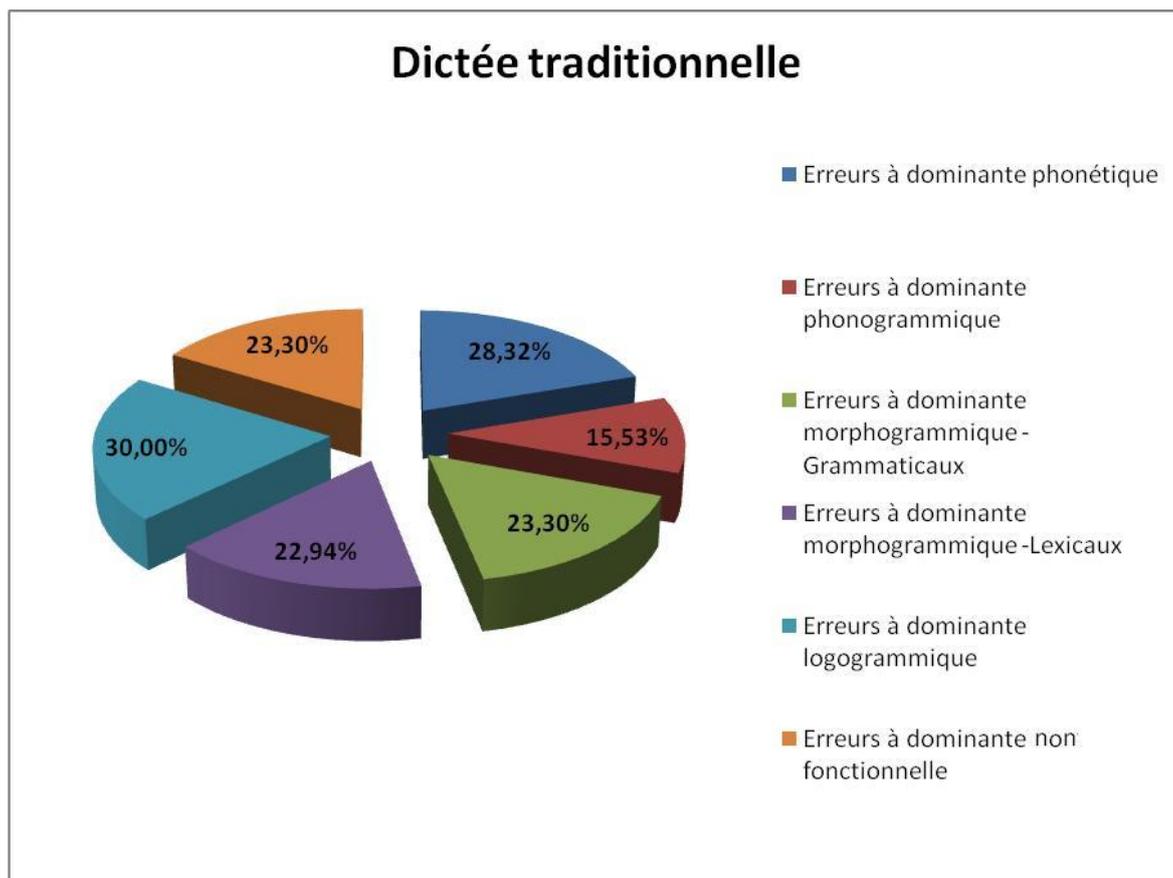


Figure 1 : Distribution des erreurs dans la dictée traditionnelle

Cette figure montre la distribution des erreurs selon les différentes catégories que nous avons définies. Nous remarquons que tous les types d'erreurs sont présents dans l'ordre suivant :

- Erreurs à dominante logogrammique (30 ,00 %)
- Erreurs à dominante phonétique (28 ,32 %)
- Erreurs à dominante non fonctionnelle (23,30 %)
- Erreurs à dominante morphogrammique grammaticaux (23,03%)
- Erreurs à dominante morphogrammique lexicaux (22,94%)
- Erreurs à dominante phonogrammique (15,53%)

Nous notons une légère dominance des erreurs à dominante logogrammique (exemple : mère au lieu de mer) et phonétique (exemple : mésirable au lieu de misérable).

III.6.2. Analyse des erreurs de la dictée préparée

Dans la dictée préparée, nous avons remarqué que les apprenants n'ont pas fait d'erreurs à dominante logogrammique et non fonctionnelle. Les erreurs sont d'ordre phonétique où l'apprenant doit opérer des choix entre plusieurs graphies pour transcrire le son ã en lien avec 'en' ou 'an' dans la préposition pendant. Il y a aussi une confusion entre le son 'i' et 'é' dans l'adjectif misérable.

Concernant les erreurs à dominante phonogrammique, il y a une substitution de 'au' par 'o' dans le mot bord.

Les erreurs morphogrammique grammaticales, on relève le participe passé filé au lieu de filait à l'imparfait de la troisième personne du singulier.

Les erreurs morphogrammique lexicales. Il y a confusion de l'orthographe de 'an' et 'en' dans pendant. Oubli de consonnes 's' et 'm' dans poisson et femme et ajout de consonne 'm' dans humaine.

Nous pouvons résumer les types d'erreurs commises par les apprenants dans la dictée préparée à travers le diagramme suivant :

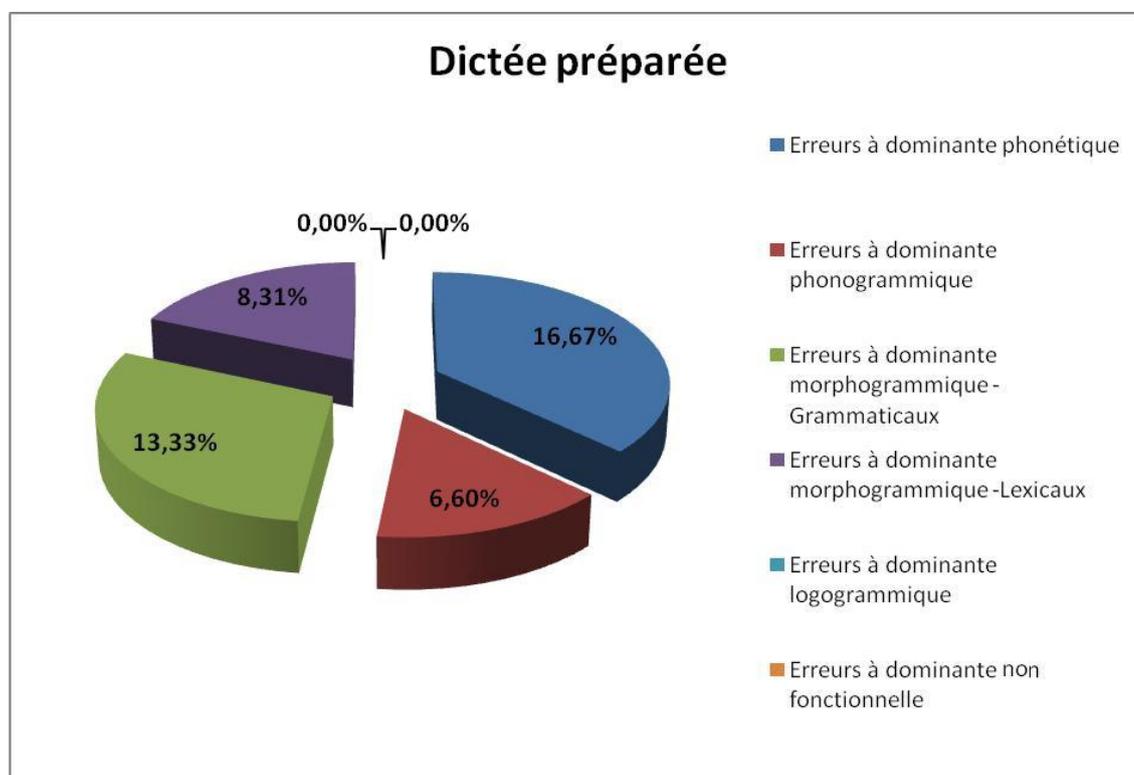


Figure 2 : Distribution des erreurs dans la dictée préparée

Cette figure montre clairement que les apprenants durant la dictée préparée ont fait moins d'erreurs que les apprenants ayant réalisé une dictée traditionnelle. Les erreurs à dominante logogrammique et celles à dominante non fonctionnelle ne sont pas représentées.

Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les apprenants ont eu recours à la visualisation des mots et au geste graphomoteur.

Quant aux autres catégories, les pourcentages varient entre 6.6% et 16.67 % et apparaissent dans l'ordre suivant :

- Erreurs à dominante phonétique (16,67 %)
- Erreurs à dominante morphogrammique grammaticaux (13,33 %)
- Erreurs à dominante morphogrammique lexicaux (8,31 %)
- Erreurs à dominante phonogrammique (6,6%)

III.6.3. Comparaison des résultats des deux dictées

L'analyse qualitative nous informe sur les différents types d'erreurs commises dans la dictée traditionnelle et la dictée préparée (voire tableau numéro 3). Nous avons constaté que les apprenants manifestent des difficultés orthographiques dans la dictée traditionnelle. Cela peut être dû soit à un manque de concentration ou bien à la non maîtrise de l'orthographe des mots. La dictée préparée est mieux réussie. Selon le corpus de mot que nous avons choisi, nous remarquons clairement que les apprenants n'ont pas commis d'erreurs à dominante logogrammique et à dominante non fonctionnelle dans la dictée préparée.

L'analyse quantitative, quant à elle, concerne le nombre d'erreurs commises dans les deux dictées. Le tableau numéro 2 montre que le nombre d'erreurs est supérieur dans la dictée traditionnelle alors que dans la dictée préparée il a été réduit. Nous remarquons un total de 67 erreurs commises par les apprenants du groupe témoin et un total de 11 erreurs par les apprenants du groupe expérimental. Cela signifie que les erreurs ont été réduites de 83.5 % dans la dictée préparée. Nous pouvons citer par exemple le mot bord écrit sept (7) fois de manière incorrecte au cours de la dictée traditionnelle contrairement à 1 fois seulement dans la dictée préparée. En outre, nous remarquons qu'aucune erreur n'a été commise sur les mots voix, laine, proposer, donner, mer, mari dans la dictée préparée.

Nous résumons dans cette figure les erreurs commises par les apprenants dans la dictée traditionnelle et la dictée préparée.

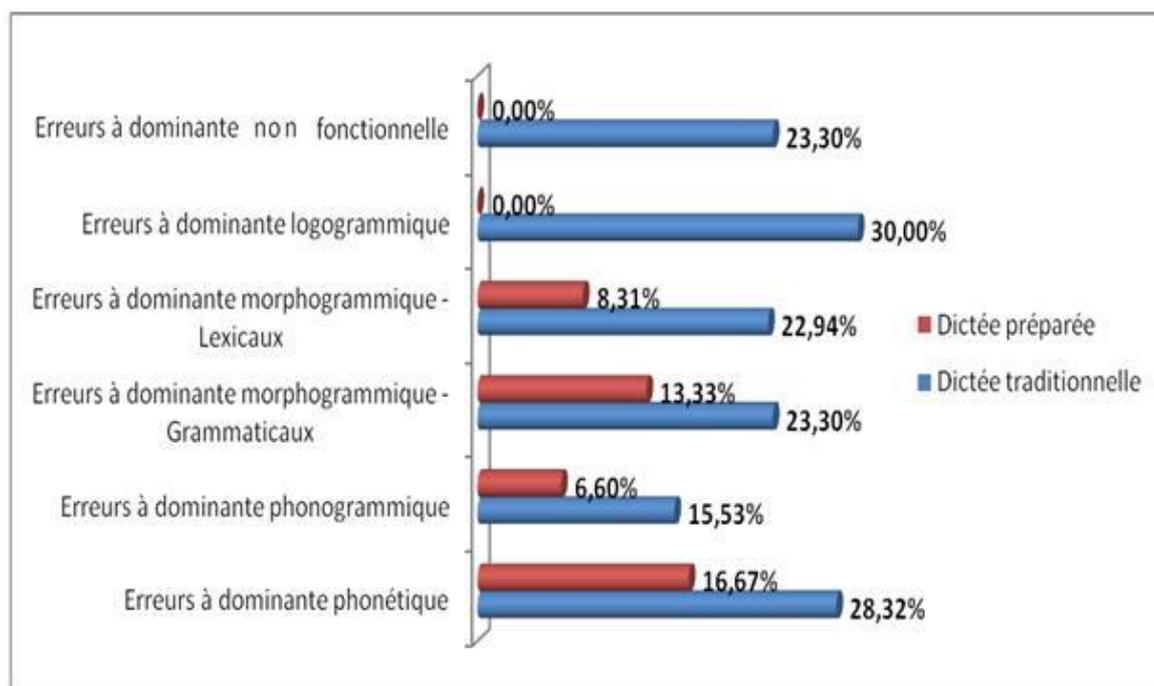


Figure 3 : Figure comparative des erreurs commises dans les deux dictées

D'après les données de l'histogramme, nous constatons qu'il y a une progression considérable dans les compétences orthographiques des apprenants qui ont participé à la dictée préparée

Il n'y a pas eu d'erreurs à dominante logographique et à dominante non fonctionnelle dans la dictée préparée, alors qu'elles sont respectivement de 30% et 23,30% dans la dictée traditionnelle.

Le plus grand pourcentage est celui à dominante phonétique il est de 28,32% pour la dictée traditionnelle et de 16,67% pour la dictée préparée.

Pour les autres types d'erreurs le pourcentage a été réduit de plus de la moitié dans la dictée préparée. Nous remarquons que les apprenants des deux groupes trouvent des difficultés dans le choix à opérer dans la graphie des phonèmes.

Les résultats montrent un avantage à la dictée préparée sur la dictée traditionnelle ; la copie représenterait un bénéfice lorsqu'elle est visuelle et graphomotrice.

Les résultats obtenus indiquent des performances orthographiques avec les apprenants qui ont participé à la dictée préparée. Les apprenants semblent avoir automatisés les informations orthographiques données lors de la copie, donc cela amènerait à dire qu'il y a une meilleure intégration et récupération des informations orthographiques en mémoire lorsque les mots sont associés au geste graphomoteur.

La visualisation du mot est importante pour garder l'image correcte du mot et la dictée permet de mobiliser les connaissances orthographiques. Cette étude montre que la réalisation de la dictée préparée améliore le niveau des apprenants en orthographe. C'est un outil intéressant dans l'apprentissage de l'orthographe. Elle motive les apprenants, crée en eux de l'assurance, il se sentira plus à l'aise dans la construction de son savoir.

CONCLUSION

L'expérimentation que nous avons menée nous a permis de confirmer que l'exposition aux mots permet à l'apprenant l'imprégnation des représentations orthographiques. Nous rappelons, que la dictée permet à l'apprenant de développer son analyse et aussi des stratégies d'écriture. Elle permet aussi de fixer et de mobiliser les connaissances acquises. L'apprenant doit correctement réceptionner l'information phonologique qu'il transforme en une information orthographique et en trace graphomotrice. Pour y parvenir, il possède des connaissances préalables qui se trouvent dans son lexique mental et aussi des compétences de conversion phonème-graphème opérées par la mémorisation dans l'activité de copie. Le contact répété avec le code écrit permet aux apprenants de mieux mémoriser les mots et crée en eux des automatismes. Cet apprentissage permet à l'apprenant de prendre conscience de certaines particularités orthographiques. Le fait de travailler l'orthographe en classe, de s'intéresser collectivement aux mots contribuent à croître leurs vocabulaires.

La dictée traditionnelle peut servir de repérage des difficultés des apprenants par l'enseignant pour porter les remédiations nécessaires. La dictée préparée permet aux apprenants de mémoriser les mots et de fixer les connaissances acquises dans le but de les appliquer dans les situations diverses de productions écrites. A l'issue de cette expérimentation nous pouvons dire que notre hypothèse de départ a été confirmée.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale

Nous arrivons au terme de notre mémoire, c'est l'occasion pour nous de faire le bilan de notre travail. Ce dernier, a porté sur l'apprentissage de l'orthographe à travers l'association de la copie à la dictée chez les apprenants de deuxième année moyenne.

La recherche s'est axée autour de la problématique suivante : Dans quelle mesure l'association de la copie à la dictée peut-elle aider les apprenants dans l'apprentissage de l'orthographe ? Nous avons proposé comme hypothèse : l'association de la copie à la dictée pourrait être un moyen efficace pour une meilleure mémorisation et prise de conscience des apprenants dans l'apprentissage de l'orthographe.

L'expérimentation s'est déroulée au niveau de CEM Bachir Ben Nacer chez les apprenants de deuxième année moyenne. Nous leur avons proposé deux dictées, une traditionnelle pour le groupe témoin et l'autre préparée pour le groupe expérimental. Nous avons relevé les erreurs orthographiques commises dans les deux dictées. Ensuite, nous les avons confrontées à la grille typologique des erreurs de l'orthographe de Nina CATACH.

Les résultats suggèrent que le fait d'effectuer une dictée préparée est plus efficace que la dictée traditionnelle. Le nombre d'erreurs a été réduit de manière notable par rapport à la dictée traditionnelle. Vu les résultats obtenus, nous confirmons notre hypothèse de départ. La dictée préparée est un moyen efficace dans l'apprentissage de l'orthographe. Elle contribue à l'amélioration et acquisition des compétences orthographiques des apprenants. À travers la dictée préparée, l'apprenant mémorise la graphie des mots et acquière les règles orthographiques.

Cet apprentissage nécessite des processus cognitifs qui permettent à l'apprenant de stocker et d'enregistrer les connaissances tant grammaticales que lexicales. La dictée préparée peut être considérée comme une source d'informations pour l'enseignant, elle lui

permet de s'enquérir de l'état d'avancement des apprenants en repérant leurs lacunes et leurs difficultés.

L'apprenant se dote d'un métalangage lui permettant d'interagir en classe. Il construit ainsi son savoir, s'entraîne à raisonner face aux difficultés qu'il peut rencontrer dans ses écrits. Ce procédé peut paraître long et fastidieux, mais permet un travail approfondi au cours duquel l'apprenant sollicite sa réflexion et ancre ses réflexes orthographiques qui lui serviront dans la dictée, mais également dans toutes les situations de production écrite. Cette dictée préparée lui permet de mettre en place des automatismes et développe des stratégies de raisonnements sur la langue. Cela lui donne une meilleure confiance en lui même où l'erreur n'est plus stigmatisée, mais synonyme d'un savoir en construction.

Cette étude n'a porté que sur une classe d'apprenants de deuxième année moyenne, il serait intéressant que le travail soit poursuivi au niveau d'autres classes. Il serait pertinent de travailler un corpus de mots en relation avec un thème précis.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Références bibliographiques

Ouvrages:

1. ANDERSEN, JR, *Learning and memory*, New York, 2000.
2. ANGOUJARD, A, *Savoir orthographier*, Paris, Hachette, 2013.
3. BADDELY, A, *la mémoire humaine, théorie et pratique*, Grenoble, PUG, 1999
4. CATACH, N, *L'orthographe, Que sais-je ?* PUF, Paris, 1978
5. CATACH, N, *L'orthographe française, Traité théorique et pratique*, Armand colin, Paris ,2016
6. CAZAL, Y, PARUSSA, G, *Introduction à l'histoire de l'orthographe*, ARMAND COLIN, Paris, 2015
7. CHANQUOY et al, *La charge cognitive*, Armand Colin, Paris, 2007.
8. CHEVREL, A, *L'orthographe en crise à l'école*, Paris, 2008.
9. CORNAIRE, C, et RAYMOND, P-M, *La production écrite*, clé international, 1999
10. CUQ, JP, GRUCA, I, *Cours de didactique de français langue étrangères et secondes*, Grenoble, 2006.
11. ESTENNE, F, *Orthographe, pédagogie et orthophonie*, Paris, édition Masson, 2002.
12. GREVISSE, M, *Le bon usage : Grammaire française*, Editions Ducolot, Paris, 1975
13. JAFFRE, JP, *Didactique de l'orthographe*, Hachette, Paris, 1994.
14. LUZZATI, D, *Le français et son orthographe*, les éditions Didier, Paris, 2012
15. ZESIGER, *Ecrire : approche cognitive, neuropsychologique et développementale*, Paris, 1996

Dictionnaires:

1. Dictionnaire Larousse, 2008
2. Dictionnaire français, Robert illustre, Paris, 2014,
3. CUQ, JP, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, ASDIFLE, Clé international, Paris 2003.
4. LEGENDRE, R, Dictionnaire actuel de l'éducation ,3^{ème} édition, Montréal 2005.
5. Robert, JP, Dictionnaire pratique de didactique FLE, Ophrys, 2002.

Articles et périodiques:

1. BERNADIN, J, « usage et sens de la copie à l'école primaire », 2001 in Martinet, C, Quand les psychologues rencontrent les pédagogues qui rencontrent les enseignants : exemple scriptum. In : ANAE
2. COGIS, D, « L'apprentissage par l'obéissance », disponible sur : http://68.snuipp.fr/IMG/pdf/COGIS_Daniele_L_apprentissage_pas_l_obeissance.pdf consulté le 20 2019, 15:45
3. COGIS, D, « Pour enseigner et apprendre l'orthographe nouveaux enjeux-pratiques nouvelles, norme et pratique », 2005, in l'orthographe au quotidien Evelyne charmeux CNDP.
4. Ecole Hattemer fondée en 1885 par Rose Hattemer : <https://livre.fnac.com/a3429667/collectif-La-bonne-methode-de-dictee-CE1>.
5. FAYOL, M, « Orthographier », éditions puf, 2008, <http://www.atzeo.com/sites/default/files/documents/5-Fayol-Les%20strate%CC%81gies%20pour%20orthographier.pdf>
6. FAYOL, M. et al. « Apprentissage de l'orthographe lexicale chez les adolescents », 2015, in : <https://dumas.ccsdcnrs.fr/dumas-00760078>
7. FAYOL, M, COGIS, D, « Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui au cycle 2 »? [www21.ac-Lyon.fr/etab/ien/rhone/saint-pierre-de-chandieu /spip.php](http://www21.ac-Lyon.fr/etab/ien/rhone/saint-pierre-de-chandieu/spip.php), 2013 consulté 31/03/2019 15 :45
8. MARTINET, C, « Apprentissage de l'orthographe scriptum, un outil pour les enseignants et les élèves ». http://www.unige.ch/fapsedire/index.php/download_file/view/121/192, Consulté le 25/02/2019, 13 :45
9. MARTINET, C, « Copie des mots, connaissances des lettres et conscience phonétique ». <http://www.unife.ch/fapse/martinet/index.html> , consulté 13/02/2019 20 :01
10. PERRENOUD.P, http://www.unige.ch/fapse/teaching/tc101/competence_concept.html, consulté le 12 /12/2018 14 :15

11. ROUCHETTE MARCEL, « Plan de rénovation du français à l'école élémentaire, dit plan Rouchette », in recherche pédagogique N°47, 1971, Disponible sur : <http://michel.delord.free.fr/rouchette> consulté 9Mars2019 à21.45
12. TARDIF, J, « Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive », logiques_ecoles, Montréal, 1999.

Revues:

1. COGIS, D, BRISSAUD, C, « Influence d'une pratique d'analyse de mots sur le développement de compétences en orthographe lexicale », in revue de linguistique et de didactique des langues, 2017.
2. FAYOL, et al, « Comment les enfants apprennent ils l'orthographe des mots ? » Dans revue française de la linguistique appliquée, 2015

Mémoires:

1. DAIGLE, D, BASTIEN. M, « Enquête sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et sur les besoins de formation au primaire » Université de Montréal, 2015.
2. PEREZ, M, « l'apprentissage de l'orthographe lors de la dictée et la copie de mots manuscrits : effet des tâches et processus sous-jacents », mémoire de l'université de Toulouse, 2013.
3. Perez, M, GIRAUDO, H, TRICOT, A, « Les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition de l'orthographe : dictée vs copie », Juin 2012, Laboratoire CLE, maison de recherche, université de Toulouse-e Mirail.
4. POTHIER, B ; POTHIER, P, « échelle d'acquisition en orthographe lexicale » paris 2004, in : mémoire Christine_Tangua, l'apprentissage de l'orthographe lexicale, Québec ,2004

ANNEXE

ANNEXE 1 : Le texte

Le titre : Le vieux pêcheur et sa femme

Un vieux pêcheur vivait avec sa femme au bord de la mer, dans une misérable cabane.
Le mari pêchait pendant que son épouse filait la laine.

Un jour, le vieux pêcheur prit un poisson d'or. Le poisson lui parla d'une voix humaine et lui proposa : « relâche- moi en mer et je te donne tout ce que tu veux. »

A. POUCHKINE

ANNEXE 2 : Corpus de mots

Vieux : adjectif masculin

Femme : nom féminin

Misérable : adjectif féminin

Mari : nom masculin

Au : article contracté

Bord : nom masculin

Pendant : préposition

Filer : verbe du premier groupe

Laine : nom féminin

Voix : nom féminin

Proposer : verbe du premier groupe

Donner : verbe du premier groupe

Poisson : nom masculin

Mer : nom féminin

Humaine : adjectif féminin

ANNEXE 3 : Les dictées traditionnelles du groupe témoin

Le vieux pêcheur et sa femme
Un vieux pêcheur vivait avec sa femme au bord de la mer, dans une ~~maison~~ misérable cabane. Le mari pêchait ~~pendant~~ pendant son épouse filait de la laine.
Un jour, le vieux pêcheur prit un poisson dor. Le poisson lui parla d'une voix humaine et lui proposa : "relache moi en mer et je te donne tout ce que tu veux."

Le vieux pêcheur et sa femme :
Un vieux pêcheur vivait avec sa femme au bord de la mer, dans une misérable cabane. Le mari pêchait pendant que son épouse filait de la laine.
Un jour, le vieux pêcheur prit un poisson d'or. Le poisson lui parla d'une voix humaine et lui proposa : "relache moi en mer et je te donne tout ce que tu veux."

Le vieux pêcheur et sa femme
Un vieux pêcheur vivait avec sa femme
au bord de la mer, dans un misérable cabane.
Le mari pêchait pendant que son épouse filait de
la laine. //
Un jour, le vieux pêcheur prit un poisson
d'or. Le poisson lui parla d'une voix humaine
et lui proposa: "relache moi en mer et je te
donne tout ce que tu veux"

Le vieux pêcheur et sa femme.
un vieux pêcheur vivait avec sa femme
à bord de la mer dans une misérable cabane.
Le marié pêcher pendant que son épouse
filé de la laine.
un jour, le vieux pêcheur pris un poisson
d'or.
Le poisson lui parla d'une voix humaine et lui
proposa: "relache moi en mer et jete donne
tout ce veux".

Le vieux pêcheur et sa femme

Un vieux pêcheur vivait avec sa femme au bord de la mer, dans une misérable cabane. Le mari pêchait pendant que son épouse filait de la laine.

Un jour, le vieux pêcheur prit un poisson d'or. Le poisson lui parla d'une voix humaine et lui (proposa) proposa : « Relâche moi en mer et je te donne tout ~~ce~~ ce que tu veux »

ANNEXE 4 : Les dictées préparées du du groupe expérimental

Dictée

Le vieux pêcheur et sa femme

Un vieux pêcheur vivait avec sa femme
au bord de la mer, dans une
miserable cabane. Le mari pêchait
pendant que son épouse filait la
laine.

Un jour, le vieux pêcheur prit un
poisson d'or. Le poisson lui parla
d'une voix humaine et lui proposa :
"relache-moi en mer et je te donne
tout ce que tu veux."

Dictée

Le vieux pêcheur et sa femme

un vieux pêcheur vivait avec sa femme au bord de la mer, dans une misérable cabane. Le mari pêcher pendant ~~le mari~~ ~~pêch~~ que son épouse filait la laine. un jour, le vieux pêcheur prit un poisson dour. le poisson lui parla d'une voix humaine et lui proposa: "Relache moi en mer et je te donne tout ~~se~~ que tu veux."

1 Ditee

Le vieux pêcheur et sa femme

Un vieux pêcheur vivait avec sa femme au bord de la mer, dans une misérable cabane. Le mari pêchait pendant que son épouse filait la laine.

Un jour, le vieux pêcheur prit un poisson d'or. Le poisson lui parla d'une voix humaine et lui proposa: relache moi en mer et je te donne tout ce que tu veux.

Dictée

Le vieux pêcheur et sa femme

- Un vieux pêcheur vivait avec sa femme au bord de la mer, dans une misérable cabane. Le mari pêchait pendant que son épouse filait la laine.

- Un jour, le vieux pêcheur prit un poisson d'or. Le poisson lui parla d'une voix humaine et lui proposa: "relâche moi en mer et je te donne tout ce que tu veux."

dictée

Le vieux pêcheur est sa femme
un vieux pêcheur vivait avec sa femme
au bord de la mer, dans une misérable
caban. Le mari pechi pendait (le mari
pechi) que sont repassés filait la laine
un jour, le vieux pêcheur prit un poison dore
le poison lui parla d'une voix humaine et
lui proposa « re lach ma vie mere et je
te don't tout ce que tu veux ».

Résumé

L'orthographe française est l'une des plus complexes. Il n'y a pas de correspondance unique entre les sons et les unités écrites qui les reproduisent. Elle représente de ce fait un obstacle affectant la maîtrise de la langue écrite par les apprenants. Ces derniers trouvent des difficultés dans l'apprentissage de l'orthographe et l'on ne cesse de parler de la baisse du niveau des apprenants dans les différents cycles. La maîtrise de l'orthographe peut s'effectuer à travers des activités comme la dictée et la copie. L'objectif de notre travail est de tester la copie comme outil d'aide à la mobilisation des connaissances lors de la dictée dans l'apprentissage de l'orthographe. Nous avons mené notre expérimentation chez les apprenants de deuxième année moyenne. Nous leur avons proposé deux dictées ; une dictée traditionnelle et une dictée préparée. Ensuite, nous avons relevé les erreurs orthographiques commises dans les deux dictées que nous avons confrontées à la grille typologique des erreurs de Nina CATACH. Les résultats suggèrent que le fait d'effectuer une dictée préparée est plus efficace que la dictée traditionnelle. Le nombre d'erreurs a été réduit de manière notable.

Abstract

French spelling is complex. There is no unique correspondence between sounds and written units. It presents thereby difficulties in the process of mastery of the written language by learners. Spelling is one of these areas of difficulties. Mastery of spelling can be done through activities such as dictation and copy. The aim of our work is to test copy as a tool to help the mobilization of knowledge in dictating activities. We have conducted our experimentation with learners of second year of the College (Deuxième année moyenne). We have experimented two types of dictation; a traditional and a prepared one. Then, we looked for the spelling mistakes made in the two dictations that we confronted to Nina CATACH's typological grid of errors. The results suggest that the prepared dictation is more effective than the traditional one. The number of errors has significantly reduced.