



Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et des Langues étrangères
Filière de Français

MÉMOIRE DE MASTER

Option : didactique des langues-cultures

Présenté et soutenu par :
BENDJEDIDI Amani

Le : mercredi 23 septembre 2020

L'exploitation de la dictée préparée/négoiée en classe de FLE. Pour un développement de la compétence d'orthographe grammaticale. Cas des apprenants de 3ème année moyenne. CEM AROUSSI Mohammed Sadek-Chetma

Jury :

Titre	Grade	Université d'appartenance	Statut
Titre MEKHNACHE Mohammed	Pr	Université de Biskra	Rapporteur
Titre 3e membre du jury	Grade	Université d'appartenance	Statut

Année universitaire : 2019 - 2020

UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER DE BISKRA

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langues Etrangères

Filière de Français



جامعة محمد خيضر. بسكرة

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغات الأجنبية

شعبة الفرنسية

Engagement anti-plagiat

Je soussigné (e) l'étudiant (e) : BENDJEDIDI Amani présentant un mémoire de master

Option : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES.

Intitulé : L'exploitation de la dictée préparée/négociée en classe de FLE. Pour un développement de la compétence d'orthographe grammaticale. Cas des apprenants de 3ème année moyenne. CEM AROUSSI Mohammed Sadek-Chetma.

Déclare être pleinement conscient (e) que le plagiat constitue une violation des droits d'auteur. De ce fait, j'avoue être au courant de l'arrêté n° 933 du 28 Juillet 2016 relatif à la lutte contre le plagiat, sous toutes ses formes. Entre autres, toute citation ou reformulation d'un passage comportant des informations porteuses d'idées scientifiques, paragraphe, texte, images, schémas, grille, chiffres, sans mentionner la source. Cet acte peut conduire l'étudiant (e) à la sanction par le conseil de discipline de l'université :

-Un avertissement (en cas de maladresse, l'étudiant (e) a oublié de mentionner la source) ;

-Un blâme (fraude dans la falsification des résultats) ;

-L'exclusion de l'université de Biskra ainsi que l'exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée définie (plagiat volontaire ou involontaire de paragraphes non en rapport avec le contenu)

-L'exclusion définitive de l'université de Biskra et l'exclusion définitive de tout établissement public d'enseignement supérieur (plagiat volontaire du mémoire ou de chapitre).

Nom et signature de l'étudiant

REMERCIEMENTS

Je tiens avant toute chose, à remercier Dieu le tout puissant qui m'a donné la santé, la force, le courage, la croyance, le soutien, pour être là aujourd'hui et pour vous présenter ce modeste travail.

Je désire adresser mes remerciements les plus sincères à
Ceux qui m'ont apporté leur aide dans l'élaboration de ce Mémoire.
Mes remerciements vont particulièrement à M. Mekhnache Mohammed

Pour avoir accepté la direction de ce modeste
Travail de recherche. Je le remercie aussi pour sa disponibilité,
Son soutien, son indulgence et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter
ma réflexion.

Merci aux membres du jury pour la lecture et l'évaluation de
Ce modeste travail.

Je tiens à remercier également mes enseignants
Sans exception qui ont assuré ma formation durant ces cinq Années.

Mes remerciements vont également au directeur, aux
Enseignants et aux élèves de 3^{ème}
Année moyenne au CEM AROUSSI Mohammed Sadek à Chetma
Qui m'ont accueillie chaleureusement.

Merci à tous.

DEDICACE

Je dédie ce modeste travail à :

Mes chers parents Belkacem et Warda, pour tous leurs sacrifices, leur amour, leur tendresse,
leur soutien et leurs prières tout au long de mes études,

Mes chères sœurs Farah et Lilya, pour leurs encouragements permanents, et leur soutien
moral,

Mon cher frère Ranim, pour leur appui et leur encouragement,

Toute ma famille et mes amis, pour leur soutien tout au long de mon parcours universitaire,

Que ce travail soit l'accomplissement de vos vœux tant allégués, et le fruit de votre soutien
infaillible,

Merci d'être toujours là pour moi.

Résumé :

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit. Il se focalise sur la dictée préparée / négociée et son impact sur la compétence grammatico-orthographique. Nous voulions vérifier si cette forme de dictée pourrait aider les apprenants à développer leur compétence d'orthographe grammaticale et ainsi éviter certaines erreurs, parfois fâcheuses. Pour ce faire, nous avons eu l'intention de mener notre expérimentation auprès des apprenants de 3^{ème} année moyenne au CEM de AROUSSI Mohammed Sadek à Chetma.

Nous aurions tant aimé réaliser notre expérimentation et ainsi obtenir des résultats qui nous démontreraient l'efficacité (ou non) de cette forme de dictée, mais malheureusement la pandémie nous a empêchée d'arriver à nos fins.

Les mots clés : dictée préparée- dictée négociée- orthographe grammaticale- développement-compétence.

Abstract:

Our research work is in the field of the didactics of writing. It focuses on prepared/negotiated dictation and its impact on grammar-spelling competence. We wanted to check if this form of dictation could help learners to develop their grammatical spelling skills and thus avoid certain errors, sometimes annoying. To do this, we intended to carry out our experimentation with students of the 3rd year at the middle school of AROUSSI Mohammed Sadek in Chetma.

We wanted so much to carry out our experiment and thus obtain results which would demonstrate to us the effectiveness (or not) of this form of dictation, but unfortunately the pandemic prevented us from achieving our ends.

The key words: prepared dictation - negotiated dictation - grammatical spelling - development - competence.

الملخص :

عملنا البحثي يندرج في مجال تدريس الكتابة. و هو يركز على الإملاء المُعد / الإملاء المتفاوض عليه وتأثيره على الكفاءة اللغوية النحوية. أردنا التحقق مما إذا كان هذا الشكل من الإملاء يمكن أن يساعد المتعلمين على تطوير مهاراتهم في التهجئة النحوية وبالتالي تجنب بعض الأخطاء المزعجة في بعض الأحيان. للقيام بذلك ، نعتزم إجراء تجربتنا مع تلاميذ السنة الثالثة متوسط في متوسطة عروسي محمد الصادق-شتمة.

كنا نرغب كثيرا في تنفيذ تجربتنا و الحصول على النتائج التي من شأنها أن توضح لنا فعالية (أو عدم فعالية) هذا الشكل من الإملاء، ولكن للأسف الوباء منعنا من تحقيق أهدافنا.

الكلمات المفتاحية : الإملاء المُعد- الإملاء المتفاوض عليه- التهجئة النحوية- تطوير-مهارة.

Table des matières

REMERCIEMENTS

DEDICACE

RESUME

INTRODUCTION GENERALE1

CHAPITRE 1 : *L'orthographe grammaticale*

INTRODUCTION.....4

I. UN BREF HISTORIQUE DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE.....4

A- Définition de l'orthographe.....6

B- Les fonctions de l'orthographe.....6

1- *Fonction phonographique*.....6

2- *Fonction étymologique*.....6

3- *Fonction syntaxique*.....6

4- *Fonction lexicale*.....6

5- *Fonction idéographique*6

C- Le plurisystème de l'orthographe française7

1- *Les phonogrammes*7

2- *Les morphogrammes*8

3- *Les logogrammes*8

D- Les types d'orthographe8

1- *L'orthographe phonétique*9

2- *L'orthographe lexicale*9

3- *L'orthographe grammaticale*9

E- La complexité de l'orthographe française9

II. LE CONCEPT DE L'ERREUR10

A- Définitions de l'erreur10

B- Le statut de l'erreur dans le processus de l'apprentissage10

1. *Le modèle transmissif Ou dit de « l'empreinte »*11

2. *Le modèle comportementaliste Ou dit de « conditionnement »*11

3. *Modèle constructiviste et socioconstructiviste* 11

C- La typologie des erreurs selon Nina Catach12

1- *Les erreurs à dominante phonétique* 12

2- Les erreurs à dominante phonogrammique	12
3- Les erreurs à dominante morphogrammique	12
4- Les erreurs à dominante logogrammique	13
5- Les erreurs à dominante idéogrammique	13
6- Les erreurs à dominante non fonctionnelle	13
III. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE SELON A.	
ABBOUD	14
A- Les approches orthographiques	14
1- Un enseignement occasionnel	14
2- Un enseignement systématique	14
B- Les objectifs généraux	14
C- Les stratégies d'enseignement / apprentissage	15
1- Les exercices d'acquisition	15
2- Les exercices de contrôle	15
D- L'orthographe, outil majeur de la maîtrise de la langue	15
1- L'enseignement de l'orthographe pour écrire	15
2- L'enseignement de l'orthographe pour lire	15
3- L'enseignement de l'orthographe pour mieux maîtriser le vocabulaire	15
4- L'enseignement de l'orthographe pour mieux maîtriser la grammaire	16
E- Les orientations pédagogiques	16
1- Un apprentissage explicite	16
2- Des leçons spécifiques régulières	16
3- Une approche implicite	16
4- Une attention permanente à l'orthographe	17
5- Un enseignement structuré et progressif	17
CONCLUSION	18

CHAPITRE 2 : La dictée préparée/ négociée

INTRODUCTION	20
I. UN BREF HISTORIQUE DE LA DICTEE	20
A- Définition de la dictée.....	21
B- Les avantages de la dictée	21
C- Pourquoi faire des dictées ?	22
D- Les types de dictée	22

1- Dictée avec aides	23
2- Dictée recto-verso	23
3- Auto-dictée	23
4- Dictée copiée avec léger différé	23
5- Dictée dialoguée	23
6- Dictée à trous	23
7- Dictée à choix multiples	24
8- Reconstitution de textes	24
9- La dictée sans erreur ou "0" faute	24
10- Dictée préparée	24
11- dictée négociée	25
II. LA PLACE DE LA DICTEE DANS LES PROGRAMMES ALGERIENS A TRAVERS LES DIFFERENTES METHODOLOGIES	25
A- La méthode traditionnelle	26
B- La méthode directe	26
C- La méthode active	27
D- La méthode audio-orale (MAO)	27
E- La méthode audio-visuelle : (structuro-globale audio-visuelle SGAV)	28
F- L'approche communicative	28
CONCLUSION	30
CHAPITRE 3 : <i>Expérimentation et interprétation des résultats</i>	
INTRODUCTION	32
I. PRESENTATION DES DONNEES	32
A- Objectifs et méthodologie de la recherche	32
B- Lieu de l'expérimentation	33
C- Présentation de notre échantillon	33
D- Présentation de notre Corpus de recherche	33
II- L'EXPERIMENTATION ET L'INTERPRETATION DES RESULTATS	33
A- Déroulement des séances	34
B- Résultats de l'expérimentation	35
1- Résultat de l'analyse de la dictée traditionnelle	35
2- Résultat de l'analyse de la dictée préparée et négociée	37
CONCLUSION	38

Table des matières

CONCLUSION GENERALE	40
REFERNECES BIBLIOGRAPHIQUES	43

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

En Algérie, le français est une langue très vivante, et toujours présente dans tous les domaines parallèlement à la langue arabe. La langue française devient une langue d'enseignement et on lui accorde beaucoup plus d'importance.

L'enseignement/ apprentissage du français en Algérie est en perpétuelle évolution, surtout avec les nouvelles réformes et les nouvelles orientations « quantitatives et qualitatives » connues en 2003, fondées sur les principes de l'approche par compétences.

La visée principale de ces nouveaux programmes est l'installation chez le jeune apprenant, de compétences diverses de communication pour une interaction à l'oral et à l'écrit : c'est de former un citoyen capable plus tard d'établir des relations dans les divers domaines avec les autres pays parlants et écrivant dans cette langue.

En effet, L'activité de l'écrit est un acte qui exige de la part du scripteur la mobilisation de sa compétence en écrit, tout en exploitant les composantes de cette compétence.

Parmi les principaux composantes de l'écrit il y a l'orthographe qui signifie « *la manière de manifester par écrit une langue conformément aux règles en vigueur à l'époque considérée* ». (André Angoujard, 1994, p17). Cependant, l'orthographe française est très difficile par rapport aux autres langues et elle pose un problème pour les Français eux-mêmes, c'est ce que confirme Nina Catach « *un enfant de huit ans en Espagne, en Italie, dans la plupart des pays qui nous entourent, écrit à sa grand-mère sans problème. Comme on sait tel n'est pas le cas en France, même à quinze ans ou seize ans parfois* ». (Nina Catach, 2016, p.06).

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de FLE et précisément dans la didactique de l'écrit dans lequel nous nous intéressons à la dictée préparée / négociée et son impact sur la compétence d'orthographe grammaticale chez les apprenants de 3^{ème} année moyenne.

La dictée préparée et négociée sont différentes par rapport à la dictée traditionnelle à visée purement évaluative. Elles ont pour objectif le développement de l'autonomie chez les apprenants en les rendant actifs et qui participent eux-mêmes dans l'amélioration de leur compétence de maîtrise orthographique.

Dans notre contexte, les apprenants algériens éprouvent des difficultés énormes en matière d'orthographe grammaticale c'est-à-dire qu'ils ne la maîtrisent pas. À travers les observations que nous avons effectuées lors des visites scolaires, nous avons confirmé ce constat, ce qui nous a poussé d'aller à la recherche d'une stratégie efficace pour le développement de cette compétence.

De fait, nous nous sommes posé des questions quant à ces difficultés : sont-elles dues au manque de concentration des apprenants ? À la difficulté de la langue en elle-même ? Au contexte dans lequel elle est utilisée ? Ou aux activités proposées dans le programme ?

Ces questions (et d'autres) se transforment peu à peu en une véritable problématique de la maîtrise de la compétence grammatico-orthographique qui influe négativement sur l'appropriation « saine » de la langue.

À cet effet, nous nous proposons d'intégrer dans les séquences didactico-pédagogique, une activité liée directement à notre problématique : la dictée préparée et / ou négociée.

Nous supposons que son introduction, si elle était bien préparée (en visant toutes les composantes de la compétence de communication) réduirait les erreurs de l'orthographe grammaticale et rendrait l'apprenant plus autonome dans la prise en charge des erreurs en le conscientisant davantage des aspects de la langue. Ne dit-on pas que « l'orthographe est la politesse de la langue » ?

Notre objectif est de montrer l'impact de la dictée préparée / négociée sur la compétence d'orthographe grammaticale.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous opterons pour la méthode expérimentale en nous appuyant sur la double démarche : analytique et comparative.

Notre travail de recherche s'articulera autour de trois chapitres, deux théoriques et un pratique.

Le premier chapitre théorique sera consacré à l'orthographe grammaticale à savoir l'histoire de l'orthographe, sa définition, ses fonctions, ses différents types, le plurisystème de l'orthographe française et sa complexité, ainsi que le concept d'erreur et ses différents types.

Le deuxième chapitre abordera le concept de dictée ; son histoire, sa définition, ses différents types et nous aborderons la place de la dictée à travers les différentes méthodologies.

Le chapitre pratique qui nous permettra de vérifier nos hypothèses, donc nous mènerons notre expérimentation auprès des apprenants de 3^{ème} année moyenne, qui consiste à réaliser tout d'abord une dictée traditionnelle. Après, nous allons proposer le même texte aux apprenants mais cette fois-ci avec un autre type de dictée qui est la dictée préparée, puis nous allons analyser les erreurs qui commises et comparer entre les deux dictées pour vérifier l'efficacité de la dictée préparée. Enfin, nous allons faire l'activité de dictée négociée.

CHAPITRE 1
L'orthographe grammaticale

CHAPITRE 1

L'orthographe grammaticale

INTRODUCTION

Dans notre société, l'écrit occupe une place très importante, alors l'apprenant doit maîtriser cette compétence pour rédiger au moins un texte d'une manière générale, soit dans la vie personnelle, professionnelle ou sociale. Par conséquent, l'orthographe est devenue une compétence indispensable.

Dans ce premier chapitre intitulé "l'orthographe grammaticale", nous commencerons, dans un premier temps, par un bref rappel historique de l'orthographe, ses définitions et ses fonctions. Nous aborderons, par la suite, le pluri système de l'orthographe française, les différents types de l'orthographe, les difficultés qu'engendre son apprentissage. Nous évoquerons, pour terminer, l'erreur et ses différents types.

I. UN BREF HISTORIQUE DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE¹

L'histoire de l'orthographe française reflète une double volonté: celle de donner son unité au français et celle de rendre cette langue, orale et écrite, accessible à tous.

C'est au fil des siècles que l'orthographe que l'on connaît aujourd'hui s'est constituée.

Au Moyen Âge : on parle différents dialectes qui varient d'une région à l'autre. Très peu de gens savent écrire. C'est principalement le rôle des clercs et des scribes.

Du XI^e Au XV^e siècle : les clercs, puis les scribes, confrontés à la difficulté de rendre par l'alphabet latin tous les sons de la langue parlée, vont adopter quelques conventions pour tendre vers une certaine homogénéité. C'est alors qu'apparaît la notion d'«*orthographe*». Le mot est emprunté au grec, de *orthos*, qui signifie «droit» et *graphien* « écrire ».

AU XV^e siècle : la société évolue, le latin et les dialectes reculent, le français central s'impose. Les juristes et les administrations ont besoin de plus de stabilité dans l'écriture de leurs textes, donc de fixer des graphies. L'invention de l'imprimerie va accélérer cette tendance.

LE XVI^e siècle : est celui de la reconnaissance du français, de sa primauté par rapport aux parlers régionaux, d'une part, au latin des érudits et de l'administration, d'autre part. L'engouement pour le français est à la fois politique et littéraire. Deux textes en témoignent :

¹ Claude, K. (2012). *L'orthographe pour tous*, Hatier, Paris, coll. « *Bascherelle* ».p 11-13.

- *L'ordonnance de Villers-Cotterêts* (1539) impose le français comme langue du droit et de l'administration au détriment du latin.

- *Deffence et illustration de la Langue Francoise* de Joachim du Bellay paraît dix ans après (1549). Ronsard, du Bellay et le groupe de la Pléiade veulent faire du français, considéré jusqu'alors comme une langue vulgaire, une langue de référence, de littérature et d'enseignement.

LE XVII^e siècle : voit naître les premiers dictionnaires monolingues : ceux de Richelet (1680), de Furetière (1690) et celui de l'Académie française (1694). L'Académie française, fondée en 1635 par le cardinal de Richelieu, avait pour mission de «fixer la langue française, de lui donner des règles, de la rendre pure et compréhensible par tous».

AU XVIII^e siècle : le siècle des lumières, les livres et les idées circulent, les premiers vrais journaux apparaissent, les éditions du dictionnaire de l'Académie se succèdent. Le débat sur la façon d'orthographier les mots et les sons est partout présent. Les philosophes et les grammairiens interviennent. Le siècle voit paraître quatre éditions du dictionnaire de l'Académie : certaines lettres inutiles sont supprimées : auteur→auteur. Voltaire recommande la graphie *ai* au lieu de *oi*, pour noter le son è : français→français. Certains l'adoptent, mais ce n'est qu'en 1835 que l'Académie l'enregistrera dans son dictionnaire.

En 1793, la convention nationale impose l'emploi du français dans la rédaction de tout acte public.

LE XIX^e siècle : est celui de l'enseignement pour tous et celui des grands dictionnaires (Littré, Larousse, Bescherelle). L'orthographe et la grammaire sont diffusées par l'enseignement.

LE XX^e siècle : le vocabulaire s'enrichit de milliers de mots dans tous les domaines du savoir, la prononciation évolue : on ne fait plus toujours de différence entre *brun* et *brin*, *pâte* et *patte* ; de très nombreux mots étrangers viennent s'intégrer au langage de tous les jours (qu'il s'agisse de sport, de cuisine, de marketing, de publicité... etc.). Ce sont désormais les grands dictionnaires « commerciaux » (Larousse, Robert) qui enregistrent les usages, notent et harmonisent les graphies. Les ouvrages de grammaire et l'enseignement transmettent les normes, les règles et bien sûr les exceptions ou les cas particuliers.

L'Académie française, quant à elle, n'a fait paraître qu'une édition de son dictionnaire, la huitième, en 1935, et la dernière, commencée en 1986, est toujours en cours aujourd'hui.

Des organismes officiels sont créés sous l'autorité du Premier ministre, dont le conseil supérieur de la langue française qui fait paraître en 1990 au journal officiel, ses propositions de rectifications orthographiques et ses conseils à ceux qui font les dictionnaires (les lexicographes). L'objectif de ces propositions est double : réduire les incohérences et autres anomalies qui ont subsisté d'une édition à l'autre des dictionnaires et donc faciliter l'enseignement de l'orthographe.

A- Définition de l'orthographe

Selon le dictionnaire français Le Robert : « *l'orthographe est la manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte* ». (Le Robert illustré, 2014, p.1371).

Selon le dictionnaire Larousse : « *c'est l'ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée* ». (Dictionnaire Larousse, 2008, p.296).

À travers ces deux définitions nous arrivons à dire que l'orthographe est un système de règles qui permet d'écrire correctement les mots d'une langue.

Catach de sa part a défini 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)* ». (Catach, 1980, p.26).

D'après cette définition, nous pouvons dire que l'orthographe c'est une manière d'écrire les mots prenant en considération trois aspects importants du langage (l'aspect morphologique, syntaxique et lexical).

B- Les fonctions de l'orthographe

Selon Claude Kannas : « *L'orthographe du français est plus qu'une simple convention, plus qu'un code* » (K.Claude, 2012, p 13). Elle a plusieurs fonctions parmi lesquelles :

- 1- **Fonction phonographique** : elle permet bien sûr de passer de l'oral à l'écrit.
- 2- **Fonction étymologique** : elle peut rappeler l'origine d'un mot : *temps*, du latin *tempus*.
- 3- **Fonction syntaxique** : elle permet d'apporter du sens à l'intérieur de la phrase grâce aux marques de genre et de nombre et aux règles d'accord : *elle mange /elles mangent* (*elles = sont plusieurs*) ; *Dominique est tombé/Dominique est tombée* (*Dominique = une fille*).
- 4- **Fonction lexicale** : elle donne au mot son identité, en particulier quand plusieurs mots se prononcent de la même manière : *ver, vers, vert, verre*.
- 5- **Fonction idéographique** : elle donne au mot son image, celle que l'œil reconnaît et qui lui permet d'attribuer d'emblée un sens au mot.

C- Le plurisystème de l'orthographe française

L'orthographe est la manière d'écrire les mots suivant la norme en usage. En effet, l'orthographe du français n'est pas une collection de règles et d'exceptions, mais un « plurisystème » c'est-à-dire « système des systèmes », cette théorie est développée par Nina Catach qui traite le fonctionnement de l'orthographe du français. Ce plurisystème avancé par Nina Catach se compose de trois systèmes primordiaux à savoir les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes.

Avant d'aborder ces trois systèmes, il est nécessaire de connaître les différentes unités langagières qui nous aident par la suite à la compréhension du fonctionnement de l'orthographe française à savoir les phonèmes et les graphèmes.

Selon Cuq, le phonème c'est : « *la plus petite unité phonique qui permet de distinguer les mots dans une langue* » (Cuq, 2003, p.193). Il existe en fait 36 phonèmes dont 16 vocaliques, 17 consonantique et 3 semi-vocaliques. Ces phonèmes sont transcrits à l'aide des graphèmes que Nina les définit ainsi : « *la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres* » (Catach, 1986, p.16).

Partant de cette définition donnée par N. Catach, il est clair qu'il existe quatre formes de graphèmes : le monogramme ; c'est celui qui se compose d'une seule lettre. Ex : [a], [b], [c], le digramme qui se compose de deux lettres. Ex : an [a], ph [f], au [o], et le trigramme qui se compose de trois lettres. Ex : eau[o].

Le graphème se compose aussi d'une lettre et un signe auxiliaire tel que l'accent qui modifie le son et le sens à titre exemple : mais/maïis, ou la cédille comme garçon.

Revenons maintenant à la théorie des trois systèmes ou à la théorie de « plurisystème » développée par Nina Catach. Elle se compose de trois systèmes différents qui présentent chacun leurs règles spécifiques :

1- Les phonogrammes

Le terme phonogramme vient du grec, il se compose de deux mots «phonos» qui signifie son et «gramma» qui signifie lettre. Nina Catach le définit comme :

« *Les phonogrammes, ou les graphèmes chargés de transcrire les sons. Ils constituent le noyau de notre système graphique et présentent par eux même un fonctionnement à double niveau : paradigmatique (en relation et en opposition les uns par rapport aux autres) et syntagmatique (en considération avec ce qui les précède et surtout ce qui les suit)* » (https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368-1973-num-20-1-5652)

Donc, le phonogramme est l'ensemble des graphèmes qui ont une réalisation phonique. Ils comportent des voyelles (graphèmes vocaliques), des consonnes (graphèmes consonantiques),

auxquels s'ajoutent des «semi-voyelles» ou «semi-consonnes» à l'écrit comme à l'oral. C'est le cœur du système de l'orthographe.

2- Les morphogrammes

Le terme morphogramme vient du grec, il se compose de deux mots «morpho» signifie forme et «gramma» signifie lettre. elle fait référence à la morphologie, c'est-à-dire à la Forme des mots. D'après Nina Catach, les morphogrammes sont : « *des notations de morphèmes, surtout situés, pour les renforcer, aux jointures des mots, maintenus graphiquement identiques, qu'ils soient prononcés ou non (dans les liaisons en particulier). Ex : marques de féminin/masculin, singulier/pluriel, suffixes, préfixes, radicaux/dérivés, etc.* ». (N.Catach, 1991, p120).

C'est-à-dire le morphogramme est l'ensemble de graphèmes qui sont porteurs d'informations ou marques de genre, de nombre, de personne, de temps et de mode. Souvent ils ne s'entendent pas, mais pas toujours. Ex : dans «ils jouent», les morphogrammes / s / et / ent / ne s'entendent pas, mais dans « ils ont joué », le morphogramme / s / s'entend comme le / z / de zoé à l'oral.

3- Les logogrammes

Le terme logogramme vient du grec, il se compose de deux mots «logos» signifie mot et «gramma» signifie lettre. Selon Nina Catach :

« Un logogramme, ou « figure de mot », est une unité graphique plus grande que celle du graphème ou que celle du morphogramme, et qui recoupe celle du mot graphique (ensemble de lettres séparé des autres par deux blancs). Le logogramme n'est pas un idéogramme : le son est noté, mais on y trouve plus que le son. Le supplément d'information écrite est en général puisé dans les lettres étymologiques et historiques, qui sont ainsi récupérées et peuvent d'ailleurs jouer plusieurs rôles, phonologique, diacritique, morphologique ou seulement distinctif ». (Catach, 1991, p 121).

Donc, ce système est chargé de distinguer entre les homophones qui ont une orthographe différente citant les exemples suivants : (cet, cette), (ou, où). Il est le plus souvent monosyllabique.

D- Les types d'orthographe

Il existe trois sortes d'orthographe française :

1- L'orthographe phonétique

Selon Abdelghafour Bekkali : « *l'orthographe phonétique marque la coïncidence de la graphie avec sa prononciation* ». (<https://lexicarabia.blog4ever.com/les-differents-types-d-orthographe>).

L'apprenant apprend une correspondance entre les sons et les syllabes de sa langue et écrit les mots selon ce qu'il entend. Par exemple : il écrira /corbo / pour « corbeau ».

2- L'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale ou d'usage concerne la transcription du phonème en graphème. Comme explique Simard: « *l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord* ». (Simard, 1995, p.145). Donc l'apprenant apprend les irrégularités telles que le chiffre « sept » qui prend un / p / que l'on ne prononce pas. C'est la façon d'écrire les mots comme dans le dictionnaire, selon la norme établie.

3- L'orthographe grammaticale

L'orthographe grammaticale est aussi appelée orthographe d'accord. Elle concerne les transformations du mot selon son usage : marque du genre (masculin/ féminin), du nombre (singulier / pluriel), conjugaison des verbes... ce que Simard confirme dans cette citation: « *Ainsi dans sa réponse est claire, la forme clair relève de l'orthographe d'usage, tandis que la présence du -e féminin déterminée par l'accord de l'attribut avec le sujet ressortit à l'orthographe grammaticale* ». (Simard, 1995, p.145).

E- La complexité de l'orthographe française

L'apprentissage d'une langue étrangère est une tâche très difficile, qui nécessite une bonne acquisition de son système phonétique et phonologique. Le système orthographique du français est complexe et très difficile à apprendre. C'est ce que Nina Catach confirme dans cette citation : « *l'orthographe française est une orthographe difficile et le restera* ». (Catach, 1978, p.55). Cette complexité réside dans le nombre de graphème élevé par rapport au nombre de phonème, c'est ce que explique N. Catach dans cette citation :

« *La complexité de l'orthographe française réside pour une part dans l'absence de bi univocité dans la correspondance phonème/graphème/lettre car à un graphème ne correspond pas forcément un seul phonème et à un phonème ne correspond pas forcément un seul graphème (Un graphème est la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite composée d'une lettre ou d'un groupe de lettres, d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique de la chaîne parlée)* ». (Catach, Ibid).

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

Selon Jean Pierre, Sautot : « *la complexité du code orthographique française se résume en quelques chiffres ...la langue française se parle au moyen de 33 sons. Il y a 26 lettres pour écrire 33 sons. Et on observe plus de 140 manières d'utiliser les lettres pour transcrire les sons. Ajoutons à cela les lettres doubles et d'autres lettres muettes, au total il faut connaître environ 5000 règles pour écrire le français sans fautes!* ». (<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00365321/document>).

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

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

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

- Des difficultés liées aux unités graphiques repérables (les lettres) ne sont pas en relation uniforme avec les phonèmes puisque les graphèmes peuvent comporter deux ou trois lettres (digramme ou trigramme) ex : s -ou- d - ain : 7 lettres/4 graphèmes.

II. LE CONCEPT DE L'ERREUR

A- Définitions de l'erreur

Etymologiquement, le terme erreur vient du verbe latin « errer », mot de la famille de « errare » qui signifie « s'écarter, s'éloigner de la vérité ». Selon le dictionnaire le Robert Illustré, l'erreur signifie : « *acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement* » (Le Robert Illustré, 2014, p.666). Le dictionnaire le petit Larousse illustré a défini l'erreur comme étant : « *un jugement contraire à la vérité* » (Larousse illustré, 2008, p.412).

B- Le statut de l'erreur dans le processus de l'apprentissage

Dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues ou dans tout autre domaine, l'erreur est omniprésente. Elle est considérée comme un élément primordial du processus

d'apprentissage. Cette notion n'a jamais cessé de susciter l'intérêt des didacticiens depuis des années :

Traditionnellement, la notion de l'erreur est liée à la faute avec ses sens péjoratifs, elle était une source de sanction et un synonyme d'échec. En revanche, la pédagogie actuelle considère

L'erreur comme une source d'apprentissage et un outil pour construire de nouvelles connaissances. Cette citation nous indique le statut de l'erreur à travers le temps :

« De la fin du XIXe siècle au début du XXe siècle, l'erreur témoigne des faiblesses ; de 1940 à 1960, l'erreur est exclue de l'apprentissage; de 1960 à aujourd'hui, l'erreur est regardée comme une remarque sur le parcours de l'apprentissage » (J.P Astolfi, 1997, p97).

Nous présentons le statut de l'erreur dans les différents modèles d'apprentissage comme suit :

1. Le modèle transmissif Ou dit de « l'empreinte »

Cette pédagogie, appelée « magistrale » ou « frontale » s'inspire des travaux de John LOCKE. Elle est fondée sur la conception de « la tête vide ». Elle considère que l'apprenant ne sait rien et c'est à l'enseignant de lui transmettre son savoir. Dans ce modèle l'erreur est intolérable, elle est considérée comme une faute de la part de l'apprenant due à une écoute insuffisance et au manque de concentration, et comme un échec de la part de l'enseignant dû à une mauvaise explication. C'est-à-dire la connaissance est transmise par l'enseignant. Elle viendrait s'imprimer dans la tête de l'élève comme dans la cire molle.

2. Le modèle comportementaliste Ou dit de « conditionnement »

Cette théorie, appelée béhaviorisme, prend appui sur les travaux de THORNDIKE PAVLOV, SKINNER et WATSON. Elle repose sur le principe que tout apprentissage doit être décomposé en étapes successifs et en unités élémentaires. Avec ce modèle, les erreurs ne devraient pas non plus survenir. Mais si c'est le cas, ce n'est pas tant la faute de l'élève qu'un dysfonctionnement (un «bogue») dans la stratégie adoptée qu'il convient de réenvisager. C'est-à-dire l'apprentissage résulte d'une suite de conditionnements « stimulus-réponse » et les connaissances sont définies en termes de comportements observables attendus en fin d'apprentissage.

3. Modèle constructiviste et socioconstructiviste

Ce modèle ne considère plus l'erreur comme une faute au contraire, il la considère comme un outil d'apprentissage. Dans ce modèle, l'apprenant est appelé à découvrir lui-même ses erreurs et à les corriger. C'est ce que confirme J.P, Astolfi dans cette citation: *«Quittant le statut de fautes condamnables ou de bogues regrettables, les erreurs deviennent à présent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves se trouve confrontée »*

(Astolfi, *ibid.*). Ce modèle privilège beaucoup l'erreur, il la considère comme partie intégrante de la démarche scientifique. Donc cette pédagogie est centrée sur l'apprenant. C'est l'élève qui apprend par l'intermédiaire de ses représentations. Les conceptions initiales ne sont pas seulement le point de départ et le résultat de l'activité, elles sont au cœur du processus d'apprentissage. Elle s'est appuyée sur les travaux d'AUSUBEL, PIAGET, GIORDAN, poursuivis par LAVE, BROWN, COLLINS et DUGUID.

C-La typologie des erreurs selon Nina Catach²

Nina Catach a réalisé une typologie des erreurs orthographiques dans son livre «**l'orthographe française**». C'est sur cette typologie que nous nous sommes basée dans notre analyse. On peut classer ces erreurs selon six catégories:

1- Les erreurs à dominante phonétique

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

2- Les erreurs à dominante phonogrammique

Ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Les phonogrammes sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes. Par exemple, au phonème [a] correspondent les phonogrammes (ou graphèmes) en, em, an, am. C'est le cas de l'enfant qui transpose l'oral en écrit par le biais d'archigraphèmes. (O) est l'archigraphème des graphèmes o, ô, au, eau. Cette situation constitue un état provisoire avant le passage à une orthographe correcte.

3- Les erreurs à dominante morphogrammique

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

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

² http://ien-saverne.site.ac-strasbourg.fr/marathon/wp-content/uploads/2014/10/8_Typologie_erreurs_CATACH.pdf

- marques internes de dérivation : main - manuel.

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

4- Les erreurs à dominante logogrammique

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

5- Les erreurs à dominante idéogrammique

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

6- Les erreurs à dominante non fonctionnelle

Les lettres non fonctionnelles sont les lettres qui n'ont pas de fonction dans un mot. Ces lettres n'ont pas d'incidence sur la valeur phonique, le son ne change pas qu'elles soient présentes ou non.

Ces lettres sont souvent des consonnes doubles non fonctionnelles mais elles peuvent être aussi des lettres étymologiques. Les oublis de ces lettres sont donc fréquents. Exemple :

*décolé (décoller)

*bale (balle)

Le doublement du «l» dans ces deux mots n'a aucune fonction en synchronie, il ne sert à rien donc l'enfant ne l'écrit pas.

*alor (alors)

*mai (mais)

Dans ces deux mots, le «s» final ne correspond à rien et ne produit pas de son, c'est pourquoi l'enfant ne les écrit pas, il ne connaît pas leur existence.

III. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE SELON A. ABBOUD³

A- Les approches orthographiques

Il existe deux types d'approches :

1- *Un enseignement occasionnel*

C'est celui qui est donné en toute occasion, dans n'importe quelle séance de langue, à chaque fois que les besoins des apprenants se font sentir ou lorsque le professeur juge nécessaire d'attirer l'attention de son public sur la graphie de tel ou tel mot.

2- *Un enseignement systématique*

Il se fait méthodiquement sous forme de « leçons » et d'exercices dans les séances spécifiques à l'enseignement de l'orthographe. Cet enseignement systématique peut se faire de deux façons.

- Des exercices d'acquisition : c'est la séance d'orthographe proprement dite où l'on étudie une difficulté orthographique d'une façon approfondie.
- Des exercices de contrôle : Il s'agit de la dictée de contrôle et de la dictée préparée où l'on présente plusieurs difficultés orthographiques étudiées précédemment.

Les exercices d'acquisition constituent un passage obligé car elles dotent les apprenants de ressources nécessaires à la réalisation du projet en cours. Les exercices de contrôle se font sous forme de séance de synthèse ou de test d'évaluation. C'est au professeur de déterminer le dosage de ces exercices de contrôle en difficultés orthographiques.

B- Les objectifs généraux

- Enseigner d'une manière systématique la graphie correcte des mots en respectant les règles et les conventions au moyen d'exercices multiples.
- Créer chez l'élève une conscience orthographique : l'élève doit sentir la faute par intuition. Il doit avoir un réflexe d'auto-correction et de correction collective.
- Développer chez l'élève les facultés intellectuelles suivantes :
 - l'attention : être attentif et vigilant à tout ce qui s'écrit.

³<http://formation-des-formateurs-francais-com.over-blog.com/2018/10/par-a-abboud-l-enseignement-apprentissage-de-l-orthographe.html>

- la réflexion : par déduction, par analogie, trouver la graphie correcte d'un mot.
- la mémoire : maîtrise des règles orthographiques.

C- Les stratégies d'enseignement / apprentissage

1- Les exercices d'acquisition

Enseignement /apprentissage systématique d'une difficulté orthographique :

- Phase de présentation : des phrases modèles ou d'un texte assez court.
- Phase d'observation et de découverte : analyse / réflexion pour dégager la règle qui sous-tend la difficulté ciblée.
- Phase d'imprégnation et de fixation : exercices structuraux intensifs de manipulation.
- Phase d'application : exercices variés (consolidation et / ou évaluation).

2- Les exercices de contrôle

Confrontation des élèves à plusieurs difficultés orthographiques (dictée préparée, dictée de contrôle).

D- L'orthographe, outil majeur de la maîtrise de la langue⁴

1- L'enseignement de l'orthographe pour écrire

L'orthographe est mise en œuvre lors de la production d'écrits. Elle est associée aux exercices d'encodage qui permettent aux élèves de passer du mot oral au mot écrit de manière autonome.

2- L'enseignement de l'orthographe pour lire

La connaissance de la forme orthographique participe à l'automatisation de l'identification des mots lors de l'apprentissage de la lecture.

3- L'enseignement de l'orthographe pour mieux maîtriser le vocabulaire

Le travail sur l'orthographe facilite le développement du vocabulaire et de son organisation, et réciproquement. Il permet l'enrichissement autonome du vocabulaire par la reconnaissance, dans les mots, de traces qui permettent de regrouper des mots, de fabriquer des mots nouveaux, d'approcher le sens des mots et de leur histoire. L'orthographe est bien souvent en jeu dans la construction du principe analogique qui permet des regroupements. Le

⁴ https://media.eduscol.education.fr/file/orthographe/90/7/2012_orthographe_bdef_213907.pdf

développement de l'orthographe lexicale (souvent dite orthographe d'usage) nécessite une mémorisation précise et autonome puisqu'il s'agit de la graphie des mots en dehors des textes.

4- L'enseignement de l'orthographe pour mieux maîtriser la grammaire

La grammaire construit du sens par la mise en relation des mots, elle facilite le développement de l'orthographe, et réciproquement.

E- Les orientations pédagogiques⁵

1- Un apprentissage explicite

L'acquisition de l'orthographe permet de s'approprier des règles et des formes graphiques conventionnelles liées à la langue écrite. Ces règles organisent la langue écrite selon une certaine logique. L'enseignement permet d'en percevoir les principes, de les comprendre explicitement, et de les appliquer de manière réfléchie puis spontanée et automatisée. Un enseignement explicite de l'orthographe apporte une aide particulière aux élèves en difficulté, en leur donnant des points de repère et des modèles de fonctionnement.

2- Des leçons spécifiques régulières

Chaque semaine tout au long de la scolarité élémentaire, l'apprentissage de l'orthographe donne lieu à des leçons régulières et spécifiquement identifiées. Elles doivent être poursuivies au collège. Des temps particuliers, brefs et fréquents, doivent être aussi organisés pour mémoriser des formes orthographiques en liaison avec les autres domaines de l'étude de la langue, et principalement le vocabulaire, mais aussi les autres disciplines qui contribuent toutes aux acquisitions lexicales. Ces séances permettent non seulement de mémoriser mais aussi, et surtout, de savoir comment on doit faire pour mémoriser (comment il faut s'y prendre pour « apprendre par cœur »).

3- Une approche implicite

L'orthographe doit être rencontrée et exploitée fréquemment dans l'expérience quotidienne de l'écrit : lire beaucoup, écrire souvent. Les élèves apprennent aussi la langue et l'orthographe par immersion, familiarité et proximité dans des activités de découverte, d'imprégnation, des applications en situation de rédaction et de lectures nombreuses et régulières. Même si une immersion libre n'est pas suffisante seule, cela favorise l'imprégnation et l'activation intuitive de la logique de la langue et de son application orthographique.

⁵ https://media.eduscol.education.fr/file/orthographe/90/7/2012_orthographe_bdef_213907.pdf

4- Une attention permanente à l'orthographe

Les élèves doivent comprendre l'utilité de l'orthographe. Il faut expliquer les enjeux d'une orthographe maîtrisée, pour que son application volontaire en production d'écrits et lors de la mise en œuvre de la compréhension ne soit pas négligée. Il faut aussi expliquer les processus qui permettent d'orthographier sans erreur dans une situation de production écrite. L'exemple du maître et l'attention soutenue qu'il porte à l'orthographe sont les meilleurs gages de l'attention des élèves à l'orthographe qu'ils produisent.

5- Un enseignement structuré et progressif

La progressivité de l'apprentissage permet la construction puis la maîtrise de la règle. Cela suppose la découverte et la connaissance des règles de fonctionnement de l'orthographe dans un ordre fixé à l'avance en fonction de leur plus ou moins grande fréquence et de leur plus ou moins grande difficulté de compréhension ou d'application. Cet enseignement doit permettre aux enfants de se forger des stratégies de recherche d'hypothèses en cas de doute orthographique et leur apprendre à exploiter les outils d'aide. Il est introduit dès le cours préparatoire où se font les premières fixations orthographiques souvent déterminantes pour construire une vigilance durable.

CONCLUSION

Ce que nous pouvons retenir à travers ce premier chapitre c'est que l'orthographe française est un système très vaste et complexe, qui nécessite un apprentissage long et formalisé de la part des apprenants vu sa complexité, ce que Catach affirme que : « une orthographe comme la nôtre est un luxe qui coûte cher » (Op.cit., p.8) . Cependant, les apprenants ne peuvent pas écrire sans commettre des erreurs liées à la non maîtrise de la compétence orthographique qui représente l'âme et le noyau de la langue française. Surtout s'il s'agit d'une langue étrangère. Cela nous conduit à chercher un moyen qui peut faciliter son apprentissage et qui diminuera les erreurs des apprenants. Donc nous proposerons la dictée et précisément la dictée préparée/négociée que nous présenterons dans le deuxième chapitre.

CHAPITRE 2

La dictée préparée/ négociée

CHAPITRE 2

La dictée préparée/ négociée

INTRODUCTION

Pour apprendre l'orthographe, nous avons besoins d'un moyen qui facilite l'apprentissage et développe cette compétence (celle de bien orthographier), sous ces différentes formes chez les apprenants.

Dans ce chapitre nous essayerons de proposer une stratégie qui peut aider les apprenants dans l'apprentissage de l'orthographe qui est la dictée préparée/négociée. Nous commencerons par un bref aperçu historique sur la dictée, puis nous proposerons quelque définition de la dictée, les types de dictée et la place de la dictée dans les programmes algériens à travers les différentes méthodologies d'enseignement.

I. UN BREF HISTORIQUE DE LA DICTEE

L'orthographe est née en même temps que l'académie française, en 1634. Mais il faudra attendre deux siècles pour que la dictée voie le jour dans les salons de l'empereur Napoléon III. Son épouse l'impératrice Eugénie, demande même à l'écrivain Prosper Mérimée de lui rédiger un texte spécial pour distraire sa cour : « Les mots sont des farceurs, les mots sont plein de pièges. Il faut donc s'amuser avec l'écriture des mots, avec les règles de la grammaire, etc. ». L'exploitation de la dictée s'est étendue dans le monde francophone et Particulièrement en France dans les années 1850, succédant à la cacographie « mal écrire ».

Et à partir de 1882, avec la loi Jules Ferry, que la dictée prend tout son sens. Elle devient l'épreuve-reine du certificat d'études primaires.

En 1989, le certificat d'études primaires est supprimé pour laisser définitivement place au brevet des collèges. Mais la dictée, elle est immuable. Elle reste un repère pour toutes les générations de Françaises et de Français, mais aussi une facétie au service de la langue de Molière.

A- Définition de la dictée

La dictée est un excellent moyen pour améliorer et maîtriser le français. En faisant ce genre d'exercice, nous pouvons travailler l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire et également la syntaxe.

Selon le dictionnaire français Larousse la dictée est : « *un exercice scolaire ayant pour but l'enseignement et le contrôle de l'orthographe* » (Larousse, 2008, p.123).

Et elle est aussi un « *exercice consistant en un texte lu à haute voix qui doit être transcrit selon les règles de l'orthographe* ». (Le Robert Illustré, 2014, p.558).

Chervel de sa part a défini la dictée 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.* » (Chervel, 2008, p.32).

À travers ces définitions, nous arrivons à dire que la dictée et l'orthographe sont deux éléments inséparables. La dictée est une activité scolaire qui vise l'apprentissage de l'orthographe qui est considéré comme un élément principal dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

La dictée vient du verbe dicter (latin dictor) qui consiste à prononcer des mots que quelqu'un d'autre écrit au fur et à mesure, il s'agit en fait de ce qu'on appelle le «transcodage» qui est l'opération qui permet de passer de la représentation de l'information exprimée dans un certain code à la représentation de cette information, mais exprime dans un autre code.

Dictée { *oralisation fait par l'enseignant*
transcription fait par l'apprenant

B- Les avantages de la dictée

- La dictée est un excellent moyen pour améliorer ses aisances d'écoute, de compréhension et sa capacité rédactionnelle. Grâce aux erreurs d'écriture répétés, l'élève pourra rectifier petit à petit des fautes d'orthographe et en même temps enrichie ses vocabulaires.

- La dictée perfectionne la compréhension orale, la capacité de conjugaison. Lorsqu'on pratique de la dictée, un élève est capable de déstructurer un texte et de l'analyser phrase par phrase. Cela permet une compréhension optimale du contenu littéraire qui est raconté.

C- Pourquoi faire des dictées ? ¹

Au programme, elle doit être l'occasion pour les élèves de :

- Réinvestir des connaissances, des compétences et d'appliquer des règles en situation d'écriture dirigée.
- Confronter leurs idées et de réfléchir (individuellement ou collectivement) à la façon d'écrire les mots en essayant d'expliquer pourquoi ils s'orthographient ainsi (propre à chaque situation).
- Comprendre la signification de l'orthographe des mots.
- D'augmenter le capital mot mémorisé.
- De faire des hypothèses sur l'écriture des mots, de faire des rapprochements analogiques pour pouvoir peu à peu trouver l'orthographe de mots inconnus.
- Permettre de douter et de chercher dans des outils appropriés pour répondre à ses doutes.
- Permettre de se corriger seul en situation d'écriture ou de relecture après vérification de l'enseignant.

Au programme, elle doit être l'occasion pour l'enseignant de :

- Vérifier l'apprentissage des mots orthographiques et des règles grammaticales, de conjugaison.
- D'amener les enfants à réfléchir sur l'orthographe des mots en les mettant en relation les uns avec les autres, dans un certain contexte.
- Connaître les confusions possibles chez certains et le profil de chaque scripteur.
- Amener les enfants à s'interroger et à utiliser des outils de vérification ou à adopter des démarches de recherche
- D'évaluer à un moment donné.

D- Les types de dictée

La dictée peut être de différentes formes permettant toutes d'apprendre les règles grammaticales, orthographiques et syntaxiques. Nous connaissons la dictée traditionnelle, lue à haute voix par l'enseignant tandis que l'assemblée d'élèves écrit mot pour mot ce qui est

¹ <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lotec/EspaceGourdon/SPIP/IMG/pdf/dictee.pdf>.

dicté. Une méthode préconisée en fin d'apprentissage, pour évaluer ce qui vient d'être appris. La dictée peut pourtant revêtir d'autres formes, basées sur la réflexion quant au langage, ou simplement sur la mémorisation, parmi ces formes :

1- Dictée avec aides

Pendant ou après la dictée, pendant la phase de relecture, les élèves peuvent consulter divers documents (affiches collectives, cahier...). Ce type de dictée vise à susciter chez les apprenants le doute orthographique pour leur permettre de réinvestir leurs connaissances antérieures et mobiliser l'ensemble des règles orthographiques déjà vues.

2- Dictée recto-verso

La dictée est faite individuellement par chaque élève sur une feuille qui comporte au verso le texte original de la dictée. Pendant la relecture, l'élève à chaque doute souligne le mot et va chercher la bonne solution au dos. Amener les élèves à retourner le moins possible leurs feuilles.

3- Auto-dictée

Texte préparé en classe, collectivement avec le maître, puis appris individuellement et restitué sous forme individuelle. Ce type de dictée vise à développer la capacité de mémorisation chez les apprenants.

4- Dictée copiée avec léger différé

Il s'agit de faire la dictée d'un texte qui a été vu quelques minutes auparavant. Il est intéressant aussi de faire copier tout simplement un texte que l'élève a sous les yeux. (Consigne : le recopier, en temps limité, sans laisser une erreur).

5- Dictée dialoguée

Toutes les questions peuvent être posées à l'enseignant ou entre enfants sauf la demande de bonne réponse – Pour diriger le questionnaire, interdiction d'employer le nom des lettres dans les questions posées. (Ex: est-ce que...est un verbe/est-ce qu'il y a une consonne double ? ...).

6- Dictée à trous

Permet de cibler l'évaluation sur les problèmes traités (finales des mots, gestion des accords en genre et en nombre..) en excluant tout autre parasitage.

Dans le même ordre d'idées, mais en généralisant le procédé, proposer des textes lacunaires : effacer un certain nombre de mots (grammaticaux, lexicaux) dans un texte que les enfants ne connaissent pas. L'effort porte non seulement sur l'orthographe mais aussi sur la logique du récit.

7- Dictée à choix multiples

Cette forme de dictée permet de chercher la bonne forme dans la mémoire qui a été déjà stockée dans la mémoire des apprenants. Mais il n'arrive pas à la récupérer, donc, en lui proposant des choix multiples ce qui va faciliter la récupération de l'information. Il s'agit principalement, d'afficher une liste des propositions qui contient les mots qui parut difficiles sur le tableau, ou bien la distribuer aux apprenants. Puis l'enseignant leur explique l'utilité de cette liste, qu'elle constituée une aide pour eux et elle facilite la récupération de la bonne forme en choisissant entre plusieurs formes orthographiques et ce n'est pas le jeu du hasard.

8- Reconstitution de textes

Exercice qui se prête bien à des objectifs de préparation orthographique. Ecrire le texte complet au tableau, commenter quelques formes problématiques, les effacer au fur et à mesure, les remplacer éventuellement par un petit dessin ou idéogramme pour aider à la mémorisation de la phrase. Les enfants continuent à lire, à répéter le texte et à s'en imprégner comme si ces formes étaient écrites. A un certain moment, il ne reste plus qu'un texte avec des trous qu'on complète alors jusqu'à reconstitution du texte complet. Il faut effacer et retrouver plusieurs fois les mots et structures difficiles. Les élèves peuvent individuellement écrire le texte complet.

9- La dictée sans erreur ou "0" fautive

L'enseignant dicte un court texte durant lequel les élèves peuvent poser des questions sur les difficultés orthographiques rencontrées. L'enseignant amène les élèves à utiliser leurs connaissances pour résoudre le problème. Cette forme de dictée développe chez les apprenants la capacité de mémorisation de l'orthographe des mots.

10- Dictée préparée

La dictée préparée est considérée comme la plus efficace et la plus utilisée. Elle permet à l'élève de savoir à quoi s'attendre. Ce type de dictée repose sur le principe de l'observation. Il s'agit de repérer les problèmes majeurs et les lacunes des apprenants en matière d'orthographe posés par le texte écrit au tableau juste avant l'activité puis on procède à la dictée traditionnelle. Son objectif est de permettre à l'élève de bien maîtriser le texte. La dictée préparée est un excellent apprentissage orthographique et grammatical pour les élèves.

Sa mise en œuvre : L'enseignant affiche le texte à dicter au tableau, il invite ses apprenants à le lire puis il intervient pour expliquer les mots difficiles, il attire leur attention sur les problèmes spécifiques (ex : des mots ayant une orthographe particulière, quelques règles grammaticales relatives à l'accord de l'adjectif ou du participe passé). Une fois l'ensemble des problèmes repérés, il efface le texte et procède à la dictée de manière traditionnelle.

11- dictée négociée

Micheline CELLIER définit la dictée négociée comme étant « *un dispositif pédagogique spécifique centré sur la négociation et la justification, conçue pour laisser une large place à la parole de l'élève* ». (<https://mdl66.ac-montpellier.fr/lire/lecture-cycle2/code/diffypesdedictees.pdf>).

Il s'agit donc d'un type de dictée qui provoque les échanges entre les apprenants et qui les oblige à faire des choix, donc à se justifier par rapport à une norme ou à une règle. L'objectif est d'amener les élèves à argumenter, justifier et expliciter oralement leurs choix orthographiques individuels pour aboutir à un consensus.

Sa mise en œuvre : Elle se passe en deux séances :

- Première séance

Dans un premier lieu, l'enseignant dicte le texte à haute voix, puis chaque élève écrit sur sa propre feuille le texte dicté, comme la dictée traditionnelle. Dans un deuxième lieu, l'enseignant répartit les élèves en groupes, il leur donne la consigne suivante : « Vous allez comparer dans chaque groupe vos dictées, quand il y aura des différences, il faudra expliquer aux autres élèves du groupe pourquoi vous avez écrit ainsi puis, il faudra arriver à se mettre d'accord sur une écriture en justifiant systématiquement votre choix car à la fin, vous rendez une seule dictée, écrite sur une nouvelle feuille par le secrétaire ».

- Deuxième séance

L'enseignant ramène les dictées négociées et les distribue aux apprenants pour faire une correction collective du texte au tableau phrase par phrase. À chaque fois un apprenant passe pour corriger une phrase. Cette correction est très importante parce qu'elle permet de fixer définitivement des points de doute des apprenants qu'ils ont rencontrés durant la phase de négociation.

II. LA PLACE DE LA DICTEE DANS LES PROGRAMMES ALGERIENS A TRAVERS LES DIFFERENTES METHODOLOGIES

L'enseignement des langues étrangères en France depuis la méthode traditionnelle jusqu'à nos jours est passé par différentes étapes.

En effet, les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ont énormément varié depuis la méthodologie traditionnelle. Au XIX^{ème} siècle, l'objectif culturel était prioritaire; on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature, ses proverbes, sa culture en général. Alors que dans les années 1960 l'enseignement des langues en milieu scolaire étaient à son apogée, dans les années 1980 on peut dire qu'il stagne. L'apprenant occupe alors une place de choix dans le processus d'apprentissage. Depuis le XIX^{ème} siècle et jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédées, les unes en rupture avec la méthodologie

précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société. Cependant on ne peut pas définir d'une manière précise la succession chronologique des méthodologies, étant donné que certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer à la précédente.

Arrivé à un certain moment où la tendance générale est à l'éclectisme méthodologique dont certains didacticiens sont pour tandis que d'autres sont contre. Nous vous proposons ici une synthèse des méthodologies qui ont marqué l'enseignement des langues étrangères en France depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours pour vous montrer la place de la dictée dans les programmes algériens.

A- La méthode traditionnelle

La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Elle a été dominante du milieu du XIX^{ème} jusqu'au XX^{ème} siècle (années 40 /50). D'après M.Mekhnache : « *la méthode traditionnelle est celle qui a eu la plus longue durée de vie, car, caractéristique du XVI^{ème} siècle, elle s'impose encore de nos jours, dans les exercices traditionnels de thème et de version, voire même dans les activités de traduction de phrase isolées* ». (M.Mekhnache, 2019, p7). Cette méthodologie est marquée par l'importance donnée à la grammaire (c'est par la pratique de la traduction qu'est enseignée la grammaire), l'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit, le recours à la traduction et l'importance de la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue.

M.Mekhnache a affirmé : « *Il faut souligner, que la démarche de cette méthode peuvent découler des habitudes fâcheuses tels que ceux mentionnés par H.Besse (1985, p30), relatifs aux (calque, interférence et erreurs), mais elle reste une source de motivation et sécurité* ». (M.Mekhnache, 2018, p7).

L'enseignant dans cette méthode est considéré comme le détenteur du savoir et de l'autorité c'est-à-dire l'élève n'a pratiquement aucune initiative.

B- La méthode directe

La méthodologie directe est considérée historiquement par C. Puren comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résulte d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle. On appelle méthodologie directe la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle.

D'après M.Mekhnache : « *la méthode directe se caractérise d'abord par un refus, dès qu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère, de cet exercice « indirect » qu'est la traduction* ».

(Ibid, p8). La méthode directe recherche un contact sans intermédiaire entre la langue étrangère et les réalités référentielles, ce qu'affirme Christian PUREN : « *À l'origine, l'expression de «méthode directe » désigne l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue de départ dans le processus d'enseignement/apprentissage.* ». (Christian PUREN, 1988, p82). Elle se caractérise par : L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, les explications lexicales se font en langue cible voire à l'aide de gestes et de mimiques, l'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale " scripturée ", l'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). La méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes: méthode directe, active et orale. Le rôle de l'enseignant est de démontrer à l'aide des objets ou des images, c'est lui qui sert de modèle linguistique à l'apprenant.

C- La méthode active

La méthodologie active a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960. D'après M.Mekhnache : « *la méthode active se propose de mettre en œuvre tout ce qui peut susciter et maintenir l'activité de l'apprenant jugée nécessaire à l'apprentissage : choisir des documents intéressants, varier les supports et les activités, maintenir une forte «présence physique » en classe, faire s'écouter et s'interroger les apprenants* ». (Ibid, p8). L'objet essentiel est d'ouvrir l'esprit des élèves et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant ici est de montrer à l'aide d'objets, d'images ou de dessins au tableau ; il mime, il ne traduit pas et se doit de bien maîtriser la L2.

Ana Rodríguez Seara affirme que : « *La méthodologie active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe* ».

(https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf)

Cependant, cette méthodologie n'a pas modifié le noyau dur de la méthodologie directe, ne faisant qu'introduire certaines variations.

D- La méthode audio-orale (MAO)

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. On a alors fait appel au linguiste Bloomfield qui va créer "la méthode de l'armée". Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand

intérêt dans le milieu scolaire. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado, Fries, etc. ont créé la méthode audio-orale (MAO). La méthodologie audio-orale constituait un mélange de la psychologie behavioriste et de la linguistique structurale qui a largement influencé l'enseignement de la grammaire. D'après M.Mekhnache : « *cette méthode se caractérise par : la présentation, dans un dialogue, d'une structure grammaticale, la répétition, la mémorisation et l'introduction des exercices structuraux* ». (M.Mekhnache, 2019, p8). Le but de la MAO est de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés (comprendre et parler, puis lire et écrire) afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Le reproche que nous pouvons faire à cette méthode est qu'elle ne soit pas modèle que le reproche que nous pouvons faire à cette méthode est qu'elle ne soit pas modèle que l'apprenant va l'imiter. En effet, les exercices qu'elle propose sont démotivants pour les élèves et ils manquent d'authenticité.

E- La méthode audio-visuelle : (structuro-globale audio-visuelle SGAV)

C'est au milieu des années 1950 que P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle). La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode "Voix et images de France". Selon Christian PUREN : « *la MAV s'appuie sur l'unique critère technique de l'intégration didactique autour du support audiovisuel. Elle exclut par conséquent les cours ne proposant que des supports sonores et/ou séparément visuels* ». (Christian PUREN, 1988, p192).

D'après M.Mekhnache : « *la SGAV met également l'accent sur l'apprentissage de l'orale, l'apprentissage de la grammaire étant implicite. Elle se base sur deux principes : le structuro-globale pour permettre l'apprentissage (il faut structurer globalement l'apprenant) et l'audio-visuelle (il faut présenter simultanément l'audio, donc le son, en l'associant au visuel pour faciliter la compréhension des messages)* ». (Ibid, p8). Cependant la méthodologie SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme).

F- L'approche communicative

L'approche communicative appelée aussi, à ses début, notionnelle/fonctionnelle, s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle. Elle apparaît au moment où l'on remet en cause en Grande-Bretagne l'approche situationnelle et où aux USA la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky est en plein apogée. M.Mekhnache affirme que : « *l'objectif essentiel ici est de permettre à l'élève de devenir un communicateur compétent en langue étrangère, et par conséquent d'accéder à l'autonomie linguistique en installant chez lui une*

compétence de communication ». (M.Mekhnache, 2018, p12). L'approche communicative met l'accent sur la capacité à pouvoir communiquer dans une langue étrangère en prenant en compte la situation de communication Elle permet aux apprenants de savoir communiquer dans diverses situations. Pour cela, le professeur doit en définir les priorités et se poser les questions : Qui ? Quoi ? Pourquoi ? Comment ? L'approche communicative vient ainsi compléter ***l'approche actionnelle*** qui demande de réaliser des tâches dans un contexte langagier bien précis.

Nous arrivons à remarquer à travers cet aperçu historique que la dictée est une activité authentique et adéquate par rapport aux principes des méthodologies. Elle permet à favoriser l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, et la négociation entre les apprenants favorisera la prise de conscience et la construction d'une posture réflexive par apport à la langue et elle développe les capacités de communications. Mais actuellement sa place n'existe pas dans les programmes actuels et c'est pour cela que nous la proposons comme activité d'apprentissage.

CONCLUSION

Ce que nous pouvons retenir à travers ce deuxième chapitre que la dictée sous ses différents types est l'une des outils qui peuvent aider les apprenants à améliorer leur compétence orthographique, si elle sort de son cadre purement évaluatif. La dictée préparée / négociée est-elle vraiment un outil efficace pour le développement de la compétence orthographique chez les apprenants ? C'est ce que nous allons découvrir dans le troisième chapitre.

CHAPITRE 3

Expérimentation et interprétation des résultats

CHAPITRE 3

Expérimentation et interprétation des résultats

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous essayerons de montrer l'importance de la dictée en tant qu'activité scolaire, qui vise l'installation d'une compétence orthographique, et non pas comme activité utilisée souvent à des fins évaluatives.

Dans ce dernier chapitre intitulé "expérimentation et interprétation des résultats" nous traiterons les points suivants: la présentation des données à savoir l'objectif et la méthode de la recherche, lieu de l'expérimentation, la présentation de notre échantillon et notre corpus de recherche. En ce qui concerne la méthode, nous avons l'intention de réaliser notre expérimentation en classe, où nous aurions analysé les erreurs commises dans les dictées et comparé entre les résultats obtenus.

Malheureusement, la situation que traverse notre pays liée à la pandémie nous a empêchée d'arriver à nos fins scientifiques. Aussi, nous nous contenterons de « relater » nos intentions de recherche.

I. PRESENTATION DES DONNEES

A- Objectifs et méthodologie de la recherche

Cette recherche a été élaborée dans le but de confirmer ou infirmer nos hypothèses à propos du rôle de la dictée préparée/négociée dans le développement de la compétence d'orthographe grammaticale chez les apprenants de 3^{ème} année moyenne.

Pour mettre en exergue notre pratique, nous aurions opté pour la méthode expérimentale en nous appuyant sur la double démarche: analytique et comparative, qui consiste d'abord à faire une dictée traditionnelle et d'analyser les erreurs orthographiques commises par les apprenants dans les copies. Après nous proposerons le même texte aux apprenants mais cette fois-ci avec un autre type de dictée qui est la dictée préparée, puis nous comparerons entre les deux dictées pour vérifier l'efficacité de la dictée préparée. Nous aurions exploité l'activité de dictée négociée si nous avions eu à découvrir chez les apprenants l'envie et le niveau nécessaire à ce genre de pratique.

B- Lieu de l'expérimentation

L'établissement dans lequel nous avons mené notre séquence expérimentale s'appelle AROUSSI MOHAMMED SADEK, elle se compose de 23 classes et contient 875 élèves et 40 enseignants dont 6 enseignent le français. Il y a 5 classes de 3^{ème} année moyenne avec un nombre de 39 élèves par classe.

C- Présentation de notre échantillon

Nous avons effectué notre recherche auprès des élèves de troisième année moyenne de l'école AROUSSI MOHAMMED SADEK, constituée d'un total de 39 apprenants, âgés de 13 à 14 ans dont 10 sont des garçons. Nous nous sommes intéressées à ce niveau car il représente une année préparatoire au BEM et les lacunes qu'ils accumulent à ce stade de l'apprentissage auront un impact sur la suite de leur scolarisation même sur leur vie future.

D- Présentation de notre Corpus de recherche

Notre travail de recherche a été mené à partir d'un corpus écrit, il s'agit des copies des apprenants des dictées : traditionnelle, préparée et négociée. Dans un premier lieu, il s'agit d'écrire individuellement un court texte selon la démarche classique de la dictée dite traditionnelle. Dans un second lieu, avec le même texte nous réalisons une dictée préparée, puis nous passons à la négociation s'il est possible.

Pour le choix du corpus, nous avons choisi un court texte qui apparut dans la 2^{ème} séquence du 2^{ème} projet et qui s'intitule « un homme modeste ». Il est proposé dans le manuel scolaire dans la rubrique « je m'exerce » qui suit chaque activité d'orthographe. Le thème vise à informer les apprenants à la découverte de leur patrimoine et le personnage historique « L'Émir ABD ELKADER ».

II- L'EXPERIMENTATION ET L'INTERPRETATION DES RESULTATS

Pour concrétiser notre travail de recherche, nous avons réalisé notre expérimentation proprement-dite lors de la séance des travaux dirigés. Nous avons choisi précisément cette séance parce que le groupe classe est devisé en deux sous groupes qui étudient le français et l'anglais en alternance et en deux séances successives.

A- Déroulement des séances

Pour notre séquence expérimentale, elle aurait été déroulée en trois séances (une séance pour chaque type de dictée : traditionnelle, préparée et négociée). Mais en raison de la situation dans laquelle nous nous trouvons, nous avons réalisé que la dictée traditionnelle et nous n'avons pas pu continuer notre expérimentation.

La première séance de dictée traditionnelle, était avec un groupe qui se compose de 13 apprenants dont 7 se sont des garçons et 6 sont des filles. Elle s'est déroulée le 09/03/2020 de 11h à 12h. Dans le TD qui s'intitule « *l'accord du participe passé dans le groupe nominale* », l'enseignante nous a présenté et a informé les apprenants sur l'expérimentation que nous allons effectuer avec eux en leur expliquant le but de notre recherche. Puis, elle leur a donné un exercice à préparer en vue de la dictée, cet exercice est proposé dans le manuel scolaire (exercice n° 2, p : 102), après avoir terminé l'exercice elle leur a demandé de prendre une feuille propre dans laquelle ils vont écrire. Donc, elle a commencé de dicter le texte support d'une manière traditionnelle. Après avoir terminé tout le texte, elle a fait une deuxième lecture afin de permettre aux apprenants de rattraper les mots qu'ils ont ratés. Vers la fin de la séance, nous avons ramassé les copies.

Nous aurions aimé de continuer notre expérimentation comme suivant :

La deuxième séance de dictée préparée, aurait été déroulée avec un autre groupe. Dans un premier lieu, l'enseignante écrirait le texte sur le tableau et elle demanderait aux élèves de le lire, repérer et d'expliquer les mots difficiles, puis, elle leur proposerait des questions à propos le texte par exemple : « c'est qui l'Amir ABD ELKADER ?! », relevez dans le texte : les compléments de nom, les adjectifs, quel est le temps et l'infinitif des verbes.....etc. cette tâche attire l'attention des élèves et aide à éviter les fautes d'orthographe dans la dictée. Après l'enseignante effacerait le tableau et elle commencerait la dictée d'une manière traditionnelle. Vers la fin de la séance, nous ramasserions les copies pour les analyser.

La troisième séance de dictée négociée, aurait été réalisée comme suivant : à partir d'un texte motivant dans lequel nous insérerions tous les points de langue que nous avons abordé pendant la séquence ou le projet. Ensuite, nous répartirions les élèves en groupes de 4 ou 5, puis, nous dicterions une première partie pour le groupe 1, une deuxième pour le groupe 2,.....etc. À la fin de la dictée, chaque groupe aurait à écrire le passage nous lui avons dictée et à ce moment qu'il y aura une négociation sur telle ou telle forme du mot, de l'expression : son orthographe, sa structure, etc. Notre intervention doit se faire de manière intelligente pour ne pas perturber le travail la négociation des élèves. Après avoir terminé la dictée, nous ramasserions les copies et nous passerions à la correction. nous aurions divisé le texte en petite phrase et à chaque fois un apprenant passerait pour écrire un autre apprenant lui dicterait en justifiant son choix.

B- Résultats de l'expérimentation

Après avoir effectué notre expérimentation sur le terrain. Nous aurions analysé notre corpus qui est les copies des apprenants normalement des trois dictées : traditionnelle, préparée et négociée, afin de dégager les erreurs orthographiques qui s'y trouvent. Mais dans notre cas nous avons analysé que les copies de la dictée traditionnelle.

Pour ce faire, nous avons ramassé les copies des apprenants, puis nous avons repéré le nombre et le type des erreurs orthographiques. Ce qui nous a permis d'avoir une vision claire sur le type d'erreurs qui domine dans les copies. Ensuite, nous avons les classés dans un tableau, en se basant sur la grille typologiques des erreurs orthographiques de Nina Catach que nous avons déjà mentionné dans la partie théorique.

Notre corpus se compose de 13 copies de la dictée traditionnelle.

1. Résultat de l'analyse de la dictée traditionnelle

Catégories d'erreur	Erreur	Correction de l'erreur
Erreurs à dominante Phonétique	(Chemize, chumise, chomise), modaste, nasional, fixi, (gandera, gandora), recouvere, chaplé, (modesti, modesté, modasté), (témoiniage, témoignage), (de su, de cu, decu), (costime, coutume), outre, priaire, (tojors, toujours), prouche, (déstorien, distorian), (bornos, burnose, bournos), (égrené, igroné).	Chemise Modeste National Fixé Gandoura Recouvert Chapelet Modestie Témoignage Dessus Costume Autres Prière Toujours Proches D'historiens Burnous Egrenait
Erreurs à dominante Phonogrammiques	(Ornemon, ornemant), (brin, brain), (murmuron, murmurons), otre, chamo, otour, (coten, cotan).	Ornement Brun Murmurant Autres Chameau Autour

		Coton
Erreurs à dominante morphogrammiques	Les témoignage, d'historien, ses prière, étai, autre, proche, relève, ses prière.	Les témoignages D'historiens Ses prières Etai Autres Proches Relèvent Ses prières
erreurs à dominante logogrammiques	On Sont Ces, c'est	En Son Ses
erreurs à dominante idéogrammiques	l'émir : « son . pour . il portait	L'Émir : « Son . Pour . Il portait
erreurs à dominante non fonctionnelle	Toujour, desu, chapelé, poil, chèche, modesti, foi.	Toujours Dessus Chapelet Poils Chèche Modestie Fois

Après avoir classifié les erreurs de la dictée traditionnelle dans le tableau, nous avons constaté que les apprenants dans cette dictée ont commis des erreurs de toutes catégories.

La première catégorie des erreurs : les erreurs phonétiques. Elle contient un grand nombre d'erreurs surtout dans les mots suivants : «chemise, témoignages, d'historiens, gandoura,...». Pour la deuxième catégorie des erreurs c'est celle des erreurs phonogrammiques, les apprenants ont trouvé des difficultés dans « ornement et murmurant ». Les erreurs que la majorité des apprenants ont fait c'est celle des erreurs morphogrammiques grammaticaux et lexicaux par exemple : « témoignages, prières, historiens,relèvent,...». Cela est dû au non maîtrise des règles d'accords en genre et en nombre. La quatrième catégorie concerne les erreurs de type logogrammiques. Les apprenants éprouvaient des difficultés dans : « en, son, ses ». La cinquième catégorie relative aux erreurs de type idiogrammiques, les apprenants ont manifesté des erreurs relatives aux majuscules. Aussi, pour la dernière catégorie des erreurs non fonctionnelle il y a «toujours, poils, fois, dessus,...».

Cette catégorisation nous a permis de dégager les différents types d'erreurs commises dans la dictée traditionnelle. Mais ce que nous avons constaté c'est que les apprenants ont un grand problème avec l'accord des mots, cela peut être dû au manque de concentration parce que cet exercice nécessite beaucoup d'efforts et de temps pour mobiliser leurs connaissances antérieures dans des différents domaines à savoir l'orthographe, la grammaire, la conjugaison...etc.

2. Résultat de l'analyse de la dictée préparée et négociée

Dans le but de confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous aurions aimé d'analyser les erreurs commises dans la dictée préparée et négociée afin de les comparer avec celles de la dictée traditionnelle.

CONCLUSION

À la fin de cette expérimentation, et après avoir effectué notre pratique chez les apprenants de 3^{ème} année moyenne et à travers l'analyse comparative entre les dictées (traditionnelle, préparée et négociée). Nous aurions aimé de démontrer l'efficacité de la dictée préparée / négociée dans la diminution des erreurs donc dans le développement de la compétence d'orthographe et précisément l'orthographe grammaticale.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Notre modeste travail de recherche, qui porte sur la dictée préparée/négociée et son impact sur le développement de la compétence d'orthographe grammaticale chez les apprenants de 3^{ème} année moyenne est arrivé à son terme.

La dictée fait partie intégrante de la morphologie de la langue. Elle cible les quatre types d'orthographe : l'orthographe grammaticale (les règles d'accord), l'orthographe de conjugaison (les terminaisons verbales), l'orthographe phonétique (ayant trait aux correspondances phonies – graphies régulières et irrégulières) et l'orthographe lexicale ou d'usage (formation des mots courants).

En classe, l'enseignement de l'orthographe peut être occasionnel (à chaque fois que l'occasion se présente) ou systématique. Dans ce dernier cas, la dictée peut être exploitée en tant qu'activité d'apprentissage des règles orthographiques (cas de la dictée préparée), moment de fixation d'un point orthographique, exercice d'application (après une leçon), test d'évaluation (diagnostique, formative ou sommative), exercice de révision (après une série de leçons d'orthographe), outil didactique de remédiation (ciblant un ou des points orthographiques défaillants).

Sur le plan de l'enseignement, la dictée a perdu de sa valeur pédagogique car elle ne peut servir à apprendre une langue étrangère. Pendant la séance de dictée, la conscience orthographique de l'élève est assez forte mais dans d'autres situations, son attention et sa réflexion se relâchent et les fautes apparaissent en grand nombre. Mais si nous faisons apprendre la dictée d'une autre façon aux élèves, cette activité devient extrêmement polyvalente.

La difficulté qu'engendre sa réalisation vient de ce que cette (re)transcription est un codage, largement arbitraire, du fait de l'inadéquation entre l'orthographe et la prononciation.

Nous avons abordé les principaux aspects théoriques à savoir l'orthographe française sous ses différents systèmes ainsi que les difficultés qu'engendre son apprentissage, ensuite la dictée et ses différents types et plus particulièrement la dictée préparée et négociée.

Notre étude avait pris en charge d'une manière générale la problématique de l'écrit et des erreurs qui en découlent et plus particulièrement celle de la maîtrise de la compétence grammatico-orthographique qui influe négativement sur l'appropriation « saine » de la langue.

Nous avons suggéré comme hypothèses :

La dictée préparée et / ou négociée réduirait les erreurs de l'orthographe grammaticale et rendrait l'apprenant plus autonome dans la prise en charge des erreurs en le conscientisant davantage des aspects de la langue.

Conclusion générale

Nous aurions aimé de vérifier nos hypothèses à travers l'expérimentation et les résultats obtenus et d'atteindre notre objectif mais vu la situation, nous n'avons pas pu de continuer notre travail.

Nous espérons que les conditions seront bonnes et qu'il y aura d'autres chercheurs qui vont prendre le relais et se pencher sur ce sujet et nous aurions les résultats réels.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

- a. Angoujard, A. (1994). *Savoirs orthographiés*, Paris, Hachette.
- b. Astolfi, J, P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF.
- c. Catach, N. (1986). *L'orthographe française traitée théorique et pratique*, Paris, Nathan.
- d. Catach, N. (1978). *L'orthographe, que sais-je ?* Paris : Nathan.
- e. Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz.
- f. Christian, P. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international, coll. «*Didactique des Langues Étrangères*».
- g. Claude, K. (2012). *L'orthographe pour tous*, Hatier, Paris, coll. «*Bascherelle* ».

Articles et livres électroniques

- a. Catach, N. (1973). «*Que faut-il entendre par système graphique du français ?* », In revue, «*Langue française* », n°20. [En ligne]. URL :
https://www.persee.fr/doc/lfr_00238368_1973num2015652.
- b. Simard, C. (1995). «*L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres Postsecondaires* », In revue, «*des sciences de l'éducation* », n° 1, Québec, Érudit. [En ligne]
<https://core.ac.uk/download/pdf/59555636.pdf>.

Dictionnaires

- a. Cuq, J, P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle.
- b. Larousse. (2008). *Dictionnaire de français*, France.
- c. Le Robert illustré et internet. (2014). *Dictionnaire de français*, Paris.

Mémoires et thèses

- a. Benchikh, S. (2019). *La dictée négociée comme stratégie pour la remédiation aux erreurs orthographiques dans une classe de FLE Cas des apprenants de la 1^{ère} année moyenne*, UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA.

- b. Chaouche, N. (2018). *L'apport de la dictée négociée au développement de la Compétence orthographique chez des apprenants de 1ère année moyenne en classe de FLE*, université de Larbi BenM'Hidi Oum El Bouaghi.
- c. Sautot, J, P. (2000). *utilisation de l'orthographe et d'autres indices dans la Construction du sens en lecture : Étude de la variation de la réception chez des lecteurs Enfants (de 6 à 15 ans) et adultes*, thèse de doctorat, Université Grenoble III.

Cours

- a. Professeur Mekhnache, M. (2017/2018). *Introduction à la didactique des langues étrangères*, Niveau : 3^{ème} année licence.
- b. Professeur Mekhnache, M. (2018/2019). *Méthodologies d'enseignement du FLE et pratique de classe*, Niveau : Master 1 Didactique du FLE (langues/cultures).

Sites web

- a. <http://www.iensaverne.site.ac-strasbourg.fr>.
- b. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_20_1_5652.
- c. <https://lexicarabia.blog4ever.com/les-differents-types-d-orthographe>.
- d. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00365321/document>.
- e. <https://mdl66.ac-montpellier.fr/lire/lecture-cycle2/code/difftypesdedictees.pdf>.
- f. https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf.
- g. <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lotec/EspaceGourdon/SPIP/IMG/pdf/dictee.pdf>.
- h. file:///C:/Users/uesr/Downloads/2012_orthographe_bdef_213907.pdf.
- i. <http://formation-des-formateurs-francais-com.over-blog.com/2018/10/par-a-abboud-l-enseignement-apprentissage-de-l-orthographe.html>.