

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT DE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANÇAIS**



**MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER
OPTION : DIDACTIQUE DE LANGUES-CULTURES**

La dictée négociée de l'université ...au collège.

Sous la direction de :

M. Brahim KETHIRI

Présenté et soutenu par :

Houda Adrouche

**Année universitaire
2014 / 2015**

A mes parents

A mes oncles Nacer et Djaber

A mon frère et mes sœurs

A mes beaux frères

A mes amies : Maria, Safa, Bida, Amina « Zaza », Nihed et Loubna

Remerciements

Je désire adresser mes remerciements les plus sincères à tous ceux qui m'ont apporté leur aide et contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Mes remerciements vont particulièrement à M .Brahim KETHIRI pour avoir accepté la direction de ce modeste travail de recherche.

Je le remercie d'avoir été un directeur de mémoire exemplaire, de m'avoir encouragé et fait confiance. Je le remercie aussi pour le soutien et l'intérêt témoignés; pour sa bienveillance, ses précieux conseils, sa disponibilité, une qualité dont il a fait preuve tout au long de la réalisation de cette recherche.

J'exprime ma gratitude à l'égard de monsieur BELARBI et madame CHELLOUTA respectivement directeur et enseignante du collège Lebsaïra Fatima -Biskra-, pour m'avoir permis de réaliser mon expérimentation.

Je remercie, enfin les étudiants du groupe trois (de la 1ère année licence de français) et les élèves de la deuxième année moyenne (2M2) qui ont contribué, par leur participation active, à la réalisation du présent travail.

Table des matières

Introduction générale	4
Chapitre 1: L'orthographe française	7
1.1. Ecrire et écriture	8
1.2. Notions fondamentales du système graphique français.....	9
1.3. Le plurisystème graphique français	9
1.3.1. Les phonogrammes	9
1.3.2. Les morphogrammes	10
1.3.3. Les logogrammes ou « figures de mots »	10
1.4. Aperçu historique	11
1.5. Définition de l'orthographe	14
1.6. Les deux composantes de l'orthographe	15
1.6.1. L'orthographe lexicale ou d'usage	15
1.6.2. L'orthographe grammaticale ou d'accord	15
1.7. La compétence orthographique	16
1.8. Difficulté du système orthographique français	16
1.8.1. Difficulté phonographique.....	17
1.8.2. Difficulté sémiographique	17
1.9. Faute ou erreur d'orthographe ?	18
1.10. Typologie des erreurs orthographiques	19
Chapitre 2 : La dictée négociée	22
2.1. Les limites de la dictée traditionnelle	23
2.2. La notion de tâche-problème ou situation -problème	25
2.3. La dictée négociée	26
2.4. Les types de connaissances	27
2.4.1. Les connaissances déclaratives.....	27
2.4.2. Les connaissances procédurales	27
2.4.3. Les connaissances conditionnelles	28
2.5. Le travail métalinguistique.....	28
2.6. La dictée négociée : l'oral médiateur de l'écrit.....	29
2.7. Le rôle de l'enseignant.....	30

2.8. Les différentes stratégies pour orthographier.....	31
2.9. Pourquoi une dictée négociée à l'université ?.....	33
Chapitre 3 : L'expérimentation	36
3.1. Présentation du 1 ^{ER} public	36
3.2. Description du corpus	36
3.3. Le choix des textes	36
3.4. Méthode de travail	37
3.5. Déroulement des séances	37
3.6. Analyse et interprétation des résultats.....	45
3.6.1. Première dictée	45
3.6.1. Deuxième dictée	47
3.7. La dictée négociée au collège.....	53
3.7.1. La description du 2 ^{ème} public	53
3.7.2. La méthode de travail.....	53
3.7.3. Le choix du texte	54
3.7.4. Le déroulement de la séance	54
3.7.5. Analyse et interprétation des résultats.....	57
Conclusion générale	62
Annexes	65
Références bibliographiques	90

Introduction générale

Nous savons bien qu'écrire n'est pas une tâche aisée, c'est une activité cognitive et effective complexe ; outre la gestion des idées, cet acte exige du scripteur la maîtrise de la langue et ses composantes qui sont entre autres : la syntaxe, la grammaire et l'orthographe ; c'est un code beaucoup plus symbolique et abstrait que l'oral.

Dans le présent travail de recherche, qui s'inscrit dans le domaine de la didactique, nous nous intéressons à l'une des composantes principales du français écrit : l'orthographe, chez les étudiants de 1^{ère} année français LMD.

Le choix de ce thème nous est dicté par la raison suivante : un étudiant en langue française s'apprête à rejoindre la vie active, à probablement enseigner la langue française et par la même occasion l'orthographe, il peut aussi aspirer à l'obtention du doctorat, il est donc censé maîtriser le français à l'écrit.

Parler de l'orthographe, nous oblige à parler de Nina CATACH, spécialiste de l'histoire de l'orthographe du français, ses travaux montrent que ce thème est un champ d'étude vaste. L'orthographe a fait l'objet d'étude également dans les universités algériennes citons : Les pratiques orthographiques des étudiants de 4^{ème} année « licence de français » université de Batna, L'orthographe française : ses pratiques et son enseignement en Algérie, université d'Alger, Les carences orthographiques en production écrite : cas des étudiants de première année français LMD- université de Ouargla- . Ces travaux se sont intéressés à la manière dont les étudiants orthographient, à leur niveau en orthographe, ainsi que les causes de la non- maîtrise de cette compétence.

En réalité, nul ne peut nier que l'orthographe française est la plus difficile par rapport aux langues telles (l'italien, l'espagnol,...), bizarre, truffée de pièges, issue de l'héritage de la longue et glorieuse histoire de la langue française, N.CATACH confirme cette réalité en disant qu'« *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* »¹.

Si l'orthographe est difficile pour les français et leur pose problème, elle ne peut que l'être de manière encore plus ardue pour un public étranger comme c'est le cas des étudiants algériens.

Nina CATACH, *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, NATHAN, Paris, 1986, P06.

Les enseignants du département de français de l'université de Biskra expriment souvent leur mécontentement et leur insatisfaction concernant les écrits des étudiants. En ce qui nous concerne, nous avons relevé l'importance accordée à la compétence de l'orthographe d'usage et d'accord par les enseignants de la filière de français et leur devoir d'intervenir sur une lacune après dix années de scolarité et d'étude de la langue française.

Ce constat nous a mené à poser la problématique suivante :

- Comment installer des compétences chez les étudiants de la filière en orthographe?

Pour répondre à cette question nous proposerons l'hypothèse suivante :

- La dictée négociée pourrait aider à améliorer les compétences orthographiques des étudiants de français durant des séances de travaux dirigés.

Peu connue et inutilisée, la dictée négociée est une forme de dictée récente, qui favorise le travail de groupe, c'est un dispositif pédagogique centré sur la négociation et la justification des choix concernant l'écriture des mots et l'application des règles orthographiques, elle est conçue « *pour laisser une large place à la parole de l'élève* »², cette parole permet de dévoiler le raisonnement et le travail réflexif qui se fait sur la langue. La dictée négociée a pour objet de faire émerger et de développer des compétences orthographiques chez les apprenants. Nous la verrons en détail dans le deuxième chapitre.

Notre objectif consiste à vérifier l'effet de la dictée négociée sur l'amélioration des compétences orthographique des étudiants, d'essayer de les motiver. A travers l'étude de l'orthographe française, nous tentons de proposer une solution au problème dont souffre l'université algérienne.

Notre méthode de travail est expérimentale ; nous allons réaliser deux dictées négociées auprès d'un groupe d'étudiants lors des séances de travaux dirigés .La recherche sera fondée sur un corpus écrit constitué de dictées d'étudiants (individuelle et négociée).

La dictée négociée ne fera pas l'objet d'étude uniquement à l'université mais nous allons tenter l'expérience au collège avec les élèves de deuxième année moyenne. Après la

² Micheline CELLIER, Réflexion sur les différents types de dictées, disponible sur : <http://www.ac-nice.fr/iencannet/ien/file/ortho12/difftypesdedictees.pdf>, consulté le 22-11-2014 à 00 :17

collecte et l'analyse des dictées individuelles des étudiants, compte tenu des résultats obtenus, les erreurs commises censées ne pas apparaître à un niveau supérieur, il nous a semblé convenable d'essayer la dictée négociée au collège. Nous voulons montrer à travers cette expérience que certaines erreurs auraient sans doute été corrigées au collège et donc jamais atteindre l'université.

Notre travail s'inscrit dans la forme classique des recherches en didactique. Le premier chapitre sera consacré à l'orthographe française dans lequel nous traiterons les points suivants : distinction entre les deux actes : écrire et écriture, les notions fondamentales du système graphique français, nous ferons une description des éléments constituant ce système et l'orthographe française « plurisystème » selon N.CATACH, un aperçu historique de l'orthographe française, ses composantes, ainsi que les difficultés de son système, nous terminerons ce chapitre par la grille typologique des erreurs orthographiques.

Dans le deuxième chapitre, nous aborderons les limites de la dictée traditionnelle, la dictée négociée et son principe, nous décrirons également les types de connaissances auxquelles feront recours les étudiants, le travail métalinguistique, le rôle de l'enseignant, la place qu'occupe l'oral dans cette dictée, ainsi que les différentes stratégies pour orthographier.

Quant au troisième chapitre, il sera consacré à la présentation des publics qui ont pris part à notre test, la description de la méthode de travail et l'analyse du corpus. Enfin, au terme de cette analyse nous tenterons une interprétation des résultats obtenus lors des enquêtes.

Chapitre 1

L'orthographe française

L'orthographe, un mot qui stigmatise les capacités des uns, fascine les autres, une compétence très difficile à enseigner et à apprendre, elle ne constitue qu'une composante de la compétence scripturale, mais c'est elle qui attire le plus l'attention.

Qu'entendons-nous par ce mot ? De quoi est constitué le système graphique français ? Etre compétent en orthographe que signifie-t-il ? Pourquoi l'orthographe française est-elle si difficile ? Qu'est ce qui la caractérise des autres orthographe ? Autant de questions auxquelles nous essayerons de répondre à travers ce chapitre consacré à l'orthographe française. Avant d'entamer ces points, il nous a semblé nécessaire, de distinguer entre l'acte d'écrire et celui d'écriture conçus comme synonymes, et parfois utilisés l'un à la place de l'autre.

1.1. Ecrire et écriture

Selon le dictionnaire Le Micro Robert 1 :

Ecrire : v.tr. I.1 Tracer des signes d'écriture, un ensemble organisé de ces signes, orthographier.2 Consigner, noter par écrit.3 Rédiger (un message destiné à être envoyé).II. 1Composer un ouvrage. 2 Exprimer sa pensée par le langage écrit.3 Exposer une idée dans un ouvrage.

C'est un acte permettant de produire une communication, dans une langue écrite au moyen d'un texte conforme aux normes de l'écrit.

Alors que l'écriture, c'est : *«Le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit »*²

Elle est la manière propre à chacun d'écrire, elle permet de transformer une pensée, une idée, une émotion, une vision, un langage parlé en symboles graphiques. Son but premier est la conservation et la diffusion des informations dans l'espace et le temps, elle est non seulement un instrument de culture et de civilisation mais constitue

¹ Le Micro Robert, Dictionnaire de la langue française, Paris, 2006, P431.

² Dumont DANIEL, mémoire procédurale et apprentissage de l'écriture en maternelle, rééducation en écriture, www.aese-proche-orient.net/.../4-c-_Memoire_et_ecriture_-_TFL.pdf, consulté le 23-12-2014 à 23 :50

aussi le fondement de l'Histoire humaine. L'écriture est considérée comme le résultat de l'acte d'écrire.

1.2. Notions fondamentales du système graphique français

Il nous est apparu indispensable de définir brièvement certaines notions de base relevant du système graphique français qui vont nous servir à comprendre les éléments constituant ce système. Pour ce faire, nous avons recouru aux définitions de Nina CATACH³ :

PHONÈME: la plus petite unité distinctive de la chaîne orale. Ensemble de sons reconnu par l'auditeur d'une même langue comme différent d'autres ensembles associés à d'autres phonèmes.

MONÈME ou **MORPHEME** : la plus petite unité significative de la chaîne orale.

GRAPHEME : la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre ou d'un groupe de lettres (diagramme, trigramme).

1.3. Le plurisystème graphique français

Malgré sa réelle complexité et mixité, le système graphique français est régulier, cohérent, structuré et pluriel : c'est pourquoi N. CATACH parle de plurisystème⁴ « système des systèmes » terme qu'elle a créé pour aborder l'orthographe française. Pour elle tout ce qui a trait au langage est organisé et on ne peut en aucun cas considérer l'écriture comme un simple amas d'éléments incohérents, c'est « un système hautement sophistiqué »⁵ contenant 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, les logogrammes).

1.3.1 Les phonogrammes

Graphèmes chargés de transcrire les phonèmes, d'après une analyse statistique menée par le groupe (H.E.S.O) histoire et structure des orthographes et des systèmes

³ Nina CATACH, *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Paris, Nathan, 1986, PP.16-17.

⁴ Ibid. P.25.

⁵ André ANGOUJARD, *Savoir orthographier*, Paris, Hachette, 2013, P.20.

d'écriture, il s'est avéré que la langue française est à 85% phonographique⁶. Il existe quatre types de phonogramme :

- Lettre simple : une seule lettre qui renvoie à un phonème : a = /a/.
- Lettre simple à signe auxiliaire : une seule lettre avec un accent, tréma ou cédille correspondant à un phonème : fête, égoïste, français.
- Digramme : groupe de deux lettres qui correspondent à un phonème : poule (*ou* = /u/).
- Trigramme : groupe de trois lettres qui correspondent à un phonème : eau = /o/.

1.3.2 Les morphogrammes

Graphèmes porteurs d'informations d'ordre lexical ou grammatical, indiquent la marque du genre et du nombre, de flexion verbale, ainsi que la dérivation (suffixes, préfixes, radicaux). Les morphogrammes constituent 3 à 6% du système graphique⁷, on différencie deux types :

- Les morphogrammes lexicaux : désignent les graphèmes servant à relier un radical à ses dérivés (animer, animation, animateur, réanimation) ou le masculin au féminin (petit, petite).
- Les morphogrammes grammaticaux : indiquent la marque du genre, du nombre(s, x du pluriel), du mode et de la désinence verbale

1.3.3 Les logogrammes ou « figures de mots »

Graphèmes permettant de distinguer les homophones grammaticaux (son, sont) et lexicaux (mer, mère), ils forment 3 à 6% du système graphique⁸.

En somme, ce sont les éléments constituant le système graphique français et l'orthographe française. Toutefois, il existe un autre ensemble lié à ces trois, présent dans le système graphique : ce sont certaines lettres étymologiques ou historiques qui constituent 12 à 13%⁹, elles représentent un héritage culturel, issu du latin ou du grec, il s'agit en particulier des consonnes doubles, de lettres latines et de lettres grecques.

Outre ces éléments relevant du domaine alphabétique, le système d'écriture est composé d'un autre domaine : le domaine extra-alphabétique qui concerne les signes

⁶ Ibid. P.27.

⁷ Ibid. P.27.

⁸ Ibid. P.27.

⁹ Ibid. P.27.

de ponctuation, les majuscules, la mise en page, les chiffres, les blancs graphiques, les symboles etc. Un ensemble que N. CATACH appelle « idéogrammes »¹⁰.

1.4. Aperçu historique

Laurence HELIX, dans son ouvrage intitulé *Histoire de la langue française*¹¹, raconte l'évolution de l'orthographe française à travers ses grandes périodes et événements.

Le Moyen Âge

Le français est une forme parlée du latin vulgaire, à cette époque on ne parlait pas d'orthographe les graphies ne sont pas fixées, un mot peut s'écrire de différentes manières, les textes français étaient destinés à être récités oralement par les jongleurs, le support écrit servait d'aide mémoire.

Au XI^e siècle, lorsque les langues vernaculaires parviennent à l'écrit, les copistes : moines ayant l'habitude d'écrire en latin, trouvaient des difficultés à transcrire les textes : *Les serments de Strasbourg, La cantilène de Saint Eulalie...* et leur donnaient une forme écrite unique, leurs seuls repères sont la prononciation parfois flottante et l'étymologie erronée.

Au XIII^e siècle, les copistes renoncent à l'écriture « caroline »¹², une écriture lisible et simple au profit de la « cursive », facile à tracer mais, très difficile à déchiffrer car beaucoup de lettres se ressemblaient (*u, v, n, m*). Pour pouvoir les distinguer, ils introduisent dans les mots des lettres nouvelles comme le *h* muet devant les lettres initiales *u* et *i* qui empêchaient de confondre par exemple le *u* et le *v* le *j* et le *i* : *huit* et *uit* (vit).

Le nombre de ces lettres, qualifiées de diacritique, se multiplient au cours du XIV^e et XV^e siècle, outre leur fonction diacritique, ces lettres ont été choisies parce qu'elles existaient déjà dans l'étymon latin du mot concerné, elles reflètent « *le goût de l'époque pour la culture latine et le besoin de rapprocher la langue vernaculaire de son prestigieux ancêtre.* »¹³

¹⁰ André ANGOUJARD, Op.cit.P.94.

¹¹ Laurence HELIX, *Histoire de la langue française*, Ellipes, France, 2011, P.250.

¹²Cf: l'écriture caroline est devenu en 789, par la volonté de Charlemagne (d'où le nom de caroline), l'écriture officielle du royaume.

¹³ Ibid. P.257.

La Renaissance

Au XVI^e siècle, la relatinisation du français persévère, et entraîne un déséquilibre entre la graphie et la prononciation. Face à l'invasion latine, un premier appel pour la réforme de l'orthographe fut lancé, et provoque un débat violent, entre les partisans du latin et les opposants (réformateurs) à l'exemple du grammairien Louis MEIGRET qui jugeait que « *l'écriture n'a pas à refléter l'étymologie ; elle doit être l'image de la parole* »¹⁴. En fait, ce débat n'intéressait pas seulement les grammairiens mais les écrivains aussi se sont engagés : Rabelais, Montaigne, Du Bellay, se montraient conservateurs, prudents envers l'ancienne orthographe alors que Ronsard et la plupart des écrivains de la pléiade étaient les plus réformateurs.

Cette période fut marquée aussi, par l'invention de l'imprimerie qui a joué un rôle important dans l'évolution de la graphie française : les signes diacritiques se multiplièrent (accents, tréma), la ponctuation devient plus riche et précise, les abréviations sont supprimées, les imprimeurs étaient soucieux d'unifier la langue, de la simplifier en vue de vendre et diffuser leurs ouvrages auprès d'un large public. C'est pourquoi les historiens de la langue considèrent le XVI^e siècle comme la genèse de l'orthographe française.

L'époque classique

Au XVII^e siècle, La question sur l'orthographe et la réforme se poursuivent, les débats deviennent de plus en plus passionnés, parfois polémiques, un nouvel acteur vit le jour : l'Académie française fondée par Richelieu en 1635 ayant pour principale mission de doter la langue française de règles certaines, la rendre pure capable d'aborder les arts et les sciences, élaborer un dictionnaire permettant la diffusion des règles orthographiques.

Quand le premier dictionnaire fut apparu, l'étymologie l'emporta, les académiciens affirmaient « *qu'il fallait suivre l'ancienne orthographe, parce que celle-ci distingue les gens de lettres d'avec les ignorants et les simples femmes* »¹⁵, l'orthographe est devenue un outil de sélection par excellence.

¹⁴ Ibid. P.258.

¹⁵ Ibid. P.263.

Le travail continu sur les dictionnaires, de nouvelles éditions furent apparues au cours du siècle des lumières (XVIIIe siècle), marqué également par l'entrée de plusieurs philosophes à l'Académie. Ils imposèrent un vocabulaire scientifique et technique précis et des changements au niveau de l'orthographe : des lettres grecques sont supprimées (ex : auteur > auteur, throne > trône...), les s implosifs laissent la place à l'accent circonflexe (teste > tête, bast > bât...), le digramme *oi* dans les formes d'imparfait, de conditionnel présent est remplacé par *ai* (je chantois > je chantais, seroit > serait...)

Le XIXe siècle : l'orthographe se fixe

Après la chute de l'empire, le système éducatif a connu une évolution marquée par une scolarisation massive dans toute la France ; les maîtres nouvellement formés ont enseigné et imposé les règles qu'ils avaient apprises, l'orthographe et la grammaire devinrent les disciplines reines à l'école, les maîtres leur accordaient une grande importance, la dictée se fait quotidiennement, leur maîtrise est validée par une épreuve de certificat d'études. Dès lors, il était impossible de parler de réformes ou de modifications.

Le XXe siècle : des réformes mais sans effet

Au cours de ce siècle, de nombreux projets de réformes sont proposés en vue de rectifier les anomalies de l'orthographe française : les consonnes doubles, le pluriel des mots, l'accent circonflexe, le h grec, les lettres muettes, etc. Hélas, face à ces tentatives, l'académie résiste et ne tolère que de simples modifications, elle rappelle que « *seule l'ancienne orthographe est officielle* »¹⁶. Parmi les rectifications préconisées, reconnues par l'académie : celles de **1990** publiées dans le journal officiel de la République Française. Voici en résumé les principaux changements :

- La soudure d'un certain nombre de noms composés : pique-nique > piquenique, extra-conjugal > extraconjugal, porte-monnaie > portemonnaie.
- L'accord du pluriel des mots composés formés d'une préposition ou d'un verbe suit celui des noms simples : un garde -forêt > des garde- forêts, un après -midi > des après-midis.

¹⁶ Ibid. P.271.

- La possibilité de la suppression de l'accent circonflexe sur le i et le u sauf dans le cas des formes verbales et dans certains mots pour distinguer les homonymes : maîtrise, voute, qu'il fût, sur/ sûr, mur/mûr.
- Le pluriel des mots empruntés suit les règles appliquées sur les noms français : des scénarios, des matchs, des révolvers.
- Les rectifications de certaines anomalies : bonhomie > bonhommie, chariot > charriot.
- La seule rectification marquante concernant le participe passé des verbes pronominaux touche le verbe laisser suivi d'un infinitif devient invariable tout comme le verbe faire : Elle les a laissé partir, elle s'est laissé faire.

Aujourd'hui, le débat n'est pas encore clos ; les défenseurs de la vieille orthographe estiment que la réforme serait une atteinte contre l'histoire riche de la langue française quant aux réformateurs, non contents des rectifications de 1990, revendiquent une réforme plus radicale de l'orthographe française afin de la simplifier et la rendre accessible pour tous. Aurions-nous un jour à débattre de la graphie de : *Orthographe* ou *Ortograf* ?

1.5. Définition de l'orthographe

Sans nous appesantir sur les diverses définitions de l'orthographe, nous retiendrons uniquement celles qui nous ont parues les plus explicites.

L'orthographe est un mot d'origine grecque, formé de deux parties « ortho » qui signifie droit et exact et « graphein » qui signifie écriture, ainsi orthographe veut dire « écrire correctement »¹⁷.

N.CATACH propose pour l'orthographe la définition suivante :

« *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)* »¹⁸

De son côté, Evelyne CHARMEUX, présente l'orthographe

¹⁷ George LEGROS et Marie Louise MOREAU, *Orthographe : Qui a peur de la réforme ?* Bruxelles .2012 .P.11.

¹⁸ Nina CATACH, Op. cit.P.26.

« Comme l'ensemble des principes d'organisation des lettres et autres signes de la langue écrite française, grâce auxquels il devient possible de reconnaître les mots et leur signification et par la suite se faire comprendre en les écrivant pourrait être »¹⁹.

A la lecture de ces définitions, nous dirons donc que l'orthographe est l'ensemble des règles et des usages qui régissent la manière d'écrire une langue donnée, elle a une fonction représentative : représenter les signes linguistiques (mots, ou morphèmes), une fonction sémiographique : qui aide le lecteur à déchiffrer et distinguer des mots pour aboutir à leur sens, et une fonction communicative dans la mesure où elle assure, facilite la compréhension et la lisibilité des textes.

1.6. Les deux composantes de l'orthographe

D'après ce qui vient d'être énoncé, nous dirons que l'orthographe se subdivise en deux catégories : lexicale et grammaticale.

1.6.1. L'orthographe lexicale ou d'usage

Elle correspond aux mots tels qu'ils sont présentés dans le dictionnaire en dehors de tout contexte de sens. Elle est arbitraire et imprévisible car il n'existe pas une règle précise indiquant le choix de telle lettre au lieu d'une autre.

Elle s'acquiert par des pratiques répétées qui font travailler la mémoire visuelle, auditive, et musculaire permettant ainsi de graver l'image de chaque mot dans l'esprit²⁰.

1.6.2. L'orthographe grammaticale ou d'accord

Elle concerne les règles, fournies par la conjugaison et la grammaire, appliquées sur les mots selon leur usage : marque du genre, du nombre et des formes verbales, elle exige la connaissance des liens qu'entretiennent les mots dans le discours²¹. Elle touche uniquement les mots ayant une partie variable, appelés « mots variables ».

¹⁹ Cité par Carmen, STRAUSS-RAFFY. « *Le saisissement de l'écriture* ». Paris. L'HARMATTAN. 2004. P. 123. Disponible sur <http://morfographe.e-monsite.com/pages/orthographe-mon-amour/definition-de-l-orthographe.html>, consulté le 12-10-2014 à 22 : 30

²⁰ Maurice GREVISSE, *Le bon usage*, Paris, Ducolot, 1980, P.147.

²¹ Ibid. P.148.

1.7. La compétence orthographique

Avant de définir la compétence orthographique, nous avons estimé qu'il serait convenable de déterminer et de définir d'abord la notion de « compétence ».

Selon Pierre PERRENOUD, la compétence représente « *une maîtrise honorable, compte tenu des résultats attendus, des contraintes, des règles à respecter* »²². Elle est la capacité du sujet à mobiliser l'ensemble des savoirs et savoir-faire acquis, dans le but de résoudre et de traiter efficacement une situation-problème, en fonction d'un objectif précis.

Quant à « la compétence orthographique », André ANGOUJARD la présente comme étant « *l'aptitude à produire l'ensemble des formes graphiques nécessaires à la réalisation d'un projet d'écriture* »²³. Autrement dit, la compétence orthographique est la maîtrise des composantes du savoir orthographier (savoir déclaratif, savoir procédural) indispensable à la production d'un écrit.

Cette compétence ne se limite pas seulement aux connaissances orthographiques, elle doit inclure « des manifestations repérables » qu'A. ANGOUJARD résume sous l'appellation de « vigilance orthographique », à qui il attribue la définition suivante : « *la vigilance orthographique, c'est d'abord avoir des doutes pertinents et savoir mettre en œuvre une stratégie adaptée aux difficultés repérées* »²⁴.

Douter est une condition nécessaire de toute compétence en orthographe, au fur et à mesure que l'apprenant se confronte à l'exercice de l'écriture et multiplie ses efforts que le doute orthographique s'acquiert.

1.8. Difficulté du système orthographique français

La difficulté de l'orthographe française est liée à son système d'écriture particulier, gouverné par deux principes : le principe phonographique et le principe sémiographique que nous allons aborder.

²² Pierre PERRENOUD, Quelques définitions et citations à propos des compétences, disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/competence_concept.html, consulté le 13-01-2015 à 13 :10

²³ André ANGOUJARD, Op.cit .P.34.

²⁴ Ibid. .P.35.

1.8.1. Difficulté phonographique

Tout comme l'anglais, le latin, le grec, le français relève de l'écriture alphabétique, le principe essentiel de ces écritures est de représenter tous les sons de la langue (consonnes et voyelles) à l'aide des phonogrammes. On parle dans ce cas de biunivocité²⁵ : un même phonème correspond toujours au même graphème et vice-versa.

Plus une orthographe est régulière (sa phonographie est proche de la biunivocité) plus elle est transparente et facile à maîtriser. Tel n'est pas le cas pour le français qui se caractérise par une disproportion phonographique, un fossé entre ce qui est écrit et parlé. Il englobe 35 phonèmes, pour un alphabet de 26 lettres et recourt d'une part à des signes auxiliaires (accents, tréma, cédille), d'autre part à des combinaisons de lettres (ch, in, ou, ph, oin, etc.) considérées comme graphèmes, il en emploie environ 130 (certains spécialistes en comptent 175) pour transcrire sa trentaine de phonèmes²⁶ : le phonème /s/ par exemple peut s'orthographier «c», «ss», «ç», «sc», ou encore «x», ce qui provoque une polyvalence graphique et classe l'orthographe française parmi les orthographe opaques :

« Des spécialistes ont classé différentes langues européennes en cinq catégories selon le degré de transparence de leur orthographe : on trouve, notamment, dans la première, celle des orthographe les plus transparentes, le finnois ; dans la deuxième, l'espagnol, l'italien, le grec, l'allemand ; dans la troisième, le néerlandais ; le français est dans la quatrième, avec le danois ; l'anglais se situe dans la catégorie des orthographe les plus opaques. »²⁷

1.8.2. Difficulté sémiographique

Selon le principe sémiographique, l'écriture a une fonction sémantique, c'est-à-dire que « les graphèmes renvoient, par inférence à des unités de sens »²⁸. Ce principe est représenté particulièrement par des morphèmes et par le biais des homophones, c'est là où réside toute la difficulté sémiographique.

²⁵ George LEGROS et Marie Louise MOREAU, Op.cit.P.12.

²⁶ Ibid. P.12.

²⁷ Ibid. P.12.

²⁸ Jean-Christophe PELLAT, *Etymologie et sémiographie au XVIIe*, in *La morphologie dérivationnelle dans l'ancienne langue française et occitane*, disponible sur : <http://books.google.dz/>, consulté le 11-02-2015 à 23 : 30

En effet, les marques morphologiques en français notamment du genre et du nombre sont fréquemment inaudibles, comme le « s », « x » des noms et des adjectifs ainsi que « nt » dans les terminaisons verbales. Pour la marque du genre, les mots sont généralement exprimés oralement : (grand, grande), alors pour le nombre la majorité des mots ont une marque écrite qui n'est pas manifestée oralement : (ils parlent). En ce qui concerne les morphèmes lexicaux, ils « *comportent bien des aléas* »²⁹ car lors de la dérivation, des graphèmes peuvent disparaître ou être remplacés par d'autres comme dans les exemples suivants : (abriter, abri /connecter, connexion/ dix, dizaine) .

Les homophones de leur part, n'échappent pas à ce sort : à l'oral, ils sont rarement source de difficulté « *le contexte, linguistique et situationnel, lève les ambiguïtés potentielles dans la toute grande majorité des cas* »³⁰, mais ils causent énormément de gêne à l'écrit, et affectent même le sens. Pour pouvoir les distinguer, le système d'écriture recourt à des lettres, parfois étymologiques (conte, compte/ ère, air ...), aux signes diacritiques (tache, tâche/ a, à), au découpage graphique (plutôt/plus tôt).

Il n'y a rien à faire pour ces difficultés morphologiques et homophoniques « *qui veut savoir écrire en français doit les maîtriser s'il veut être compris* »³¹.

En regardant de plus près, nous dirons que la source majeure de la complexité de l'orthographe française, tient à son histoire, aux traces étymologiques issues du latin et du grec qu'elle préserve, bien que plusieurs tentatives de réformes, de simplification soient revendiquées en vue de faciliter son apprentissage et assurer sa maîtrise.

1.9. Faute ou erreur d'orthographe ?

L'expression « Faute d'orthographe » qu'on a souvent tendance à utiliser cède la place à l'usage d' « erreur d'orthographe », expression sans doute préférable car le terme faute « *a une connotation morale quelque peu inadaptée* »³² ; il sous-entend la culpabilité, le péché, la transgression de la norme, etc. En revanche, l'erreur « *n'est*

²⁹ George LEGROS et Marie Louise MOREAU, Op.cit.P.13.

³⁰ Ibid. P.13.

³¹ Daniel LUZZATI, *Le français et son orthographe*, Didier, Paris, 2012, P.58.

³² Jean-Pierre JAFFRÉ, Interview en ligne, réalisée pour le site bien lire par Laurence JUNG, mai 2004, <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-interview19.asp>, consulté le 13-12-2014 à 23:40

qu'une défaillance pardonnable et, comme on le sait, humainement partagée »³³, est communément commise de manière inconsciente, involontaire par méconnaissance de la règle, selon Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA « *il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà* »³⁴, elle est donc inséparable du processus d'apprentissage, de ce fait, l'enseignant doit la considérer comme une aubaine et un moyen de progression vers le savoir, lui permettant de détecter les lacunes, les insuffisances, de comprendre où se situe le problème des apprenants pour pouvoir le résoudre.

1.10. Typologie des erreurs orthographiques

N. CATACH, dans son ouvrage de référence *L'orthographe française* analyse les différentes erreurs orthographiques, elle distingue ce qui relève de l'oral (erreurs extragraphiques, en particulier, phonétique) et ce qui relève de l'écrit (erreurs graphiques proprement dites).

Selon la linguiste, pour pouvoir classer une erreur graphique, il faut assurer des bases phoniques, morphologiques, syntaxiques, lexicales, sémantique, etc. Elle a mentionné, cependant, la première catégorie (phonétique) parce qu'elle est étroitement liée aux suivantes. Cette typologie a pour but de « *détecter les lacunes, de mesurer les progrès, et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés* »³⁵, elle est présentée dans le tableau ci-après :

³³ Jean MI, Erreur ou faute d'orthographe ? Disponible sur : <http://www.forum.exionnaire.com/dico-3296-faute-ou-erreur-d-orthographe>, consulté le 21-12-2014 à 01 :05

³⁴ Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2006, P.389.

³⁵ Nina CATACH, Op.cit, P.281.

Tableau 1 Grille typologique des erreurs d'orthographe

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	<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 lexicaux		
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 (boursoufler) ➤ anerie (ânerie), patisserie (pâtisserie)

Nous constatons à travers ce premier chapitre, que l'orthographe française est un domaine et un champ d'étude vaste, elle ne se réduit pas à des normes qui peuvent varier d'une époque à une autre. Loin d'être un conglomérat d'incohérence, l'orthographe du français constitue un système voire un « plurisystème » harmonieux et relativement stable permettant son enseignement/apprentissage dans les milieux où le français est langue étrangère³⁶. Il serait donc préférable de la maîtriser car elle représente le génie et l'âme de cette langue.

³⁶ Nina CATACH souligne en introduisant son ouvrage « *L'orthographe française. Traité théorique et Pratique* » que ce dernier est destiné aux enseignants du FLE.

Chapitre 2

La dictée négociée

La dictée, cet exercice typiquement francophone qui s'est imposé vers le milieu du XIXe siècle dans les écoles est considérée comme un moyen permettant le développement et l'acquisition des compétences orthographiques, sous ces différentes formes. Nous nous intéressons dans ce chapitre à une forme de dictée qui peut être utile à l'acquisition du savoir orthographique: la dictée négociée

Mais qu'est ce que exactement la dictée négociée ? Qu'est ce qui la caractérise de la dictée traditionnelle ? Quel est son principe ? Pourquoi une dictée négociée à l'université ? D'emblée, nous allons faire un bref rappel sur l'apparition de cette activité pédagogique, la place qu'elle jouit et enfin éclaircir les limites de la dictée traditionnelle.

2.1. Les limites de la dictée 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, succédant à la cacographie (mauvaise écriture) ; exercice qui consiste à enseigner « *l'orthographe au moyen de phrases et de mots écrits incorrectement* »¹ et que l'élève est appelé à corriger. Les pédagogues lui reprochaient d'habituer les élèves à apprendre et mémoriser des formes erronées et d'aboutir ainsi à un résultat inverse de celui qui est attendu. C'est la raison pour laquelle elle a été remplacée par la dictée, exercice roi de l'école primaire, elle constitue pour tous les pédagogues « *le procédé essentiel, l'exercice propre de l'orthographe* »². Buisson dans son *Dictionnaire pédagogique* affirme que ce genre d'exercice « *est celui qui apprend le mieux notre langue aux élèves* »³. Pour les enseignants, les parents, elle est le seul et unique moyen d'apprendre l'orthographe. De par la place importante qu'on lui accorde dans les écoles, dans toutes sortes d'examens et de concours, et de par les vertus qu'on lui attribue, la dictée devient un exercice emblématique façonné par le temps et un passe-temps pour les adultes surtout à la cour de Napoléon III, citons comme modèle la

¹ BRANCA, Cours par correspondance, Lettre moderne, P.52, Centre de Télé Enseignement, Université de Provence-Aix-Marseille1, année universitaire 1991-1992.

² Ibid. P.53.

³ Ibid. P.53.

célèbre dictée de Mérimée⁴. De nos jours, ce type de dictée est remis au goût du jour et plusieurs championnats sont organisés dans nombreux pays francophones⁵.

Sous sa forme traditionnelle, la dictée est un exercice au cours duquel les apprenants doivent produire, sans aucune aide extérieure, les formes graphiques d'un texte choisi et lu à haute voix par l'enseignant⁶, suivie parfois d'une correction magistrale. La dictée ainsi conçue, est contestée par l'ensemble des didacticiens et chercheurs qui s'accordent à dire qu'elle ne peut être un moyen d'acquisition de l'orthographe, mais beaucoup plus un instrument d'évaluation, c'est ce que affirme Marcel ROUCHETTE en disant que « *la dictée ne peut rendre de services 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* »⁷. Si on veut utiliser la dictée traditionnelle en classe, il convient donc de lui donner sa place et sa fonction ; on peut la concevoir en tant que dictée diagnostique permettant de vérifier le niveau des apprenants, leurs lacunes en orthographe, elle peut intervenir également en fin de séquence en vue de vérifier la somme des compétences acquises.

De son côté, A. ANGOUJARD, souligne que « *la dictée elle-même n'apprenant à l'évidence rien aux élèves* »⁸, placés dans des situations psychologiques angoissantes, obligés de produire des mots bizarres ou des structures syntaxiques qu'ils comprennent mal, d'appliquer des règles au gré du hasard, elle s'adresse rarement au raisonnement et à l'intelligence de ces derniers, cette panique ne fait qu'aggraver leurs erreurs. Seul le moment de la correction commentée peut contribuer à sa visée d'apprentissage.

Utilisée même dans une visée évaluative, la dictée pose aussi problème, car elle constitue « *un instrument atypique et peu fiable* »⁹ ; atypique, puisque sa notation prend en considération uniquement les erreurs commises par les apprenants et non leurs réussites. Peu fiable, parce qu'elle les place dans des situations « *en quelques sortes*

⁴ Dictée de Mérimée, disponible sur : <http://legrenierdebibiane.com/trouvailles/dictees/merimee.htm>, consulté 20-09-2014 à 15 :40

⁵ Exploitation pédagogique de la dictée, disponible sur : http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/dombes/IMG/pdf/Exploitation_de_la_dictee.pdf, consulté le 22-11-2014 à 00 :48

⁶ André ANGOUJARD, Op.cit.P.74.

⁷ Marcel ROUCHETTE, *Plan de rénovation du français à l'école élémentaire*, dit Plan ROUCHETTE, in Recherche pédagogique n° 47. P.36.1971.Disponible sur : <http://michel.delord.free.fr/rouchette.pdf> Consulté le 20-03-2015 à 16 :43

⁸ André ANGOUJARD, Op.cit.P.75.

⁹ Ibid. P.75.

aseptisées »¹⁰ car ils se préoccupent uniquement des formes graphiques et, négligent les autres opérations constitutives de l'activité de production de texte.

Pour faire évoluer les pratiques en orthographe, « *il faut en finir avec le modèle traditionnel : leçon, exemple, règle, exercices, dictée, correction.* »¹¹, souligne Daniel COGIS. De son côté, A. ANGOUJARD estime qu'il serait préférable de transformer la dictée en « *tâche -problème* »¹², faire en sorte qu'elle devienne un moment et un moyen d'apprentissage parmi d'autres. Cette situation va rendre les apprenants plus actifs, elle leur permet de s'approprier le savoir orthographique, à travers leurs erreurs, doutes, connaissances antérieures, elle suscite leur réflexion et mobilise leur raisonnement. Bref, donner une nouvelle conception de l'apprentissage de l'orthographe en installant de nouvelles formes de dictées mettant en œuvre des processus de réflexion sur la langue comme c'est le cas de la dictée négociée.

2.2. La notion de tâche- problème ou situation- problème

C'est dans l'approche constructiviste et socioconstructiviste que le concept « tâche -problème » s'est développé et que l'on veut appliquer à la dictée, comme il a été suggéré par A. ANGOUJARD.

La situation- problème est « *une tâche concrète à accomplir dans certaines conditions qui supposent que les personnes franchissent un certain nombre d'obstacles incontournables pour y arriver* »¹³, c'est une situation d'apprentissage qui favorise l'engagement des apprenants, ces derniers sont confrontés à un problème lié au réel perçu comme « *une véritable énigme à résoudre* »¹⁴; cette situation va faire naître des questionnements chez eux. Le travail de la tâche problème fonctionne en mode de débat scientifique entre les apprenants; ils sont appelés à expliquer leurs démarches, expliciter leurs pensées, justifier leurs choix tout en réinvestissant leurs connaissances préalables, leurs intelligences, ainsi que leurs représentations pour répondre aux

¹⁰ Ibid. P.75

¹¹ Daniel COGIS, *L'apprentissage pas l'obéissance*, disponible sur : http://68.snuipp.fr/IMG/pdf/COGIS_Daniele_L_apprentissage_pas_l_obeissance.pdf, consulté le 18-12-2014 à 00 :50

¹² André ANGOUJARD, Op.cit.P.77.

¹³ Christine PARTOUNE, *La pédagogie par la situation problème*, disponible sur : http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/situation_probleme.html, mai 2002 consulté le 25-03-2015 à 01 :15

¹⁴ Jean Pierre ASTOLFI, Placer les élèves en situation-problème ? PROBIO-REVUE, vol. 16, no 4, décembre 1993 Disponible sur : <http://www.cslaval.qc.ca/tic/francais/grel/sitprobl.htm>, consulté le 25-03-2015 à 00 :46

questions et soulever le problème posé et qui va déboucher par la suite sur un savoir d'ordre général (concepts, lois, compétences ...).

2.3. La 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*»¹⁵, qui se déroule en deux temps :

La première séance, l'enseignant dicte de manière traditionnelle le texte aux apprenants, s'en suit une relecture du texte pour donner l'occasion à ces derniers de réviser ce qu'ils ont écrit et de s'assurer qu'ils ont tout noté. Par la suite, les apprenants sont mis en groupes, homogènes ou hétérogènes, confrontent leurs dictées individuelles, les comparent, se mettent d'accord sur une écriture qu'ils pensent correcte, pour rendre à la fin une seule dictée négociée, résultat de leur réflexion orthographique. Lors de cette phase, l'enseignant doit rappeler aux apprenants le principe de la négociation ; il ne suffit pas de dire « ça s'écrit comme cela » et se taire mais il faut justifier et expliquer pourquoi ça s'écrit comme cela, en cas d'accord ou de désaccord, une fois le groupe d'accord un membre du groupe « secrétaire » se charge de recopier la dictée. A la fin de la séance, les dictées individuelles et négociées seront ramassées pour évaluer et comparer le travail effectué.

La deuxième séance, l'enseignant remet les dictées négociées, et fait une correction collective du texte phrase par phrase au tableau, les apprenants commentent leurs erreurs, et les propositions données, cette phase est importante car elle permet de régler définitivement des points qui n'ont pas pu être résolus ou soulevés de manière insatisfaisante lors de la phase de négociation par les groupes.

L'objectif de cet exercice est de faire de la dictée une tâche-problème, il sollicite les interactions et les échanges entre les membres du groupe. La dictée négociée permet de dévoiler le raisonnement, les stratégies, les connaissances mis en œuvre par les apprenants pour faire face à cette situation, et c'est à ce moment là qu'émerge les conflits sociocognitifs dus à la confrontation des réponses et des points de vue divergents permettant ainsi l'acquisition des compétences orthographiques et métalinguistiques. Contrairement à la dictée traditionnelle, ce dispositif permet

¹⁵ Micheline CELLIER, Réflexion sur les différents types de dictées, disponible sur : <http://www.ac-nice.fr/iencannet/ien/file/ortho12/difftypesdedictées.pdf>, consulté le 22-11-2014 à 00 :17

également aux apprenants de se sentir rassurés d'être dans un état moins stressant favorisant l'apprentissage de l'orthographe.

Nous allons dans ce qui suit aborder en détail le principe de la dictée négociée : les différents types de connaissances auxquels auront recours les apprenants, le travail métalinguistique, la place de l'oral dans l'apprentissage de l'orthographe, les différentes stratégies mis en œuvre pour orthographier.

2.4. Les types de connaissances

Nous avons mentionné, précédemment que les apprenants mobilisent l'ensemble de leurs connaissances dans le but de résoudre efficacement une situation- problème. Les recherches en psychologie cognitive considèrent, selon Jacques TARDIF, qu'il existe trois types de connaissances de nature différentes : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles que nous allons définir.

2.4.1. Les connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives correspondent aux savoirs théoriques sur le système de la langue, elles répondent à la question « quoi » faire, il s'agit principalement des règles, de lois que l'on apprend souvent par cœur, qui peuvent être extraites de la mémoire rapidement sans effort. A l'école, une grande part des connaissances est transmise à l'apprenant de manière déclarative, traditionnellement seules ces connaissances sont évaluées¹⁶. Par exemple : la connaissance des règles de l'accord du participe passé, la terminaison des verbes du premier groupe à l'imparfait, etc.

2.4.2. Les connaissances procédurales

Les connaissances procédurales correspondent aux savoir-faire, aux étapes d'une action, aux procédures, elles répondent à la question « comment » faire, elles se manifestent lors des exercices ou de production écrite ou orale, c'est l'application des règles, la mise en œuvre des connaissances déclaratives. Les connaissances

¹⁶ Jacques TARDIF, *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, disponible sur : http://www.segec.be/salledesprofs/chantiersdidactiques/cdconjugaison/telechargement/Trois_types_de_savoirs PDF, consulté le 21-12-2014 à 01 :11

procédurales s'acquièrent par la répétition et l'entraînement¹⁷. Par exemple : l'accord du participe passé dans un court paragraphe, ou des adjectifs qualificatifs, etc.

2.4.3. Les connaissances conditionnelles

Les connaissances conditionnelles correspondent aux savoir-penser, elles répondent aux questions « quand » et « pourquoi » faire, l'apprenant fait recours à ce type de connaissance lorsqu'il reconnaît le contexte ou les conditions dans lesquelles il serait adéquat d'utiliser les connaissances déclaratives et mettre en place les connaissances procédurales. En d'autres termes, l'apprenant face à une situation se demande si c'est le bon contexte pour utiliser ce qu'il sait ou ce qu'il a pratiqué. Ces connaissances sont responsables du transfert de l'apprentissage. Elles sont souvent négligées dans le milieu scolaire.¹⁸ Par exemple : reconnaître un participe passé dans un paragraphe, choisir un tel niveau de langage en présence d'un responsable, etc. C'est à ce niveau que le travail métalinguistique commence.

2.5. Le travail métalinguistique

Avant de parler du travail métalinguistique, il convient d'expliquer d'abord ce qu'on entend par le terme « métalinguistique ».

« Métalinguistique » est un adjectif dérivé du substantif « métalangage », Jean Emile GOMBERT le définit comme « *une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation(...) la métalinguistique concerne donc l'activité linguistique qui porte sur le langage* »¹⁹, autrement dit, la métalinguistique est une réflexion sur le langage, c'est aussi le discours linguistique utilisé pour décrire sa nature, sa structure et son fonctionnement.

Dans l'exercice de la dictée négociée, le principe de la négociation est clair : toute proposition d'écriture doit être justifiée, en effet, les commentaires, les questions posées, les arguments donnés par les apprenants concernant les mots, leur nature, les relations qu'entretiennent dans le texte sont des indices métalinguistiques. Le travail métalinguistique consiste en une réflexion sur la langue, l'élaboration d'hypothèses à son propos, ce qui aide les apprenants à s'approprier des raisonnements leur permettant

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Jean Emile GOMBERT, cité par Eve LANGEVEN, *les effets de la dictée négociée sur le gain en orthographe lexicale d'étudiants adultes allophones*. Université du Québec à Montréal .2009.

d'analyser la langue , de disposer d'un métalangage et « *la construction d'une posture métalinguistique pointue* »²⁰ .

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

M. CELLIER reconnaît qu' « *il serait vain de concevoir encore l'enseignement de l'orthographe comme un inventaire de règles déversées de l'expert vers le débutant* »²¹, car il s'est avéré que malgré le taux de connaissances théoriques engrangées par les apprenants, ces derniers, face à une situation sont incapables d'appliquer ce qu'ils ont appris.

Les travaux d'Andrés ANGOUJARD, Jacques DAVID, et d'autres chercheurs admettent qu'il serait opératoire de « dire » l'orthographe, le « parler », pour mieux l'appréhender et le maîtriser. Dans la dictée négociée nous constatons que l'importance est accordée à l'oral ; la parole met en évidence le travail en rapport à la langue, les apprenants sont appelés à expliciter oralement leur réflexion, cet échange, interactions et questions que se posent les apprenants entre eux permettent « *de dépasser le simple stade de l'intuition , de mobiliser les connaissances* »²², les mutualiser pour aboutir à une résolution efficace du problème et le développement des compétences en orthographe. La construction du savoir et l'apprentissage de l'orthographe s'effectue alors « *dans et par l'oral* »²³

Ce travail coopératif permet également « *d'optimiser les phénomènes d'attention* »²⁴, d'activer et de stimuler une étape négligée et qui semble être difficile pour les apprenants, celle de la relecture, la révision du texte. Comme nous le savons bien, peu d'apprenants ont cette aptitude de relire leurs dictées. En effet, dans la dictée négociée, les apprenants sont obligés de revoir leur propre dictée, les comparer avec celles des autres en jetant un regard distancié, ce qui permet de réduire le nombre d'erreurs dues à l'inattention, l'étourderie ou l'oubli car la vigilance orthographique est augmentée, l'attention est élevée, résultat beaucoup de problèmes sont soulevés.

L'oral produit est de type argumentatif explicatif, car dans la consigne donnée par l'enseignant, l'accent est mis sur le « pourquoi », autrement dit, les apprenants se

²⁰Micheline CELLIER, *la dictée négociée*, disponible sur : http://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b005_t06.pdf, consulté le 28-12-2014 à 18 : 37

²¹ Ibid.

²² Ibid.

²³ Ibid.

²⁴ Ibid.

trouvent dans l'obligation de justifier les choix, d'argumenter, de discuter entre eux pour s'entendre sur une seule écriture et trouver la forme juste. Le débat ne relève pas de la discussion ordinaire mais plutôt « *d'un dialogue scolaire finalisé par une tâche et sous-entendu par un apprentissage* »²⁵ ; les apprenants dispensent du même espace notionnel, conscients qu'ils sont en train d'étudier et de travailler l'orthographe en respectant les règles de l'interlocution.

A ce titre nous dirons que la dictée négociée travaille toutes les dimensions de l'oral que M. CELLIER résume en trois points :

- **L'oral socialisant** : puisque il s'agit de la négociation, aussi bien entre apprenants qu'au moment de la correction collective, il y a bien entendu des interactions avec échange de la parole, et écoute de l'autre²⁶.

- **L'oral comme objet d'apprentissage** : les apprenants sont amenés à formuler de courtes argumentations, explications, c'est un type de discours particulier qui est travaillé comme nous venons de le citer auparavant, pour s'en assurer, nous n'avons qu'à détecter les connecteurs employés : « parce que », « car », « donc », etc.²⁷.

- **L'oral comme vecteur des apprentissages** : on parle souvent de « l'oral pour apprendre », car c'est à travers les explications données, les réponses proposées et partagées que l'analyse de la langue se réalise et que les difficultés orthographiques seront détectées et résolues²⁸.

2.7. Le rôle de l'enseignant

L'enseignant, dans cette activité, se détache de son statut traditionnel de détenteur et dispensateur du savoir et tend plutôt vers celui du médiateur. Son rôle est alors de moduler, de relancer les discussions, il passe d'un groupe à un autre, s'assure du bon déroulement de la négociation, lève les blocages mais il ne doit surtout pas conduire les interactions, il doit rester neutre, laisser les apprenants prendre confiance dans leurs capacités à raisonner car ce qu'il vise c'est bien « *l'autonomie de la réflexion, des attitudes d'autocorrection ou de correction sur l'autre* »²⁹.

²⁵ Ibid.

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid.

²⁸ Ibid.

²⁹ Ibid.

Au moment de la correction, l'enseignant doit résister à la tentation de répondre et donner très rapidement la solution, il doit au contraire laisser l'occasion aux apprenants de s'exprimer, les inciter à parler, à donner leurs réponses et propositions mêmes si elles ne sont pas correctes et manquent de rigueur. C'est ce que confirme D. COGIS en disant que « *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'invocation suffit à clore la discussion, mais, au contraire en permettant au débat de s'instaurer autour des conceptions orthographiques de chacun* »³⁰. Cet exercice est également pour l'enseignant une opportunité, pour observer et relever où se situent les difficultés et les défaillances des apprenants, sur lesquelles il doit y remédier et travailler.

2.8. Les différentes stratégies pour orthographier

Pour écrire un mot, les apprenants recourent à de nombreuses stratégies et les mobilisent de façon différenciée en fonction de la situation. Il est tout à fait évident que ceux qui réussissent à avoir de bonnes compétences orthographiques sont ceux qui développent plusieurs stratégies et les emploient efficacement. Il est important que les apprenants connaissent les différentes stratégies pour orthographier, leurs intérêts et limites et qu'ils soient capables de les sélectionner en fonction des problèmes rencontrés. Plusieurs types de stratégies peuvent être utilisées :

- Le recours à la mémoire

Cette procédure est souvent utilisée dans l'orthographe lexicale, l'apprenant pour transcrire un mot déjà connu rencontré lors de la lecture ou l'écriture, fait recours à sa mémoire, il cherche à avoir le mot mentalement, la forme orthographique vient sans effort par une procédure de récupération³¹. Il peut également recourir à la mémoire musculaire car les mouvements de la main peuvent l'aider à se rappeler de la forme du mot en cas d'hésitation ou oubli.

-

³⁰ Daniel GOGIS, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux. Nouvelles pratiques*, Delagrave, 2005, P.289.

³¹ Michel FAYOL, Jean Pierre JAFFRE, *Orthographier*, Paris, PUF, 2008, PP.141-

143. Disponible sur <http://www.atzeo.com/sites/default/files/documents/5-Fayol-Les%20strate%CC%81gies%20pour%20orthographier.pdf>

- Le recours aux analogies

C'est le fait de se référer à des formes orthographiques connues par l'apprenant pour produire une autre forme qui entretient avec la première un lien de ressemblance d'un point de vue formel (les deux mots se ressemblent à l'oral ou/ et à l'écrit) par exemple : le mot « champagne » s'écrit comme le mot « campagne ». Et d'un point de vue sémantique, dans ce cas la référence se fait à la morphologie dérivationnelle : l'adjectif « grand » s'écrit à la fin avec un « d » parce qu'il est possible de dériver des mots à partir de cet adjectif incluant cette lettre : grande, grandir, grandiose, etc. En revanche, il faut faire très attention car la morphologie dérivationnelle n'est pas toujours systématique en français ; « cauchemar » ne prend pas un « d » à la fin même s'il dérive du verbe « cauchemarder »³².

- Le recours aux règles morphosyntaxiques

Il est bien clair que pour parvenir à une orthographe correcte, l'apprenant doit mobiliser les règles morphosyntaxiques qu'il a apprises, qui sont régulières en langue française telles que les accords en genre et en nombre pour les adjectifs et les noms, et la conjugaison pour les verbes, ces règles relèvent de la catégorie de la « morphologie flexionnelle ». L'apprenant peut aussi mobiliser d'autres règles issues de la « morphologie dérivationnelle » pour former des mots par dérivation comme nous venons de le voir dans l'exemple de « grand ».³³

- Transcription par correspondance entre phonèmes et graphèmes

Il s'agit de la création d'une forme orthographique à partir de la transcription phonologique ; en entendant un mot nouveau qu'il n'a jamais écrit, l'apprenant peut associer à chaque phonème, le graphème qui lui correspond.³⁴ Cette stratégie n'est pas toujours efficace parce que la langue française est opaque, il n'y a pas une correspondance entre l'oral et l'écrit ; le son /o/ peut s'orthographier « o », « au », « eau ».

- L'emploi du dictionnaire

Cette stratégie permet de parvenir à la forme conventionnelle normée, l'apprenant doit savoir utiliser le dictionnaire, et être capable de choisir parmi les

³² Ibid.

³³ Ibid.

³⁴ Ibid.

différentes propositions celle qui convient.³⁵ Dans le cas de l'activité de la dictée négociée, l'utilisation du dictionnaire est permise sauf au moment de la correction collective.

Nous pouvons dire, à la fin, que ces différentes stratégies sont efficaces et importantes les unes que les autres. L'enseignant doit amener ces apprenants à développer et varier leurs stratégies pour améliorer leurs compétences orthographiques.

2.9. Pourquoi une dictée négociée à l'université ?

Les carences et les insuffisances en orthographe ne sont plus censées subsister à un niveau supérieur du moment où cette matière a fait l'objet de plusieurs années d'études à l'école algérienne. Ce n'est pas à l'université que les enseignants vont continuer à l'enseigner car la formation en « licence de français » vise le développement d'autres compétences en linguistique, littérature, didactique. Toutefois, la réalité prouve le contraire, en effet, les enseignants de la filière témoignent que les étudiants arrivant en première année ont des difficultés et des défaillances au niveau de la langue, surtout l'orthographe qui est souvent négligée par la plupart d'entre eux ; l'accord des verbes, le pluriel des noms et des adjectifs, la ponctuation, les accents, etc. Afin d'aider ces étudiants à améliorer leur niveau en orthographe et avoir une écriture saine, indispensable pour qu'ils réussissent leurs études supérieures et exercent efficacement leur profession, nous avons opté pour la dictée négociée.

Cette expérience a été déjà menée à l'université de Québec à Montréal par Eve LANGEVEN, sa recherche vise la vérification de « *l'effet de la dictée négociée sur la production et la compréhension de certaines régularités en orthographe lexicale* »³⁶ chez les étudiants allophones immigrants. Les résultats ont permis de mesurer un gain significatif en orthographe lexicale, ainsi, que le développement du savoir orthographique à travers le travail métalinguistique, cette approche a permis aux étudiants de développer également des habiletés métalinguistiques nécessaires à la compréhension et à l'écriture des mots en français.

³⁵ Ibid.

³⁶ Eve LANGEVEN, *les effets de la dictée négociée sur le gain en orthographe lexicale d'étudiants adultes allophones*. Université du Québec à Montréal .2009.

Notre recherche quant à nous, vise à travers cette activité proposée, certes l'amélioration et l'acquisition du savoir orthographique par les étudiants, mais nous voulons aussi, éveiller leur intérêt à l'importance de l'orthographe, car nous avons remarqué que certains ne lui prêtent pas beaucoup d'attention, et écrivent de manière irréfléchie, sans référence aux règles et usages. La dictée négociée est justement l'occasion pour eux de revoir leurs écrits de réfléchir sur la langue, la façon dont ils écrivent et de dépasser le stade de l'intuition et le hasard. Elle crée une ambiance d'échange d'interaction permettant aux étudiants même ceux qui n'ont pas l'habitude de parler, de prendre la parole, de donner leurs avis et propositions concernant l'orthographe des mots et surtout de pratiquer le métalangage.

Nous dirons à la fin de ce chapitre, que la dictée négociée, dispositif assez récent et innovant est « *meilleure que la meilleure des dictées* »³⁷, cette activité permet aux apprenants de s'approprier les compétences orthographiques avec des tâtonnements et des expérimentations ; l'erreur perd son statut négatif et devient un moyen d'apprentissage. L'échange et l'interaction entre enseignant et apprenants sur le « quoi », le « comment » et le « pourquoi » des formes favorisera la prise de conscience et la construction d'une posture réflexive par apport à la langue.

³⁷ Micheline CELLIER, Op.cit.

Chapitre 3

L'expérimentation

La dictée négociée contribue-t-elle vraiment à l'amélioration des compétences orthographiques des étudiants ? C'est ce que nous comptons vérifier dans ce chapitre qui constitue l'élément fondamental de notre réflexion.

Pour ce faire, nous allons présenter en premier lieu le public 1 sollicité pour notre enquête, nous décrirons le corpus, ainsi que la méthodologie du travail, nous montrerons les étapes suivies dans la conduite de la classe.

Nous terminerons ce chapitre par une analyse des résultats obtenus lors de cette enquête.

3.1. Présentation du 1^{ER} public

Le public qui a pris part à notre test, est constitué d'étudiants inscrits en première année de licence de français, appartenant au groupe trois (3), est composé de vingt et un (21) étudiants répartis en: quatre (4) garçons et dix-sept (17) filles.

3.2. Description du corpus

Cette recherche est fondée sur un corpus écrit constitué de copies d'étudiants ayant accompli un exercice scolaire individuellement connu : la dictée traditionnelle en premier lieu; en second lieu, il s'agit de copies après correction en groupes suivie d'une négociation entre les éléments de chaque groupe au sujet des erreurs commises individuellement : dictée négociée. Nous travaillerons donc sur deux dictées.

3.3. Choix des textes

Etant donné que nous nous adressons à un public jeune, nous avons choisi des textes qui suscitent l'intérêt du public ciblé.

Le texte 1 est un passage tiré de : « *Le petit prince* » de Saint Exupéry, ce choix est motivé par l'intérêt personnel que nous portons à cet ouvrage et au passage proposé aux étudiants. Sur recommandation de notre directeur de mémoire, nous avons jugé intéressant d'éveiller la curiosité de l'esthétique chez ces étudiants du département de français. Ce passage nous lui avons donné le titre de : « Une leçon de vie. » (Voir annexe)

Le texte 2, article disponible sur la toile : *Internet et les jeunes*¹, pour sa faisabilité, nous nous sommes contenté que des trois premiers paragraphes. Ce support textuel s'adresse à la génération de «l'internet» et ses répercussions sur les études et le niveau intellectuel des jeunes de nos jours.

3.4. Méthode de travail

Notre méthode de travail consiste à classer les erreurs relevées dans les dictées individuelles des étudiants en les confrontant à la grille typologique de Nina CATACH, et les comparer par la suite à celles constatées dans la dictée négociée que les différents groupes ont réalisée.

3.5. Déroulement des séances

Afin de vérifier si la dictée négociée permet d'améliorer les compétences orthographiques des étudiants de la première année licence de français, nous avons programmé deux dictées négociées. A raison d'une heure et demie par semaine, ce travail a exigé quatre (4) semaines pour sa réalisation. Le déroulement de chacune de ces séances a été filmé afin de pouvoir suivre les négociations entre étudiants et les corrections apportées à la dictée réalisée individuellement.

- La première dictée négociée

Comme nous l'avons déjà cité dans le chapitre précédent, cette activité se déroule en deux étapes.

✓ Séance 1 :

Lundi 09-03-2015 à 09h40. Lieu : Faculté des lettres. C'était lors d'une séance des travaux dirigés (TD) du module de linguistique.

L'enseignant prend la parole en premier, me présente et informe ses étudiants de l'expérimentation que nous allons mener avec eux. Il leur explique le but de la recherche que nous sommes sur le point d'effectuer. Nous commençons par distribuer des feuilles blanches aux étudiants sur lesquelles ils doivent écrire la dictée. Pour conserver l'anonymat de la population choisie pour cette analyse, nous avons dit aux étudiants d'écrire leurs initiales à la place et lieu de leur nom et prénom respectifs. La dictée a duré dix minutes (10

¹ Elhayani, *Internet et les jeunes*, disponible sur : <http://lewebpedagogique.com/collgeyoussefbentachfine/2010/04/18/internet-et-les-jeunes/>, consulté le : 24-03-2015 à 01 :56.

mn). Le texte a été relu pour une seconde fois afin de permettre aux étudiants de rattraper les mots qu'ils avaient ratés. Ainsi, Ils sont arrivés à relire leur dictée et se corriger.

Juste après, nous avons posé quelques questions à propos du texte pour nous assurer qu'ils l'ont bien compris. Les étudiants ont pu répondre à nos questions et même exprimer leur avis en toute quiétude sur certaines phrases du texte.

Enfin, nous sommes intervenus pour la constitution des groupes, nous avons préféré qu'ils soient hétérogènes, un étudiant dit tuteur dans chaque groupe, pour qu'il y ait échanges, confrontations des propositions et réponses. Quatre (4) groupes (A, B, C, D) ont été constitués pour l'occasion: deux groupes composés de cinq étudiants chacun et les deux autres composés chacun de quatre étudiants.

En second lieu, nous leur avons expliqué le principe de la négociation ; ce qu'ils doivent concrètement faire : toute proposition doit être justifiée, qu'elle soit bonne ou mauvaise, le recours au dictionnaire est banni. Nous donnons instruction aux étudiants : « La négociation doit s'effectuer en français. », nous passons en médiateur d'un groupe à un autre, pour nous assurer du bon déroulement des négociations, lors de nos contacts répétés avec les étudiants, nous étions contraints parfois de leur montrer l'attitude à tenir devant telle ou telle situation. Durant une demi-heure (30 mn), les étudiants faisaient de leurs mieux pour négocier en français, mais cela ne les a pas empêchés de recourir à la langue maternelle. Ils ont préféré écrire au fur et mesure la dictée négociée, ils s'arrêtaient à chaque fois qu'ils hésitaient sur un point pour revoir leurs dictées individuelles, ce qu'ils ont écrit, comparer leurs écritures et se mettre d'accord sur une seule, celle qui leur semble juste, comme c'était le cas pour les groupes A, B et C. En ce qui concerne le groupe D, ils ont respecté la consigne de la négociation ; ils s'arrêtaient sur chaque point, donner des exemples, expliquer, justifier, se poser des questions, leurs échanges étaient riches en réflexion sur la langue. Voici quelques extraits :

Extrait du groupe A :

D.A : d'entre « deux » pas «* d'eux »

D.M : ah ! Moi je l'ai écrit « *d'eux »

D.A : d'entre « deux », le chiffre

D.R : « jeter », double t

D.A : normalement un seul t, alors qu'est-ce que vous en dites, on écrit deux « t » ?

L.H : je ne sais pas, j'ai donné mon avis

D.A : on écrit « jeter »

Extrait du groupe C :

B.S : « t'a piqué » passé composé avec l'auxiliaire avoir, il n'y a pas d'accord, donc on va écrire « t'a piqué ».

B.S : comment tu as écrit « heureux »? « x » à la fin ?

D.A, B.M : oui, oui...

B.M, B.S, D.A : n'est pas allée, participe passé

B.S : non c'est l'infinitif,

B.M, B.M, D.A : non, non c'est le participe passé

B.S : c'est vrai, très bien

S.K, N.G, B.M, D.A : « allée », double « e », parce que « une chose »

Extrait du groupe D :

K.K : « haïr » adjectif ou un verbe ?

M.C : verbe, parce qu'il est précédé de « de » comme « pour » donc c'est un verbe

D.R : oui, oui

K.K : verbe à l'infinitif

M.C : « tous tes », « *tout est » c'est le verbe être

H.O et D.R : il parle avec toi, une épine t'a piqué : « tes »

D.R : « tous », un « s » ou bien ?

H.O : les rêves ?

M.C : « tous » renvoie aux rêves, t, o, u, s

H.O : tous : t, o, u, s masculin pluriel

D.R: « *tout est »

H.O : y'a pas de liaison ici

D.R : tous avec « s » ?

H.O : oui

Nous constatons que ces échanges ont donné lieu à des corrections sur le texte collectif. La négociation a permis de résoudre certaines difficultés rencontrées par les étudiants, elle a aussi attiré leurs attentions sur les erreurs commises par inattention ou oubli, et permis la diminution du nombre d'erreurs, d'une part. Nous avons noté, d'autre part un manque de rigueur quant à la formulation des justifications comme par exemple « allée double e parce que « une chose » ou encore « verbe parce qu'il est précédé de « de » comme pour », « il parle avec toi, t'a piqué : « tes », en le désignant du doigt. Toutefois, ces réponses montrent que les étudiants ont tout de même une connaissance des règles grammaticales, mais ne savent pas les reformuler de manière métalinguistique.

A la fin de la séance, nous avons ramassé les copies, et donné rendez-vous aux étudiants la semaine d'après pour la correction.

✓ Séance 2 :

Lundi 16-03-2015 à 09 :40. Avant de commencer la correction, nous avons donné aux étudiants les résultats des dictées négociées, le nombre d'erreurs commises pour chaque groupe. Ils étaient contents des résultats. L'étape suivante, nous leur avons distribué des carnets dits « carnet d'orthographe », ce dernier leur servira d'aide mémoire, pour écrire les nouveaux mots appris, les règles qu'ils risquent d'oublier. Ainsi, ils pourront se référer au carnet en cas de doute car il contiendra toutes les notions censées leur poser problème. C'est un moyen pour les inciter à effectuer des recherches en orthographe. Notre objectif n'est pas seulement que ce carnet soit exploité uniquement durant la présente expérimentation mais qu'il les accompagne au moins le long de leur cursus de licence. Les étudiants ont apprécié cet outil et nous ont promis d'en faire bon usage.

Nous avons entamé la correction en demandant à un étudiant de passer au tableau et écrire la phrase dictée par un de ses camarades ; nous nous arrêtons sur chaque phrase et

discussions ensemble, sur le fait qu'elle soit juste ou non, en insistant toujours sur la justification à apporter à chaque fois.

Quand les étudiants ignoraient la réponse ou « le pourquoi », nous intervenons pour donner la règle ; « t'a », est un pronom personnel suivi toujours de l'auxiliaire avoir à la troisième personne du singulier, l'auxiliaire « avoir » s'accorde lorsqu'il est précédé du complément d'objet, les pronoms personnels « eux, lui, leur, elle »... Ils écrivaient les règles données sur leurs carnets.

Nous leur proposons également des réponses en partant des erreurs relevées dans de leurs dictées individuelles, pour vérifier si le travail de groupe leur a permis de maîtriser et de se rappeler des règles, mais également pour les encourager, les pousser à parler et leur apprendre à douter ; exemple : réalisé, on ajoute le « e » à la fin, on peut écrire « eu » au lieu de « eux », « a était » à la place de « a été », de « renoncé » au lieu de « renoncer », etc. A chaque proposition donnée, les étudiants répondaient en donnant des justifications et la règle précise. Toute la classe a participé même si les étudiants ne sont pas tous passés au tableau, ils ont au moins eu l'occasion de dicter une phrase à l'un de leurs camarades. Comme, il nous restait un peu de temps, à la fin de la séance, nous avons voulu connaître leurs avis sur l'orthographe française, les stratégies à maîtriser pour bien écrire. Les étudiants ont répondu en disant que l'orthographe française étaient trop difficile pour eux surtout l'orthographe grammaticale ; il y a beaucoup de règles et d'exceptions à apprendre et à respecter. En ce qui concerne les stratégies, la plupart d'entre eux se référer à la mémoire surtout musculaire ; nous l'avons constaté d'ailleurs dans le groupe A et D au moment de la négociation. Les étudiants ont utilisé le brouillon et écrit les différentes propositions, essayé de trouver l'écriture juste. Ils emploient également le dictionnaire pour l'orthographe d'usage. Nous avons attiré leur attention sur les autres stratégies comme le recours aux règles morphosyntaxiques, aux analogies en s'appuyant sur les mots du texte comme : le mot « départ » s'écrit avec un « t » à la fin parce qu'il est dérivé du verbe « partir », le verbe « condamner » s'écrit avec un « m » mais qu'on ne prononce pas tout comme pour « automne » ; les étudiants étaient attentifs, et semblent ne pas connaître ses stratégies. Cependant, nous avons remarqué qu'ils auraient tout noté sur leurs carnets.

La séance s'est déroulée, riche en interactions et échanges entre nous et les étudiants. Ces ils ont participé, donné leurs avis, ce qui nous a permis de savoir où résident certains problèmes et certaines lacunes.

- La deuxième dictée négociée

✓ Séance 1:

Lundi 13-04-201 à 09 :40. La dictée a duré 13mn, suivie d'une relecture du texte. Les étudiants l'ont facilement compris ; elle contenait des mots simples et courants. Après, nous leur avons demandé de se reconstituer en groupes. Mais comme il y avait des absents et de nouveaux étudiants présents, la composition des groupe B et D a légèrement changé : le premier est constitué de cinq étudiants au lieu de quatre précédemment. Le deuxième passe de cinq à quatre étudiants.

Nous leur avons rappelé le principe de la négociation et demandé de ne pas toucher à leurs dictées individuelles et de procéder aux corrections des erreurs. Les négociations ont duré 20 mn, la classe était animée, de riches discussions, les étudiants étaient détendus. Pour faire gagner du temps, ils ont préféré écrire au fur et à mesure la dictée négociée et ne s'arrêter que sur les points qui leur semblent difficiles. Là où il y a des écritures divergentes, ils revoient leurs dictées et tentent de se mettre d'accord sur une seule graphie. Voici quelques extraits :

Extrait du groupe C :

N.G : comment on écrit « devenu » ? Avec « i »

S.K : « devenu » le verbe « avoir », le participe passé

B.M : le verbe devenir au participe passé

N.G : c'est juste « *invéritable » ?

S.KH : « un », un article ce n'est pas

D.A: « un », u, n

D.A : social sans « e »

B.M : phénomène, l'accord

S.K : dans des sites de partage

B.M : « sur » des sites pas « dans »

N.G : « l » majuscule

B.M : non, non, la virgule

N.G : Ah oui

B.M, S.K : «* opssesion » deux « s »

B.M : « a » accent ?

D.A : non, l'auxiliaire « avoir »

S.K : de mauvaises conséquences
 B.M : des conséquences avec s
 N.G : pourquoi ?
 D.A : plusieurs conséquences
 B.M : de mauvaises, s'accorde adjectif
 B.M : de les résumer, à l'infinitif
 D.A : pourquoi il est à l'infinitif ?
 B.M : la préposition « de »
 D.A : très bien.

Extrait du groupe D :

H.O : « ces » démonstratif
 H.O : *opsession « p »
 K.K : obsession
 D.R : comment ça s'écrit ?
 S.K : je l'ai écrit comme ça «* opsétion »
 K.K : non, non
 D.R : « b » ?
 K.K : « b »
 D.R : « b » ce n'est pas « p »
 K.K : oui, allez-y
 H.O : Intégralement un seul « l » ou deux ?
 K.K : un seul « l »
 D.R : la paresse « e » ?
 S.K : deux "s"
 S.K : p, a, i
 K.K : ça s'écrit " ai", je crois que « ai »
 K.K : paresseux avec « e »
 Oui c'est vrai
 D.R : on va se mettre d'accord comment ça s'écrit
 H.O : paresseux avec « e », donc paresse
 B.N : devenu « u » l'internet, il

Extrait du groupe B :

A.R : ces, adjectif démonstratif

H.A : « obsession » ou « *opsession »

B.N : obsession avant une consonne c'est pour ça elle se prononce « s », on double la consonne, sinon on va le prononcer « z ».

Nous remarquons que les négociations entre les étudiants sont qualitativement meilleures que celle de la première dictée, les étudiants ont utilisé un métalangage pour justifier leurs réponses ; « devenu verbe « devenir » au participe passé », « social sans « e », parce que phénomène, l'adjectif s'accorde », « ces, adjectif démonstratif », etc. Tous les membres ont participé, donné des propositions, posé des questions ; ils se sont référés aux différentes stratégies pour écrire : les règles morphosyntaxiques ; la morphologie dérivationnelle. Pour exemple l'écriture du nom « paresse », ils ont eu recours à son adjectif « paresseux » ; les règles grammaticales ; l'accord de l'adjectif, du participe passé avec l'auxiliaire « avoir », « résumer » à l'infinitif parce qu'il est précédé de la proposition « de », la mémoire musculaire « obsession », « paresse ». Ces négociations ont permis, selon nous aux étudiants de corriger les erreurs commises individuellement, de résoudre des problèmes et de corriger le texte collectivement.

✓ Séance 2

Lundi 20-04-2015 à 09 :40, Nous leur avons distribué, les dictées négociées et donné les résultats et le nombre d'erreurs commises par chaque groupe. Puis, nous avons entamé ensemble la correction, comme nous l'avons fait lors de la première dictée ; un étudiant passe au tableau, écrit la phrase dictée par son camarade et ainsi de suite, nous nous arrêtons sur chaque phrase pour la commenter et corriger les erreurs avec les étudiants. Ils se sont rappelés des règles que nous avons évoquées lors de la précédente séance de correction, à titre illustratif, le cas du « eux », pronom personnel, « tous » l'adjectif indéfini. Cette séance était riche en enseignement que la précédente, les étudiants se sont habitués à l'exercice et compris son principe, ils ont participé, justifié, animé la séance. Ils nous ont montré leurs carnets d'orthographe, les recherches qu'ils ont effectuées: règles grammaticales, nouveaux mots, ...

Nous leur avons demandé à la fin de nous donner leur avis et appréciation par écrit sur l'apport de la dictée négociée à l'apprentissage de l'orthographe française.

3.6. Analyse et interprétation des résultats

3.6.1. Première dictée

Compte tenu du nombre important d'erreurs relevées sur les copies de chacun des étudiants, nous avons choisi, classé les plus fréquentes dans le tableau suivant, en nous référant scrupuleusement à la grille typologique des erreurs d'orthographe de Nina Catach.

Catégorie d'erreurs		Exemples
Erreurs à dominante phonétique		*Hyr, *hallir, *ahiere, *hallair, *haïre, *haïer, *air, *air (haïr), *abandoner, *abandonné, *abandonner (abandonner), *amitiéés, *amitiers, (amitiés), *croir (croire), *tentatifs (tentatives), *foulie (folie), *pasque (parce que), *rouses (roses), *trayé, *trahier *treahei, *traillé (trahi), *derection, *déréction (direction)
Erreurs à dominante phonogrammique		*Novo (nouveau), * a (à)
Erreurs à dominante morphogrammique	Morphogrammes Lexicaux	*Unfidèle (infidèle), *heureus (heureux), *bon (bonne)
	Morphogrammes Grammaticaux	*Réaliser (réalisé), *piquée, *piquet (piqué), *abandonné (abandonner), *renoncé (renoncer), *trahie (trahi), *aller, (allée), *jeté (jeter), *condané (condamner) *rêve (rêves), *infidèl (infidèle), *amie (ami)
Erreurs à dominante Logogrammique	Logogrammes Grammaticaux	*C'est, *sais (s'est), *tout (tous), *ta, *t'as (t'a), *a (à).
Erreurs à dominante idéographique		*c'est (C'est), *pour (Pour) *Y'aura (y aura), *y'a (y a)
Erreurs à dominante non fonctionnelle		*Abondoner (abandonner), *condaner, *condanner (condamner), *follie (folie), *ocasion (occasion)

- Tableaux comparatifs du nombre d'erreurs commises dans les dictées individuelles des étudiants et dans les dictées négociées.

Etudiant	D.A	D.R	L.H	D.M	Groupe A
Nombre d'erreurs	7	8	10	10	2

Etudiant	B.N	T.H	A.A	H.N	A.R	Groupe B
Nombre d'erreurs	8	9	29	10	15	3

Etudiant	D.A	B.S	B.M	S.K	N.C.E	Groupe C
Nombre d'erreurs	6	11	18	10	30	3

Etudiant	K.K	D.R	M.C	H.O	Groupe D
Nombre d'erreurs	7	16	30	17	3

Si l'on regarde ces résultats quantitatifs, en terme de nombre, dans chaque dictée (individuelle et négociée), nous pouvons constater que le nombre d'erreurs dans la dictée négociée a diminué par rapport aux dictées individuelles, la négociation a donc provoqué une évolution positive et réduit le nombre d'erreurs dans les quatre groupes :

Le groupe « A », a commis deux erreurs, une d'ordre morphogrammique grammaticale : «* infidèl », le groupe s'est mis d'accord à écrire l'adjectif sans « e » parce qu'il est précédé d'un nom masculin, et comme l'adjectif s'accorde en genre et en nombre, les éléments du groupe ont supprimé le « e » qui est considéré par eux comme la marque du féminin. L'autre erreur est d'ordre non fonctionnel, il s'agit du verbe « condamner » qui l'ont écrit «* comdaner », tous se sont trompés sur la graphie de ce verbe.

Le groupe « B », a commis trois (3) erreurs : la première est d'ordre phonétique, le verbe «* hallir » au lieu de « haïr », les étudiants disent n'avoir jamais eu l'occasion d'écrire ce verbe, c'était donc la première fois qu'ils aient à l'écrire. La deuxième est d'ordre

logogrammique grammaticale, le groupe a confondu entre l'adverbe « *tout » et « tous » l'adjectif indéfini. Quant à la troisième, elle est d'ordre morphogrammique grammaticale, «* trahie », adjonction erronée d'accord large, le participe passé « trahi » ne s'accorde pas avec l'auxiliaire « avoir ».

Le groupe « C », a commis trois (3) erreurs : deux d'ordre logogrammique grammaticale, « *tout » à la place de « tous » l'adjectif indéfini, « *t'as », forme qui n'existe pas à l'écrit, au lieu de « t'a » formé du pronom personnel « te » avec l'auxiliaire « avoir ». La troisième erreur est d'ordre non fonctionnel, elle concerne le verbe « condamner », écrit «* comdanner », le groupe n'a lui aussi jamais eu l'occasion d'utiliser ce verbe auparavant.

Le groupe « D », a commis trois (3) erreurs : deux d'ordre non fonctionnel, il s'agit du même nom « folie » écrit « *follie », ils ont doublé la consonne « l ». La deuxième d'ordre phonétique, le verbe « haïr » écrit «* aeir », qui pour les constituants de ce groupe est nouveau.

Cette première dictée négociée comme nous pouvons le constater a permis de résoudre, de corriger et d'éviter pas mal d'erreurs commises dans leurs dictées individuelles comme par exemple les erreurs à dominante phonétique (*abandonner, *amitièrs, *trayi, *croir,...), les erreurs à dominante phonogrammique (*novo, à), les erreurs à dominante logogrammique lexicale (unfidèle, heurus, bon), et surtout grammaticale, l'accord des verbes, leurs formes à l'infinitif, l'accord du genre et du nombre (*piquéé, *renoncé, *rêve, *amie ...), les erreurs à dominante logogrammique grammaticale (*c'est, *sais, t'as, ta), les erreurs à dominante idéographique concernant les majuscules, l'apostrophe (*c'est, y'aura...), à la fin les erreurs à dominante non fonctionnelle(* abandoner, *ocasion).

3.6.2. Deuxième dictée

Avant de comparer entre les dictées individuelles et négociées, nous avons classé d'abord les erreurs récurrentes relevées des dictées individuelles des étudiants dans le tableau suivant conformément à la grille typologique de N. CATACH.

Catégorie d'erreurs		Exemples
Erreurs à dominante phonétique		*Opséssion, *oppsetion,*oppcession ,* optition (obsession), *apparaisse, *paraisse, *aparaïsse (paresse), *insite (incite),invéritable (un véritable) *décharge (les charge), *classe (place), * paguette (baguette)
Erreurs à dominante phonogrammique		*Brèf, brêf(bref),* profésseur(professeur), *aucuppe (occupe), *à (a),* celà (cela)
Erreurs à dominante morphogrammique	Morphogrammes grammaticaux	*Veille, *veilles (veillent), court (courent), * imprime (impriment), *sélectionné (sélectionner), *résumé (résumer),* consacré (consacrer), *passe (passent) *lise (lisent), *considère (considèrent). *Sociale (social),* mauvaise conséquence (mauvaises conséquences), *leur étude (leurs études), *d' autre terme (d' autres termes)
Erreurs à dominante logogrammique	Logogrammes grammaticaux	*Ceci (ceux-ci),* où (ou),* à (a), *c'est (s'est).
Erreurs à dominante idéographique		*Pourtant (Pourtant), *lorsque (Lorsque)
Erreurs à dominante non fonctionnelle		*Toille (toile), *bagueete (baguette), *proffesseur (professeur)

- Tableaux comparatifs du nombre d'erreurs commis dans les dictées individuelles des étudiants et dans les dictées négociées

Etudiant	D.A	D.R	L.H	D.M	Groupe A
Nombre d'erreurs	7	17	17	9	4

Etudiant	B.N	B.B	H.A	A.R	Groupe B
Nombre d'erreurs	9	31	25	29	6

Etudiant	D.A	B.S	B.M	S.K	N.C.G	Groupe C
Nombre d'erreurs	10	22	20	29	32	3

Etudiant	K.K	D.R	H.O	S.M.S	O.R	Groupe D
Nombre D'erreurs	7	13	21	35	16	4

Si l'on compare entre les dictées individuelles et négociées, nous pouvons dire que le nombre d'erreurs commis dans la dictée négociée de chaque groupe est inférieur à celui des dictées individuelles :

Le groupe « A », a commis quatre (4) erreurs : la première est à dominante logogrammique grammaticale, « *ceci » au lieu de « ceux-ci », pronom démonstratif qui renvoie aux parents et éducateurs. La deuxième à dominante phonogrammique, n'altère pas la valeur phonique, « *brèf », qui s'écrit sans accent « bref ». La troisième quant à elle est à dominante non fonctionnelle « *obsession », la consonne « s » a été doublée, alors que « obsession » ne prend qu'un seul et unique « s ». La dernière est à dominante phonétique « *paraisse », il s'agit de la confusion de voyelle « paresse » avec « e ».

Le groupe « B », a comptabilisé six erreurs, trois à dominante phonétique : « *conséquence », « *examains », « *paraisse », confusion de voyelle « e ». Une à dominante logogrammique grammaticale ; « *ceci », l'autre à dominante morphogrammique grammaticale ; « *sociale », confusion du genre, « social » adjectif masculin s'accorde avec le nom qui le précède « phénomène ». La dernière erreur est à dominante non fonctionnelle « *professeur » consonne double « f ».

Le groupe « C », a enregistré trois (3) erreurs : deux erreurs à dominante phonogrammique qui n'altère pas la valeur phonique « *brèf » au lieu de « bref », « *professeur » à la place

de « professeur », l'autre à dominante phonétique « *opsession » confusion de consonne « obsession ».

Le groupe « D » a compté (4) quatre erreurs, la première à dominante phonétique, omission de la voyelle « u » «* portant » au lieu de « pourtant », la seconde est à dominante logogrammique grammaticale « *ceci ». Les deux autres sont à dominante phonogrammique et n'altèrent pas la valeur phonique : «* brèf » et « *celà » qui s'écrivent sans accent « bref », « cela ».

Par rapport à la première dictée négociée, le nombre d'erreurs commises dans celle-ci ont augmenté surtout pour le groupe B qui, à vrai dire, à la fin des négociations trois membres l'ont quitté, en laissant deux étudiantes seules face à leurs dictées et comme elles étaient pressées de terminer parce qu'elles avaient un cours après, elles n'ont pas eu le temps de négocier ; l'une dictait et l'autre écrivait. En revanche, plusieurs erreurs ont été corrigées, comme nous pouvons le constater dans le tableau ci-dessus, les résultats sont meilleures que pour la première dictée. Tous les groupes n'ont pas commis d'erreurs morphogrammiques grammaticales, relatives aux formes verbales, l'accord des participes passés. Nous pouvons dire que cette fois-ci les erreurs relèvent beaucoup plus de l'orthographe d'usage : «* opsession,* proffesseur, *paraisse ... ».

L'expérimentation de la dictée négociée au supérieur objet de la présente recherche, à travers les étudiants du groupe trois de la première année LMD, nous a communiqué de par le nombre d'erreurs, un indice de non maîtrise de l'orthographe française. Bien que le choix ait porté sur des textes jugés de prime abord accessibles aux jeunes étudiants où la présence de mots courants, structures simples, formes grammaticales faciles, appartenant au registre d'un français standard.

L'évidence est que ces étudiants n'arrivent pas à écrire correctement ; la plupart d'entre eux ne maîtrisent pas encore les connaissances de bases (déclaratives et/ou procédurales) qui en principe, auraient du et pu être assimilées aux paliers inférieurs (primaire, moyen ou secondaire). Nous citerons à titre indicatif, l'orthographe grammaticale à l'exemple de (l'accord du participe passé, les formes verbales, l'accord du sujet verbe, accord de l'adjectif,...).

Toutefois, ces erreurs ont diminué, certaines d'entre elles ont été corrigées, grâce à la négociation entre éléments du groupe. Lors de cette phase, les étudiants choisis pour l'expérimentation étaient placés dans une situation-problème, qui

a consisté à les mettre face à leurs productions individuelles porteuses des formes orthographiques diverses. Les échanges, les interactions entre eux, la confrontation des idées et des écritures, des extraits de négociation ont permis de résoudre certains problèmes auxquels s'étaient confrontés les étudiants (voir vidéo). Le recours de suite à leurs connaissances préalables, à des stratégies pour orthographier (mémoire, règles morphosyntaxiques), à la langue maternelle, pour donner les significations des mots (paresse, obsession), les exemples et les questions, les avaient aidés à retrouver l'écriture correcte de plusieurs mots.

Cette étape de négociation nous a permis de percevoir le raisonnement des étudiants et leur réflexion sur la langue à travers les justifications présentées ; elle leur a aussi donné l'occasion de relire consciencieusement leurs dictées, de focaliser leur attention sur des points qui à première vue avaient été oubliés, ou incompris (« d'elle » à la place de « belle », « deux », le chiffre pas « d'eux », « sur » des sites et pas « dans » des sites , « décharge » au lieu de « les charge », « classe » au lieu de « place »,...).

Nous avons également constaté une amélioration remarquable, entre la première et la deuxième dictée, particulièrement au niveau des échanges verbaux entre les éléments composant les groupes, ils ont utilisé le métalangage (verbe, adjectif, pronom...) pour justifier leurs réponses et propositions. Les séances de corrections de leurs côtés ont été très bénéfiques, car elles ont permis de fixer définitivement des connaissances, de découvrir de nouvelles règles, des mots dont ils ignoraient à même les classes grammaticales (tous, eux, en effet, bref, assez, etc.) ; des mots qui relèvent de l'orthographe d'usage telles (haïr, condamner, paresse, obsession,...).

Lors de l'analyse des copies de la deuxième dictée, nous avons remarqué que ceux qui ont assisté à la première correction, n'ont pas commis les mêmes erreurs. Les règles déjà vues dans cette séance ont été acquises (après la préposition, le verbe se met à l'infinitif, la forme pronominal du verbe « s'est » et non pas « c'est », l'accord du participe passé, etc.) .En somme, les dictées négociées remises à notre personne, ne relèvent aucune erreurs d'ordre grammatical.

La dictée négociée a certes pu contribuer positivement à l'apprentissage de l'orthographe aux étudiants en acquérant des compétences orthographiques ; mais les erreurs sont toujours là, elles n'ont pas totalement disparues des copies. Il est évident que l'apprentissage de l'orthographe française d'usage et /ou grammaticale ne se

limitent point aux deux textes proposés, le travail n'est pas achevé, et l'orthographe est loin d'être maîtrisée. Les étudiants doivent se confronter de plus en plus à l'écrit, se réconcilier avec la lecture et travailler leur orthographe grammaticale, en premier.

3.7. La dictée négociée au collègue

Partant des résultats obtenus et comme le présent travail s'inscrit dans la didactique de l'enseignement/ apprentissage du FLE ; nous avons jugé opportun, de proposer la dictée négociée à des collégiens, population qui nous permettra d'élaborer notre stratégie de vérification. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur des erreurs commises par les étudiants dans leurs dictées individuelles, et sélectionnées les plus fréquentes et surtout jugées rudimentaires : à notre sens, elles n'auraient pas dû apparaître sur des copies d'étudiants en langue française (formes des verbes, les homophones grammaticaux, l'accord sujet/ verbe, l'accord de l'adjectif).

Nous savons bien qu'à travers l'erreur, l'apprentissage est en train de se réaliser. La présence d'erreurs dans l'apprentissage n'est contestée par personne. Comment faire en sorte que ces erreurs ne surviennent pas ou plus au supérieur? La dictée négociée au collègue pourrait-elle être la solution?

A travers ces questions, nous allons tenter, par le truchement de la dictée négociée, de montrer que ces erreurs auraient probablement été cantonnées au collègue.

A ce niveau de notre recherche, nous voulons montrer que si l'intérêt à l'erreur avait été pris en considération dès le palier du moyen, nous ne serions peut être pas enclin à en parler à la fac, aujourd'hui.

3.7.1. La description du 2^{ème} public

Le second champ d'expérimentation est le collègue Lebsaira Fatima (Ex. C.E.M. filles), avec un groupe d'élèves de deuxième année moyenne (2AM2), âgés entre 12 et 13 ans. La classe est composée de douze (12) élèves répartis en deux (2) garçons et huit (8) filles.

3.7.2. La méthode de travail

Pour ce palier, notre méthode consiste à comparer entre les erreurs que nous avons relevées des dictées individuelles et celle de la dictée négociée, quant à l'analyse, elle se focalisera uniquement sur les erreurs à dominante morphogrammique et logogrammique grammaticale.

3.7.3. Le choix du texte

Le texte choisi, est un passage choisi du conte *Jack et le haricot magique*, que les élèves connaissent. Il a été expérimenté par Mouaki Benani Maria, mastérante, pour un autre objectif pédagogique.

3.7.4. Le déroulement de la séance

Le jeudi le 07-05-2015 à 11 :00, c'était une séance de travaux dirigés (TD) ; la classe était divisée en deux groupes ; un qui avait un TD en informatique, et l'autre français avec l'enseignante Mme CHELLOUTA. Avant d'entamer la dictée, nous nous sommes présentés ; au début ils ont cru qu'il s'agissait d'une séance de lecture quand ils ont vu le conte. Nous leur avons expliqué que nous allons faire une dictée, nous leur avons demandé s'ils connaissaient cette activité, s'ils auraient l'habitude de la faire. Ils nous ont donné son synonyme en arabe, ils la faisaient au primaire. C'était de courtes phrases ou des mots mais au collège jamais. Quant à l'enseignante, elle nous a dit qu'elle faisait rarement la dictée et encore de manière traditionnelle. Les élèves écrivent sous sa dictée un passage puis elle le réécrit au tableau et les élèves corrigent leurs propres erreurs.

Nous avons d'abord lu le passage, puis entamé la dictée, elle a duré sept minutes (7mn). Elle a été suivie d'une relecture du texte afin qu'ils aient le temps de réviser, écrire les mots qu'ils ont omis, par la suite, nous les avons divisés en trois groupes hétérogènes (A, B, C), constitué chacun de quatre(4) élèves ; nous leur avons expliqué ce qu'ils doivent faire en passant d'un groupe à un autre : comparer leurs dictées, regarder si elles sont écrites de la même façon ou pas et se mettre d'accord sur une seule écriture, tout en insistant bien sûr, sur la justification à présenter. Les négociations ont duré vingt minutes (20mn), voici quelques extraits:

Extrait du groupe A :

A.D : « avait », un « t » à la fin, c'est la veuve

N.H : comment tu as écrit « seul » ?

B.M.N, M.K : sans « e », parce que « bien », masculin

A.D : « vieille », comment ça s'écrit ?

B .M.N : moi je l'ai écrit « *vieel »

N.H : moi je l'ai écrit « veille »

A.D : moi aussi

M.K : « ses », je l'ai écrit avec un « s »

A.D : non, « ces » : un « c » pas « s »

M.B.N, N.H : journée de Jack, « ses »

Extrait du groupe B :

K.R : très « fort » ou « pauvre » ?

L.M, G.S, C.W.A : non, pauvre

C.W.A : seul sans « e » parce que « un bien »

G.S, C.W.A, K.S : toute sans « s »

L.M : mois aussi j'ai écrit « toute » sans « s », mais journées est au pluriel, on doit ajouter « s »

C.W.A : oui c'est vrai

G.S, L.M, K.S : nous avons écrit « ses » avec un « s », comment tu l'as écrit ?

C.W.A : j'ai écrit « ces »

G.S : non, les journées de Jack, « ses » avec « s »

L.M : « allongé », je l'ai écrit comme toi C.W.A, attaché

K.S : «* alongi »

C.W.A : non, « g » pas un « j »

G.S : « à ne rien faire » pas « alors rien faire », « a » avec accent ce n'est pas le verbe « avoir »

G.S : « la vendre » ou « l'a vendre », l'apostrophe

C.W.A : « la vendre » ; vendre la vache

Extrait du groupe C :

O.L, A.S : très avec « s » à la fin

T.S : « vieille » ; v i, e, i deux « l », e

A.S : oui c'est vrai

G.B : comment ? Trois voyelles, l'une après l'autre !

A .S : passait, « ait » ; on dit Jack passait, à l'imparfait, pas « er »

T.L : écoutez-moi une minute : « allongé » comment on l'écrit

A.S : « er » à la fin

T.L : pourquoi ?

A.S : c'est un verbe, il passait ses journées «* alonger », à l'infinitif, un seul l

O.L : « à ne rien faire », « a » avec accent ?

G.B : sans accent

T.L : avec accent, ce n'est pas le verbe avoir

T.L : comment on écrit « emmener » ?

A.S : deux « m »

T.L : « er » parce qu'il est précédé de « de »

A. S : avait un « t », le verbe avoir à l'imparfait.

Ces négociations ont permis de corriger quelques erreurs que les élèves ont commises dans leurs dictées individuelles, elles se sont déroulées en langue maternelle, elles manquaient de rigueur quant à la formulation des justifications et de sérieux surtout pour le groupe C, les garçons étaient très turbulents. Toutefois, elles ont montré que les élèves ont des connaissances des règles grammaticales. Elles ont attiré leurs attentions sur

des erreurs qu'ils ont commises par faute d'inattention, d'oubli, ou de manque de concentration (« fort » au lieu de « pauvre », « alors ne rien faire », « à ne rien faire »).

Nous avons ramassé les dictées individuelles, laissé les dictées négociées aux élèves et, commencé la correction, nous avons préféré la faire le même jour parce que c'était le dernier jour des cours, la semaine d'après, ils seront pris par les examens. Un élève passait pour écrire la phrase au tableau sous la dictée d'un de ses camarade et ainsi de suite, nous nous arrêtons sur chaque phrase pour la corriger ensemble, en insistant toujours sur le pourquoi, les élèves répondaient et justifiaient ; « était » avec « t » parce qu'il s'agit de la troisième personne du singulier « il », « avait » aussi avec un « t » l'auxiliaire « avoir », à l'imparfait, « seul » sans « e » parce que c'est un adjectif « un bien » masculin, « d'emmener » avec « er » parce qu'il est précédé de « de » etc. Nous n'intervenons que pour débloquer la situation, à savoir lorsque les élèves ignorent la réponse ou n'arrivent pas à trouver la classe grammaticale des mots: « allongé » s'écrit avec double « l », et un « é » à la fin parce que c'est un adjectif, « à », « de » comme « pour » sont des prépositions le verbe qui vient après se met à l'infinitif, « ses » adjectif possessif.

Nous leur proposons parfois des réponses en partant des erreurs constatées dans leurs dictées individuelles pour voir leurs réactions et vérifier si les règles déjà vues ont été acquises : « toute » sans « s », « ces » au lieu de « ses », « à ne rien faire » le « a » sans accent , « la mère » s'écrit normalement « la mer », « au » avec un « x » à la fin .

A chaque proposition, les élèves s'opposaient et proposaient la réponse juste : « toute » avec « s » parce que les journées c'est le pluriel, « ses » parce que les journées de Jack, « au » sans « x » parce qu'il s'agit d'un seul « marché ». Il y avait une bonne ambiance en classe, une atmosphère détendue, les élèves ont animé la séance, ils étaient à l'aise, attentifs lorsque nous leur transmettons un savoir : la règle.

3.7.5. Analyse et interprétation des résultats

Notre analyse porte uniquement sur les erreurs à dominante morphogrammique et logogrammique grammaticale, avant de comparer entre les dictées individuelles et négociées, nous allons d'abord classer les erreurs récurrentes dans la catégorie d'erreurs citée.

Catégorie d'erreurs	Exemples
Erreurs à dominante morphogrammique Grammaticale	*Seule (seul), *passé,* passer,* passe (passait) toute (toutes),* journée (journées), *alonger,* alongeait (allongé), *domené, *d'emenait (d'emmenner) avai, avais (avait), allé (aller)
Erreurs à dominantes logogrammique Grammaticale	*Ces (ses), *a (à), *est (et)

- Tableaux comparatifs du nombre d'erreurs commis dans les dictées individuelles des élèves et dans les dictées négociées

Elève	A.D	N.H	M.K	B.M.N	Groupe A
Nombres d'erreurs	7	6	7	12	3

Elève	K.R	L.M	G.S	C.W.A	Groupe B
Nombres d'erreurs	12	4	8	7	2

Elève	O.L	T.S	G.B	A.S	Groupe C
Nombres d'erreurs	4	3	7	6	2

Si nous comparons, en terme de nombre, entre les deux dictées (individuelle et négociée) des collégiens, nous remarquons que le nombre d'erreurs dans les dictées négociées a diminué par rapport aux dictées individuelles :

Le groupe « A », a enregistré quatre (3) erreurs à dominante morphogrammique grammaticale : « *passé » confusion de la forme verbale, le verbe se conjugue à l'imparfait « passait », « *toute », « *journée », omission erronée d'accord étroit, le « s » du pluriel : « toutes », « journées ».

Le groupe « B », a compté deux (2) erreurs à dominante morphogrammme grammaticale : « *passé », « * d'omenait », confusion de la forme verbale ; le premier se conjugue à l'imparfait « passait », le deuxième à l'infinitif « d'emmener », précédé de la préposition « de ».

Le groupe « C », a comptabilisé deux (2) erreurs à dominante morphogrammme grammaticale : la première, « seule » adjonction erronée d'accord large, le « e » du féminin. « Seul bien », adjectif masculin s'accorde avec le nom qui le qualifie « bien ». La seconde concerne l'adjectif « allongé » écrit « * allonger » verbe à l'infinitif, confusion de nature (adjectif/verbe).

Nous constatons que les erreurs relèvent de la catégorie morphogrammme grammaticale, (forme des verbes, omission ou adjonction erronée d'accord), les négociations ont permis de corriger les erreurs logogrammme grammaticales (« *est », « *ces », « *a »). Quant à la séance de correction, elle a donné l'occasion aux élèves de parler, de donner leur avis, d'apporter des réponses, d'apprendre l'écriture de nouveaux mots (vieille, paresseux, emmener, allongé, envie, d'y aller) à travers leurs erreurs et tâtonnements au tableau. Cette séance de dictée négociée a montré que cette activité a eu un effet positif au collège, pour preuve les résultats et erreurs qui ont pu être corrigées.

Nous allons dans le tableau ci-dessous comparer entre les erreurs des étudiants et des collégiens, ces erreurs appartiennent, rappelant le, à la catégorie morphogrammme et logogrammme grammaticale :

Collège	Université
passé, passer,* passe (passait) *alonger,* alongeait(allongé),*domené,*d'emenait (d'emmener), avais (avait) ,allé (aller) toute (toutes),* journée (journées) *seule (seul).	*Réaliser (réalisé),* piquée,* piquet (piqué), *abandonné (abandonner), *renoncé (renoncer), * aller, *allé (allée), *jeté (jeter), *condané (condamner) Veille, *veilles (veillent), *court (courent) (courent), *sélectionné (sélectionner), *résumé (résumer), *consacré (consacrer). *toute (toutes), *rêve (rêves), *amie (ami) *sociale (social), *mauvaise conséquence

	(mauvaises conséquences), *leur étude (leurs études)
*Ces (ses), *a (à), *est (et)	*Ceci (ceux-ci), *où (ou), *à (a), *c'est (s'est), *C'est, sais (s'est), *tout (tous), *ta, *t'as (t'a), *a (à).

Si nous comparons entre les erreurs de ces deux paliers, nous dirons que les étudiants commettent les mêmes erreurs que les collégiens, concernant la forme des verbes à l'infinitif (d'emmener, aller, abandonner, renoncer, jeter,...), l'accord sujet /verbe (avait, veillent, courent, ...), l'accord des adjectifs en genre et en nombre (seul, toutes ses journées, ami, leurs études...), les homophones grammaticaux (a/à).

Certaines de ces erreurs, comme les résultats de la dictée négociée le prouvent ont pu être résolues au collège, constat qui nous amène à dire et à confirmer que la dictée négociée peut être la solution pour remédier aux erreurs orthographiques, et que si cet exercice est programmé au collège et s'effectué de manière régulière, l'orthographe ne poserait pas tant de problèmes aux étudiants de l'université algérienne, des erreurs disparaîtraient probablement de leurs écrits.

Conclusion générale

Notre mémoire arrive à terme, c'est l'occasion pour nous de faire le bilan de cette recherche. Comme nous l'avons déjà signalé au niveau de l'introduction, notre travail consistait à vérifier l'effet de la dictée négociée sur l'amélioration et l'acquisition des compétences orthographiques chez les étudiants de première année français LMD.

La recherche s'est organisée, au départ autour de la problématique suivante : comment installer des compétences chez les étudiants de la filière en orthographe? Nous avons proposé comme hypothèse la dictée négociée : une solution qui pourrait aider à améliorer la capacité d'écrire sans erreurs chez les étudiants de français.

L'expérimentation de la dictée négociée au niveau supérieur avec les étudiants de première année appartenant au groupe trois a eu un effet positif, pour preuve, les résultats obtenus et le nombre d'erreurs qui a réduit de manière remarquable, par rapport aux dictées individuelles, les deux séances de dictées effectuées ont permis aux étudiants d'acquérir des compétences orthographiques relevant de l'orthographe grammaticale et d'usage .

Compte tenu des résultats obtenus à l'université, nous avons tenté l'expérience de la dictée négociée dans un autre palier, le collège. En nous basant sur des erreurs rudimentaires, relevées des copies d'étudiants, nous avons voulu, à travers cette expérimentation menée, montrer que si un intérêt à l'erreur est pris en considération dès le collège, les erreurs n'atteindront pas l'université et ne surviendront plus dans les écrits des étudiants. La dictée négociée au collège pourrait-elle être la solution ?

L'expérience réalisée avec les élèves de deuxième année moyenne, a donné également des résultats positifs, cette dictée a permis de diminuer et de corriger les erreurs relevant de l'orthographe grammaticale commises par les élèves.

Suite aux deux expérimentations réalisées à des niveaux différents (université/collège), vu également les résultats obtenus, nous confirmons que la dictée négociée, est un outil et un moyen actif de l'apprentissage de l'orthographe; elle contribue à l'amélioration et l'acquisition de réelles compétences orthographiques à travers la négociation, l'échange, l'interaction entre apprenants et aussi entre enseignant et apprenants. L'oral occupe une place prépondérante dans cette activité, c'est par lui que s'effectue l'appropriation du savoir orthographique. En effet, faire parler les apprenants, c'est les faire réfléchir, penser. Leur accorder la parole c'est « *faire fond plutôt sur la compréhension des phénomènes*

orthographiques que sur la mémorisation forcée »¹, il ne s'agit pas d'apprendre des règles par cœur, mais d'apprendre à raisonner ce qui permettra le développement des compétences métalinguistiques chez eux.

A la fin de ce travail, vu les résultats obtenus de cette recherche, et l'effet positif que la dictée négociée a pu avoir sur l'amélioration des compétences orthographiques. Nous proposons à ce stade de réflexion d'introduire « la dictée négociée », dans tous les paliers de l'enseignement et ne pas se limiter au collège et/ou à l'université. Pour le réaliser, il suffit d'adapter les supports aux niveaux et aux besoins des publics cibles.

¹ André ANGOUJARD, Op.cit.P.82

Annexes

Annexe 1

Texte 1

Une leçon de vie

C'est une folie de haïr toutes les roses parce qu'une épine t'a piqué, d'abandonner tous tes rêves parce que l'un d'entre eux ne s'est pas réalisé, de renoncer à toutes les tentatives parce que tu as échoué.

C'est une folie de condamner toutes les amitiés parce qu'une d'elles t'a trahi, de ne plus croire en l'amour juste parce qu'un d'entre deux a été infidèle, de jeter toutes les chances d'être heureux juste parce que quelque chose n'est pas allée dans la bonne direction.

Il y aura toujours une autre occasion, un autre ami, un autre amour, une force nouvelle. Pour chaque fin, il y a toujours un nouveau départ.

Texte 2

Internet et les jeunes

L'internet occupe une place importante dans la vie des gens. Il est devenu un véritable phénomène social. Pourtant il provoque la peur et la crainte chez les parents et les éducateurs. Ceux-ci le considèrent comme un danger qui menace les enfants et les jeunes. En effet, ces derniers passent beaucoup de temps sur le net, d'un site à un autre sans objectif précis. Un grand nombre d'entre eux veillent tard dans la nuit sur des sites de partage comme : Facebook, Twitter, ou Youtube. Bref, l'internet est devenu pour ces jeunes une obsession ou une drogue.

Cela a de mauvaises conséquences sur leurs études ; ils n'ont pas assez de temps à consacrer à la révision et à la préparation des examens. Les jeunes ne lisent pratiquement plus. L'internet s'est transformé pour eux en une sorte de baguette magique, la solution pour tous les problèmes. Lorsque le professeur les charge de faire un travail, ils courent vers la toile et impriment intégralement le document, ils ne font pas l'effort de le lire, de sélectionner les informations et de les résumer. En d'autres termes, l'internet incite à la paresse intellectuelle.

Jack et le haricot magique

Il était une fois une veuve très pauvre qui avait pour seul bien une vieille vache. Son fils, Jack, était très paresseux et passait ses journées allongé à ne rien faire.

Un jour, la mère de Jack lui dit d'emmener la vache au marché pour la vendre. Le marché était loin et Jack n'avait pas envie d'y aller, mais il n'avait pas le choix.

Dictée négociée 1

14

Une leçon de vie

aère
b. érer
traillé
piquer
D.R
aéri tout tes aère

c'est une folie de haïr toutes les roses parce que
une épine te pique d'abandonner tout est réel parce
que d'un d'entre eux ne sais pas réalisé de renoncer
à toutes les tentatives parce que tu est a chose c'est
une folie de condamner toutes les amitiés parce que
une d'elle t'a trahie de la ne plus avoir en a met
juste d'entre deux a été infidèle, de jeter toutes les
chances d'être heureux juste parce que quelque
chose n'est pas allés dans la bonne direction.
Il y aura ~~une~~ toujours une autre occasion, un
autre ami, un autre amour, une force nouvelle.
pour chaque fin, il y a toujours un nouveau
départ.

16 :

Une leçon de vie

N.C

C'est une folie de haïr tout les rouses par ce que une épine a piqué, d'abandonner tout les rêves par ce que l'un d'entre eux ne s'est pas réalisé, de renoncer à toute les tentatives par ce que tu as échoué.

C'est une folie de condamner tout les amities par ce qu'une belle t'a trahie de ne plus croire en l'amour just... passe un d'entre deux a été un fidèle, de jeter tout les chances d'être heureux just par ce que quelque chose n'a pas aller dans la bon direction.

Il y aura toujours une n'autre ~~person~~, un autre ami, un n'autre amour, une force nouvelle, pour chaque femme il y a toujours un nouveau départ.

AS =

A. R

. Une leçon de vie .

- C'est une folie de haïr toute les roses parce que une épine t'a piquée d'abandonnée tout et rêves parce que l'un d'autre ~~am~~ ne suis pas réalisé, de renoncés a toutes les tentatives parce que tu a échoué .

- C'est une folie de condamner toute les amitiés parce qu'une d'elle t'a trahi, de ne plus croire en l'amour juste parce qu'un d'entre deux a été infidèle, de jeter toutes les chances d'être heureux juste parce que quelque chose n'est pas aller dans la bonne direction .

- Il y a toujours une autre occasion, un autre ami, un autre amour, une force nouvelle .

- Pour chaque fin, il y a toujours un nouveau départ .

— groupe : A —

Une leçon de vie :

C'est une folie de haïr toutes les roses parce qu'une épine t'a piqué
d'abandonner tous tes rêves parce que l'un d'entre eux ne s'est
pas réalisé, de renoncer à toutes les tentatives parce que tu as échoué.
C'est une folie de condamner toutes les amitiés parce qu'une d'elles t'a
trahi, de ne plus croire en l'amour juste parce qu'un d'entre deux a été
infidèle, de jeter toutes les chances d'être heureux juste parce que quelque
chose n'est pas allée dans la bonne direction, Il y aura toujours une
autre occasion, un autre ami, un autre amour, une force nouvelle.
Pour chaque fin, il y a toujours un nouveau départ.

Groupe B

- Une leçon de vie -

- C'est une folie d'hallir toutes les roses parce qu'une épine t'a piqué, d'abandonner tout tes rêves parce que d'un d'entre eux ne s'est pas réalisé, de renoncer à toutes les tentatives parce que tu as échoué. C'est une folie de condamner toutes les amitiés parce qu'une d'elle t'a trahie, de ne plus croire en l'amour juste parce qu'un d'entre deux a été infidèle, de jeter toutes les chances d'être heureux juste parce que quelque chose n'est pas allée dans la bonne direction. Il y aura toujours une autre occasion, un autre ami, un autre amour, une force nouvelle. Pour chaque fin, il y a toujours un nouveau départ.

« Une leçon de vie »

C'est une folie de haïr toutes les roses parce que
une épine t'a piqué, d'abandonner tout tes rêves
parce que l'un d'entre eux ne s'est pas réalisé,
de renoncer à toutes les tentatives parce que tu as
échoué. C'est une folie de condamner toutes les
amitiés parce qu'une d'elle t'a trahi, de ne plus
croire en l'amour juste parce qu'un d'entre deux
a été infidèle de jeter toutes les chances d'être
heureux juste parce que quelque chose n'est pas
allé dans la bonne direction.

Il y aura toujours une autre occasion, un autre ami,
un autre amour, une force nouvelle. Pour chaque
fin, il y a toujours un nouveau départ.

Une leçon de vie

C'est une folie de voir toutes les roses parce que'une épine t'a piqué d'abandonner tous tes rêves parce que l'un d'entre eux ne ~~est~~ n'est pas réalisé de renoncer à toutes les tentatives parce que tu as échoué. C'est une folie de condamner toutes les amitiés parce ~~qu'~~ une d'elle t'a trahi de ne plus croire en l'amour juste parce qu'un d'entre deux a été infidèle, de jeter toutes les chances d'être heureux juste parce que quelque chose n'est pas allée dans la bonne direction. Il y aura toujours une autre occasion, un autre ami, un autre amour, une force nouvelle. Pour chaque fin, il y a toujours un nouveau départ.

groupe (H)

Internet et les jeunes L.H

- L'internet occupe une place importante dans la vie des gens. Il est devenue un véritable phénomène social. Pourtant il provoque la peur et la crainte chez les parents et les éducateurs. Ceci le considère comme un danger qui menace les enfants et les jeunes. En effet, ces derniers passent beaucoup de temps sur le net, d'un site à un autre sans objectif précis, un grand nombre d'entre eux utilisent dans la nuit, sur sites de partage comme : Facebook, twitter, yont etc. bref, l'internet est devenu pour les jeunes une opium ou une drogue. Cela a de mauvaises conséquences sur leurs études; Ils n'ont pas assez de temps à consacrer à la révision et à la préparation d'examens. Les jeunes ne lisent pratiquement plus d'internet, s'est transformé pour eux en une sorte de baguette magique la solution pour tout les problèmes. Lorsque le professeur les charge de faire un travail; ils courent vers la toile et impriment le document; ils ne font pas l'effort de le lire, de sélectionner les informations et de les résumer. En autre terme, l'internet invite à l'apparaisse intellectuelle.

* Internet et les jeunes *

- L'internet occupe une place importante dans la vie des gens. Il est devenu un véritable phénomène sociale. Pourtant il provoque la peur et la crainte chez les parents et les éducateurs. Ce ci le considère ~~quand~~ comme un danger qui menace les enfants et les jeunes. En effet, ces derniers passe beaucoup de temps sur le net, d'un site à un autre sans objectif précis. Un grand nombre d'entre eux veille tard dans la nuit sur des sites de partage comme : Facebook, twitter ou youtube. Bref, l'internet est devenue pour les jeunes une obsession ou une drogue. Cela a de mauvaises conséquences sur leurs études; il n'ont pas assez de temps a consacré a la révision et a la préparation de l'examen. Les jeunes ne lisent pratiquement plus. L'internet e est transformé pour eux en une sorte de baguette magique, la solution pour tout les problèmes.

Lorsque le professeur décharge de faire un travail, il copie vers la taille et imprime intégralement le document, il ne font pas d'effort de le lire, de sélectionner des informations et de les résumer. En d'autres termes l'internet insite a la paresse intellectuelle.

S.M.S.

Internet et les jeunes.

L'internet occupe une place importante dans la vie des gens, il est devenu un véritable phénomène sociale. Pourtant il provoque la peur et la crainte chez les parents et les éducateurs. Se ci le considère comme un danger qui (mé) menace les enfants et les jeunes en effet, ces dernier passent beaucoup de temps

Sur le net d'un Site à un autre sans objectif précis, un grand nombre d'entre eux veillent dans la nuit sur des sites de partage comme Facebook, Twitter, youtube. bref, l'internet est devenu pour ces jeunes un opsetion ou une drogue cela à de mauvaises conséquences sur leur étude; il n'ont pas assez de temps à consacré à la révision et à la préparation des examens. les jeux ne lisent ~~pas~~ pratiquement plus. l'internet c'est transformé pour eux ont une sorte la baguette magique. la solution pour toute les problèmes

A

Internet et les jeunes :

d'Internet occupe une place importante dans la vie des gens. Il est devenu un véritable phénomène social. Pourtant il provoque la peur et la crainte chez les parents et les éducateurs. Ceci le considère comme un danger qui menace les enfants et les jeunes. En effet, ces derniers passent beaucoup de temps sur le net, d'un site à un autre sans objectif précis. Un grand nombre d'entre eux veillent tard dans la nuit sur des sites de partage comme Facebook, twitter ou youtube. Bref, l'Internet est devenu pour ces jeunes une obsession ou une drogue. Cela a de mauvaises conséquences sur leurs études; ils n'ont pas assez de temps à consacrer à la révision et à la préparation des examens. Les jeunes ne lisent pratiquement plus. L'Internet s'est transformé pour eux en une sorte de baguette magique, la solution pour tous les problèmes. Lorsque le professeur leur demande de faire un travail, ils courent vers la toile et impriment intégralement le document, ils ne font pas l'effort de le lire, de sélectionner les informations et de les résumer.

Groupe : B

- Internet et les jeunes -

L'internet occupe une place importante dans la vie des gens. Il est devenu un véritable phénomène sociale. Pourtant il provoque la peur et la crainte chez les parents et les éducateurs. Ceci le considère comme un danger qui menace les enfants et les jeunes.

En effet, ces derniers passent beaucoup de temps sur le net, d'un site à un autre sans objectif précis. Un grand nombre d'entre eux veillent tard dans la nuit sur des sites de partage comme : Facebook, Twitter ou youtube.

Bref, l'internet est devenu pour ces jeunes une obsession ou une drogue. Cela a de mauvaises conséquences sur leurs études; ils n'ont pas assez de temps à consacrer à la révision et à la préparation des examens. Les jeunes ne lisent pratiquement plus.

L'internet s'est transformé pour eux en une sorte de baguette magique, la solution pour tous les problèmes.

groupe = c

Internet et les jeunes

L'Internet occupe une place importante dans la vie des gens. Il est devenu un véritable phénomène social. Pourtant, il provoque la peur et la crainte chez les parents et les éducateurs. Ceux-ci le considèrent comme un danger qui menace les enfants et les jeunes. En effet, ces derniers passent beaucoup de temps sur le net, d'un site à un autre sans objectif précis. Un grand nombre d'entre eux veillent tard dans la nuit sur des sites de partage comme : Facebook, Twitter, YouTube. Bref, l'Internet est devenu pour ces jeunes une obsession ou une drogue. Cela a de mauvaises conséquences sur leurs études ; ils n'ont pas assez de temps à consacrer à la révision et à la préparation des examens. Les jeunes ne lisent pratiquement plus. L'Internet s'est transformé pour eux en une sorte de baguette magique, la solution pour tous les problèmes. Lorsque le professeur les charge de faire un travail, ils courent vers la toile et impriment intégralement le document, ils ne font pas l'effort de lire, de sélectionner les informations et de les résumer. En d'autres termes, l'Internet incite à la paresse intellectuelle.

D

Internet et les jeunes

L'internet occupe une place importante dans la vie des gens. Il est devenu un véritable phénomène social. Pourtant il provoque la peur et la crainte chez les parents et les éducateurs. Ceci se considère comme un danger qui menace les enfants et les jeunes. En effet, ces derniers passent beaucoup de temps sur le net, d'un site à un autre sans objectif précis. Un grand nombre d'entre eux se tiennent tard dans la nuit sur des sites de partage comme : Facebook, Twitter, YouTube, Brief, l'internet est devenu pour ces jeunes une obsession ou une drogue. cela a de mauvaises conséquences sur leurs études; ils n'ont pas assez de temps à consacrer à la révision et à la préparation des examens. Les jeunes ne lisent pratiquement plus. L'internet s'est transformé pour eux en une sorte de baguette magique. La solution pour tous les problèmes. Lorsque le professeur les charge de faire un travail, ils courent vers la toile et impriment intégralement le document, ils ne font pas l'effort de le lire, de sélectionner les informations et les résumer. En d'autres termes l'internet incite à la paresse intellectuelle.

Annexe 3
Dictée négociée au collège

Ulysandre Linné

Jack et le Haricot magique

- Il était une fois, une veuve très pauvre qui avait pour seule bien une vieille vache, son fils ; Jack était très paresseux et passait toute ses journées à manger à ne rien faire.

- Un jour, la mère de Jack lui dit : donne-moi la vache au marché pour la vendre - Le marché était lointain et Jack n'avait pas envie d'y aller, mais il n'avait pas le choix.

Ayo Méléki ~~est~~ Jake et le haricot magique ³

- Il était une fois, une veuve très pauvre qui avait pour seul bien une vieille vache. Son fils, Jake ~~est~~ était très paresseux et passait toute ces journées allongé à ne rien faire.

- Un jour, la mère de Jake lui dit: "donne-moi la vache au marché pour la vendre. Le marché était loin et Jake n'avait pas aimé dit allé, mais il n'avait pas le choix."

2/22

NARIMENE

Hellal

Jack et le haricot magique

Il était une fois, un veuf très pauvre qui avait pour seul bien
une vieille vache. Son fils, Jack, très paresseux et passé toute

ses journées à l'engorger allans rien faire. un jour, la mère de Jack

lui dit: de mener la vache au marché pour la vendre. le marché
était loin et Jack n'avait pas envie d'aller, mais il n'avait
pas le choix.

المصنف:
Wissal Amina

Jack et le haricot magique

Il était une fois, une veuve très pauvre qui avait pour seul bien une vieille vache.
son fils, Jack, était très paresseux et passa toute sa journée allongé alors rien faire
Un jour, la mère de Jack lui dit : «^{me} donne-moi la vache au marché pour la vendre ». Le
marché était loin et Jack n'avait pas envie d'y aller, mais il n'avait pas le choix.

le titre: Jack et le haricot magique

- Il était une fois, une veuve très pauvre qui avait pour seul bien une vieille vache.
- Son fils Jack, était très paresseux et passait toute ses journées obligé à ne rien faire.
- Un jour, la mère de Jack lui dit de donner la vache au marché pour la vendre. Le marché était loin et Jack n'avait pas envie d'aller, mais il n'avait pas le choix.

groupe (A)

B

Jack et le haricot magique

Il était une fois, une veuve très pauvre qui avait pour seul bien une vieille vache. Son fils, Jack, était très paresseux et passait toutes ses journées allongé à ne rien faire.

Un jour, la mère de Jack lui dit d'emmener la vache au marché pour la vendre. Le marché était loin et Jack n'avait pas envie d'y aller, mais il n'avait pas le choix.

Jack et le Haricot magique

- Il était une fois, une veuve très pauvre qui avait pour seule bête une vieille vache, son fils Jack était très paresseux et passait toutes les journées allongé à ne rien faire.

- Un jour, la mère de Jack lui dit : d'emmener la vache au marché, pour la vendre, le marché était très loin et Jack n'avait pas envie d'y aller, mais il n'avait pas le choix.

Annexe 4
Vidéos des séances

Références bibliographiques

Ouvrages :

1. ANGOUJARD, André, *Savoir orthographier*, Paris, Hachette, 2013
2. BRANCA, *Cours par correspondance, Lettre moderne*. Centre de Télé Enseignement, Université de Provence-Aix-Marseille1, année universitaire 1991-1992
3. CATACH, Nina, *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Paris, Nathan, 1986
4. COGIS, Daniel, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux. Nouvelles pratiques*, Delagrave, 2005
5. CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2006
6. FAYOL Michel et JAFFRE Jean Pierre, *Orthographier*, Paris, PUF, 2008
7. GOMBERT, Jean Emile, *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses universitaires de France. 1990.
8. GREVISSE, Maurice, *Le bon usage*, Paris, Ducolot, 1980
9. HELIX, Laurence, *Histoire de la langue française*, Ellipes, France, 2011
10. LEGROS George et MOREAU Marie Louise, *Orthographe : Qui a peur de la réforme ?* Bruxelles .2012 .
11. LUZATTI, Daniel, *Le français et son orthographe*, Didier, Paris, 2012
12. STRAUSS-RAFFY, Carmen, « *Le saisissement de l'écriture* ». Paris. L'HARMATTAN. 2004.
13. TARDIF Jacques, *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, ed.logique, Montréal, 1992

Articles en ligne :

1. ASTOLFI, Jean Pierre, Placer les élèves en situation-problème ? PROBIO-REVUE, vol. 16, no4, décembre1993, Disponible sur : <http://www.cslaval.qc.ca/tic/francais/grel/sitprobl.htm>, consulté le 25-03-2015 à 00 :46
2. CELLIER, Micheline, Réflexion sur les différents types de dictées, disponible sur : <http://www.ac-nice.fr/iencannet/ien/file/ortho12/difftypesdedictees.pdf>, consulté le 22-11-2014 à 00 :17
3. CELLIER, Micheline, *la dictée négociée*, CRDP Académie de Montpellier – IUFM de l'Académie de Montpellier, décembre 2006 disponible sur : http://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b005_t06.pdf, consulté le 28-12-2014 à 18 : 37
4. COGIS, Daniel, *L'apprentissage pas l'obéissance*, disponible sur : http://68.snuipp.fr/IMG/pdf/COGIS_Daniele_L_apprentissage_pas_l_obeissance.pdf, consulté le 18-12-2014 à 00 :50
5. DANIEL, Dumont, mémoire procédurale et apprentissage de l'écriture en maternelle, rééducation en écriture, www.aese-proche-orient.net/.../4-c-_Memoire_et_ecriture_-_TFL.pdf, consulté le 23-12-2014 à 23 :50
6. JAFFRÉ, Jean-Pierre, Interview en ligne, réalisée pour le site bien lire par Laurence JUNG, mai 2004, <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-interview19.asp>, consulté le 13-12-2014 à 23:40
7. MI, Jean, Erreur ou faute d'orthographe ? Disponible sur : <http://www.forum.exionnaire.com/dico-3296-faute-ou-erreur-d-orthographe>, consulté le 21-12-2014 à 01 :05
8. PARTOUNE, Christine, *La pédagogie par la situation problème*, disponible sur : http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/situation_probleme.html, Mai 2002, consulté le 25-03-2015 à 01 :15
9. PERRENOUD, Pierre, Quelques définitions et citations à propos des compétences, disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/competence_concept.html, consulté le 13-01-2015

10. ROUCHETTE, Marcel, *Plan de rénovation du français à l'école élémentaire*, dit Plan ROUCHETTE, in Recherche pédagogique n° 47. P.36.1971. Disponible sur : <http://michel.delord.free.fr/rouchette.pdf> Consulté le 20-03-2015 à 16 :43

Livre électronique :

PELLAT, Jean-Christophe, *Etymologie et sémiographie au XVIIe*, in *La morphologie dérivationnelle dans l'ancienne langue française et occitane*, disponible sur : <http://books.google.dz/>, consulté le 11-02-2015 à 23 : 30

Dictionnaire :

Le Micro Robert, Dictionnaire de la langue française, Paris, 2006

Mémoire :

LANGEVEN, Eve, *les effets de la dictée négociée sur le gain en orthographe lexicale d'étudiants adultes allophones*. Université du Québec à Montréal .2009

Sites internet :

Dictée de Mérimée, disponible sur :

<http://legrenierdebibiane.com/trouvailles/dictees/merimee.htm>, consulté 20-09-2014 à 15 :40

L'exploitation de la dictée, disponible sur : disponible sur : http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/dombes/IMG/pdf/Exploitation_de_la_dictee.pdf, consulté le 22-11-2014 à 00 :48