

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

**UNIVERSITE MOHAMED KHEIDER BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANÇAIS**



**MEMOIRE ELABORE EN VUE DE L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER**

Option : Didactique des langues -Cultures

**La dictée négociée, un dispositif pédagogique au service de
l'orthographe.**

Cas des apprenants de FLE de la première année moyenne.

Dirigé par : Mme MOUSTIRI.Z

**Présenté et soutenu par :
SASSI Farid Bachir**

Année universitaire : 2014/2015

Remerciements

Je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à tous mes enseignants, sans qui, ce mémoire n'aurait pu voir le jour.

Je souhaite également exprimer toute ma gratitude et ma reconnaissance à Monsieur DAKHIA Mounir, mon enseignant, pour son aide précieuse, pour ses conseils avisés, pour sa générosité, pour ses encouragements, pour sa disponibilité sans faille et sa bienveillance.

Mes remerciements les plus profonds et les plus authentiques vont tout naturellement à Monsieur MEKHNACHE Mohamed qui a été, qui est, et qui restera pour moi plus qu'un enseignant. Qu'il trouve à travers ces mots, le témoignage de mon immense respect et l'expression de mon estime, la plus grande qui soit. C'est lui qui, sans le savoir, m'a donné le goût de la didactique, et m'a fait aimer cette discipline. Je lui en serai à jamais reconnaissant.

Je ne pense pas trouver les mots justes qui pourraient exprimer toute ma gratitude et toute ma reconnaissance à Madame MOUSTIRI Z., ma directrice de mémoire et mon enseignante. Merci pour m'avoir guidé avec exigence tout au long de ce mémoire. Merci pour votre rigueur scientifique et votre disponibilité sans égal. Merci pour votre soutien constant et votre esprit de tolérance bienveillante. Merci pour le Savoir que vous m'avez donné et qui m'est précieux. Merci encore pour m'avoir inculqué le souci du détail et la rigueur dans le travail. Merci enfin pour votre générosité, votre sens du devoir scientifique et votre volonté à toujours donner le meilleur qui soit. Mon respect et mon estime envers vous sont parfaits.

Table des matières

Remerciements

Introduction générale.....	03
-----------------------------------	-----------

Premier chapitre :

L'orthographe du français : historique et origine des difficultés

1. L'orthographe du français, pourquoi est-elle si complexe ?	09
1.1. Aperçu historique sur l'orthographe du français.....	09
1.2. L'orthographe du français, un pluri-système graphique.....	12
1.3. Typologie des erreurs d'orthographe	16
2. La dictée négociée : l'orthographe réfléchie.....	18

Deuxième chapitre :

La dictée négociée : présentation et expérimentation en classe.

1. Questionnaire de pré-enquête.....	24
1.1. Présentation du questionnaire.....	24
1.2. Commentaire des données du questionnaire.....	27
2. La dictée négociée : expérimentation en classe.....	29
2.1. Présentation d'une dictée négociée - type	29
2.2. Expérimentation.....	30
2.2.1. Première séance.....	30
2.2.2. Deuxième séance.....	33
2.2.3. Analyse et commentaire.....	35

Conclusion générale.....	48
---------------------------------	-----------

Références bibliographiques52

Annexe (01)

Annexe (02)

Annexe (03)

Introduction générale

« Il y a moins de hasard que de nécessité dans la constitution de notre écriture. »¹

Les observateurs du monde scolaire ainsi que les différents partenaires du champ pédagogique s'accordent sur le constat que les apprenants de FLE, et ce quelque soit le palier scolaire auquel ils appartiennent (primaire, moyen ou secondaire), n'arrivent pas, pour un très grand nombre d'entre eux, à orthographier d'une manière correcte, conforme aux normes de l'orthographe qu'ils sont supposés avoir appris au long de leur cursus, leurs écrits lors des diverses activités de production écrite/rédaction qu'ils sont amenés à faire en classe ou à préparer en dehors de la classe.

Face à ce constat, il nous paraît tout autant légitime que nécessaire de nous nous interroger sur une telle situation. Donc, fortement interpellés par ce phénomène pour le moins préoccupant, nous considérons qu'il serait pertinent et impératif de se pencher de très près sur cet état de fait afin d'en déterminer les causes probables, d'en cerner les différents aspects et finalement proposer une remédiation qui se voudrait relativement simple dans sa mise en œuvre, à la portée de tout enseignant désireux de la pratiquer en classe, et, le plus important, capable de contribuer d'une manière palpable et significative à une meilleure maîtrise de la compétence orthographique par les apprenants de FLE.

Motivés par ce constat de départ ainsi que par la perspective d'une remédiation à même d'engendrer des résultats probants et appréciables, nous projetons, pour la réalisation de ce travail de recherche qui s'inscrit dans le domaine purement didactique, d'axer notre démarche autour de la problématique suivante: « Quelle remédiation serait à même d'améliorer d'une manière tangible la maîtrise de l'orthographe chez les apprenants de FLE ? ».

L'hypothèse que nous émettons et que nous souhaitons vérifier, est que « la dictée négociée, en tant que dispositif pédagogique polyvalent, motivant, expérimenté et pratiqué dans d'autres contextes que le notre (algérien s'entend), pourrait permettre, si elle est bien menée et pratiquée en classe de façon

¹ Nina CATACH, *Histoire de l'orthographe française*, Honoré Champion, Paris, Collection Lexica, n° 9, 2001, p. 54.

relativement régulière, aux apprenants de FLE d'acquérir une meilleure maîtrise de l'orthographe ».

Nous devons préciser que la dictée négociée, contrairement à la dictée classique, n'a pas de visée purement évaluative, et quelle doit être perçue comme un outil d'apprentissage de l'orthographe. Un apprentissage tourné vers la réflexion sur la langue et son fonctionnement, et dont le principe permet d'appréhender l'orthographe de façon raisonnée.

Les objectifs que nous visons en traitant ce sujet sont au nombre de deux: le premier, qui est d'ordre général, consiste à apporter un certain éclairage sur les difficultés de l'orthographe du français, difficultés qui sont inhérentes à cette langue, difficultés dues aux origines diverses qui ont contribué à sa constitution au fil de son histoire, et, par cela même, présidé à la complexité singulière de son orthographe. Notre deuxième objectif, d'ordre spécifique, est de considérer que, malgré cette complexité avérée qui constitue, sans nul doute, un obstacle à sa maîtrise, une remédiation (parmi d'autres) est possible, et c'est là, selon nous, que réside tout l'intérêt de ce travail de recherche. Il va de soi que ce que nous proposons comme remédiation dans ce mémoire n'a pas la prétention d'apporter une solution radicale et définitive au phénomène traité, loin s'en faut, mais pourrait, nous le souhaitons, être une aide appréciable et un recours envisageable aux mains d'enseignants intéressés par cette pratique, afin d'amener leurs apprenants, par la réflexion et le raisonnement, à une meilleure compréhension du fonctionnement de la langue et des caractéristiques de son orthographe, en se focalisant sur ses « régularités » et sa « cohérence », et par voie de conséquence, à en avoir une meilleure maîtrise. La vraie finalité de l'orthographe étant son emploi dans la production d'écrits à laquelle elle est profondément liée.

Nous avons entamé notre travail, et ce dans le cadre d'une pré-enquête, par une prise de contact avec quelques enseignants de FLE des deux cycles primaire et moyen, afin de vérifier, par le biais d'un questionnaire, le bien-fondé de notre constat de départ. Les réponses obtenues nous ont permis de connaître les points de vue émanant de praticiens de l'enseignement du FLE confrontés quasi quotidiennement à ce phénomène. Ce questionnaire était soumis à un échantillon de huit (08) enseignants, quatre du cycle primaire et quatre du

moyen. Il comporte trois types de questions : un premier groupe de questions ayant trait au niveau de maîtrise de l'orthographe par les apprenants ; un deuxième groupe porte sur les causes probables de ce phénomène du point de vue de l'enseignant questionné ; et, pour clore le questionnaire, nous avons proposé deux questions relatives à la dictée : une sur la pratique de la dictée « traditionnelle » en classe, et la dernière question porte sur le fait de savoir si l'enseignant questionné connaît ou non la dictée négociée.

Pour ce qui est du cadre théorique de ce mémoire, il est composé d'un seul chapitre consacré à l'orthographe du français. Ce chapitre est scindé en deux sections : la première section traite de la complexité qui caractérise l'orthographe du français. Cette section est elle-même scindée en trois sous-sections : une première sous-section donne un aperçu historique sur la constitution de la langue française et son orthographe ; une deuxième sous-section se focalise sur le système graphique du français, en se référant aux travaux de la linguiste et historienne de la langue française Nina CATACH qui décrit le système graphique du français comme étant un « pluri-système » ; la troisième sous-section présente une « typologie des erreurs » orthographiques élaborée par Nina CATACH. La seconde section sera consacrée à la dictée négociée en tant qu'outil pédagogique dont la visée est un apprentissage qui met l'accent sur l'aspect réflexif dans l'acquisition de la compétence orthographique. Nous parlons également, dans cette deuxième section, de ce qui nous paraît être les points forts de la dictée négociée ainsi que de ses implications sur l'acquisition d'une compétence orthographique chez l'apprenant de FLE.

En ce qui concerne la partie pratique, elle comprend un seul chapitre divisé en deux sections : la première section traite du questionnaire destiné aux enseignants, cité précédemment. Ce questionnaire a un double objectif : primo, consolider notre constat de départ sur la non-maîtrise de l'orthographe chez un grand nombre de nos apprenants ; et secundo, faire un bref état des lieux de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe dans nos établissements scolaires du primaire et du cycle moyen. Cette section est subdivisée en deux sous-sections : la première est une présentation du questionnaire, la deuxième comporte un commentaire des données recueillies. La seconde section, elle aussi, est subdivisée en deux sous-sections : Dans la première, nous faisons une

présentation de la dictée négociée avec une description du déroulement d'une dictée négociée type ; la deuxième sous-section porte sur l'expérimentation d'une dictée négociée dans une classe de 1^{ière} année moyenne, et ce afin de vérifier notre hypothèse. Cette sous-section est elle-même constituée de trois points : le premier point est une description de la première séance ; le second point relate le déroulement de la deuxième séance ; et le troisième point est une analyse du corpus constitué des copies de dictée remises par les élèves, suivie d'un commentaire sur les résultats de l'expérimentation. La méthode suivie pour l'étude de seconde section sera donc, à la fois descriptive et analytique.

En dernier lieu, une conclusion générale viendra clôturer ce travail qui, nous l'espérons, sera une contribution, même modeste, à l'effort de recherche scientifique dans le champ didactique, ayant pour préoccupation majeure une possible amélioration du niveau de nos apprenants quant à la maîtrise de l'orthographe.

Premier chapitre :
L'orthographe du français :
Historique et origine des difficultés

1. L'orthographe du français : pourquoi est-elle si complexe ?

1.1. Aperçu historique sur l'orthographe du français

« *La principale fonction de l'Académie sera de travailler avec tout le soin et toute la diligence possibles à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences* »¹

L'histoire de l'écriture du français se confond-elle avec celle de son orthographe ? L'Histoire nous dit que la première commence au IX^e siècle avec les *Serments de Strasbourg*, premier texte en ancien français, écrit à l'occasion en langue vulgaire pour être compris par des soldats qui ne connaissaient pas le latin. La seconde ne débute vraiment qu'au XVI^e siècle avec l'ordonnance de Villers-Cotterêts, signée en août 1539 par François 1^{er}, qui rend obligatoire « *de prononcer et expédier tous actes en langaige françoys* » (art.111), afin que les « *arretz soient clers et entendibles* » (art.110). Au Moyen Âge, l'alphabet latin était le matériau choisi pour transcrire des parlers qui s'en éloignaient profondément. Pour transcrire certains phonèmes qui n'existaient pas en latin (les voyelles nasales, les différentes prononciations des /e/, les diphtongues...), les scribes de l'époque faisaient avec ce qu'ils avaient déjà entre les mains. A cette époque, les parlers régionaux sont divers, les graphies également, et les usages de l'écrit limités. L'illettrisme est la règle et les copistes écrivaient comme ils entendaient parler autour d'eux, ils ne prétendaient pas à une écriture nationale, ni à une quelconque « orthographe ».

Le XVI^e siècle transforme l'écriture du français en orthographe du fait que l'importance de l'essor de l'imprimerie et de l'évolution des prononciations rendent cette évolution nécessaire. Il faut dire qu'il devenait indispensable de mettre de l'ordre dans des pratiques tellement diverses et complexes que les livres en devenaient illisibles. L'orthographe se fixe un siècle plus tard, avec l'Académie française, puis évolue au rythme de ses dictionnaires successifs.

L'orthographe du français, dans sa forme actuelle, date en partie de 1740, date de la 3^{ième} édition du dictionnaire de l'Académie française. Des siècles de gestation du français en tant que langue vouée à devenir un outil à la fois de prestige, un vecteur

¹ Extrait des statuts de l'Académie française, fondée par Le Cardinal RICHELIEU en 1635, et figurant dans la préface de la 9^{ième} édition du Dictionnaire de l'Académie française. Statuts disponibles sur http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/statuts_af.pdf, [consulté le 25/02/2015].

pouvant exprimer les sciences et les arts, et un moyen de communication, ont abouti à l'élaboration d'une norme orthographique nécessaire à la communication écrite à la fin du XVIII^e siècle avec la 1^{ère} édition du Dictionnaire de L'Académie.

Cette norme n'a pourtant jamais été la marque de graphies uniques. Les variantes graphiques ont toujours existé et ont permis une évolution de l'écrit en relation avec la langue et avec l'oral de la langue. De nombreux travaux et réflexions des grammairiens des siècles précédents ont montré « à quel point les hésitations ont été grandes, avec le souci constant de respecter la lisibilité, le rapport à l'oral, l'étymologie, l'histoire, la morphologie, la distinction des homophones, etc. »². La question qui s'imposait, en ce temps là, était de savoir pour quels lecteurs et pour quels scripteurs cela était destiné. Et c'est l'élite qui a été privilégiée au mépris « des simples femmes et des ignorants » selon une formule, consignée dans les *cahiers* de l'Académie en 1673, devenue célèbre.

De grandes batailles entre lettrés « éclairés » et traditionnalistes ont été menées. Batailles parfois virulentes, sans merci, mais qui n'ont toutefois pas réussi à infléchir véritablement le choix retenu dès le départ, à savoir celui d'une écriture pour « savants ». Pourtant beaucoup de modifications ont jalonné l'évolution de l'orthographe et celle-ci a changé au cours des siècles. Mais ce qui a changé l'a été trop souvent de manière incomplète, au coup par coup, ce qui engendrait des irrégularités.

*L'évolution de la société et celle de la République des lettres permirent à l'Académie du XIX^e siècle de s'ouvrir aux représentants de genres qui n'y avaient pas encore assez trouvé leur place, comme le roman, et de réunir, outre les grands romantiques sacrés et consacrés (Chateaubriand, Lamartine, Hugo, Vigny, Musset ou Nodier), hommes politiques et hommes d'Église, journalistes, critiques et universitaires, dramaturges, poètes, historiens et savants.*³

Ceci nous laisserait à penser que cela aurait dû changer la donne, cependant, avec la généralisation de l'instruction au XIX^e siècle, les projets et tentatives de réformes ne pouvaient plus aboutir en dépit des besoins pressants d'harmonisation et de régularisation. Les projets de réformes et les textes relatifs à ce sujet à la fin du

² Renée HONVAULT-DUCROCQ, *L'orthographe en questions*, Université de Rouen, Publications des Universités de Rouen et du Havre, [Collection Dyalang], 2006, p. 8.

³ Académie française [en ligne], disponible sur <http://www.academie-francaise.fr/linstitution/lhistoire>, [consulté le 18/01/2015].

XIX^e siècle, font apparaître les nombreuses querelles à propos de l'orthographe et les débats qui, à cette époque, s'amplifiaient à ce sujet, en vain.

Néanmoins, quelque chose a fait bouger la situation : c'est l'avènement de la linguistique de l'écrit au début du XX^e siècle : « Avec Saussure, l'accent avait été mis sur l'oral. Avec le Cercle de linguistique de l'Ecole de Prague, dans la deuxième moitié du XX^e siècle, l'écrit acquiert ses lettres de noblesse et la linguistique s'y intéresse du point de vue fonctionnel »⁴.

Après plusieurs approches faites par quelques linguistes, Nina Catach, historienne et spécialiste de l'orthographe, met en place la théorie du « pluri-système graphique » du français : « L'écriture est en relation non seulement avec l'oral de la langue, mais aussi avec tous les systèmes linguistiques, selon une hiérarchie qui va du plus stable et du plus régulier au plus irrégulier jusqu'au non fonctionnel »⁵.

C'est ainsi que progressivement, se mettent en place les conditions nécessaires à une réforme modérée, mais rationnelle, de l'orthographe qui préserve les fonctionnements sur lesquels cette orthographe s'appuie, qui renforce les régularités sans dénaturer l'écriture du français. N.Catach, l'équipe HESO⁶, son équipe du CNRS, et l'AIROE⁷, dégagent cinq points de régularisations qui, permettant une évolution devenue urgente, éviteraient aux usagers de se sentir gênés par les changements graphiques occasionnés.

En 1990, l'Académie adopte à l'unanimité les *Rectifications de l'orthographe*⁸ qui forment enfin un ensemble cohérent, et qu'elle enregistre dans la neuvième édition de son Dictionnaire.

⁴ Renée HONVAULT-DUCROCQ, op.cit, p. 9.

⁵ Ibid.

⁶ Histoire et structure des orthographe et des systèmes d'écritures.

⁷ Association pour l'information et la recherche sur les orthographe et les systèmes d'écriture.

⁸ Rapport du conseil supérieur de la langue française, *Rectifications de l'orthographe* [en ligne], Documents administratifs. Journal Officiel de la République française N° 100. 6-12-1990 (JODA n°100/90) disponible sur www.academie-francaise.fr/langue/orthographe/c.htm, [consulté le 29/01/2015].

1.2. L'orthographe du français, un pluri-système graphique: (N. Catach)

« L'orthographe française est complexe : elle est « opaque » car il n'y a pas une correspondance unique entre les sons et les unités écrites qui les reproduisent⁹. »

Nina Catach retrace, dans son ouvrage *« L'orthographe »*¹⁰, l'évolution historique du système orthographique français. Il nous paraît intéressant d'en percevoir les grandes lignes. L'origine de l'orthographe du français ne venait pas d'une volonté de transcrire un code oral puisque celui-ci était français tandis que la langue écrite est restée pendant longtemps le latin ; elle est plutôt l'aboutissement d'une longue adaptation de l'un par rapport à l'autre. A ce sujet, elle nous dit que :

Notre alphabet nous vient du latin, et nous n'avons jamais créé les signes qui nous auraient été absolument nécessaires pour transcrire avec exactitude les sons de notre langue... Nous n'avons pas une tradition orthographique mais deux : l'une plus étymologique... l'autre plus phonologique.¹¹

L'orthographe française représente donc un réel problème, affectant sensiblement la maîtrise de la langue écrite et d'ailleurs l'on ne cesse de parler de la baisse du niveau orthographique des élèves de l'école primaire jusqu'au lycée, voire au-delà. Ecrire sans faute est une compétence qui ne s'acquiert qu'après un long processus d'appropriation qui suppose une attention permanente de la part des enseignants. L'écriture phonographique idéale serait qu'un phonème ne corresponde qu'à un seul graphème ; dans ce cas, un son s'écrirait toujours de la même façon. Quelques systèmes alphabétiques se rapprochent de cet idéal : le finnois en particulier, le serbo-croate, l'italien, l'espagnol. On dit que ces langues ont une « orthographe transparente ». D'autres s'en éloignent très fortement, par exemple l'anglais et le français qui ont une « orthographe opaque ».

L'orthographe constitue un réel problème d'enseignement. Donnons un aperçu de la difficulté, rien qu'au plan phonologique : combien de graphèmes représentent le son [s] ?

⁹ Annick BELARD, et al, *Enseigner l'orthographe* [en ligne], disponible à l'adresse : <http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2014-12/texte-7-enseigner-l-orthographe-academie-de-montpellier.pdf>, [consulté le 29/01/2015].

¹⁰ Nina CATACH, *L'orthographe*, PUF, Collection Que sais-je ?, n°685, Paris, (1^{re} éd. : 1978).

¹¹ Ibid, p.46.

S..... sac, souche, sortir
SS..... lessive, assassin, saucisse
Cface, place, trace
Çfaçade, maçon, garçon
SC..... scène, sceller, sceptique
T.....addition, nation, opération
Xsix, dix

« Le graphème » peut être constitué d'une seule lettre (s), deux lettres (ss), une lettre et un signe (ç). Il faut donc différencier « graphème » et « lettre ».

Inversement, plusieurs phonèmes peuvent transcrire le graphème -s (la lettre s) ?

[S]sac, vis
S [Z].... vase, les arbres
RIEN....bras, cas

D'où viennent les difficultés ? De l'origine latine : le français n'a été reconnu comme langue nationale qu'en 1539 (Ordonnance de Villers-Cotterets initiée par François 1^{er}). Jusque là, seul le latin avait valeur de langue « scientifique » :

L'omniprésence du latin dans la culture française, depuis ses origines jusqu'au début du XIX^e siècle empêchait la langue « vulgaire » d'émerger. Cette langue, le francien, n'est qu'un dialecte parmi d'autres (gascon, béarnais, franc-comtois, picard...). Il devient légitime car il est parlé par le roi et devient la langue des actes administratifs et judiciaires. Le matériel qui va être utilisé pour transcrire la langue vulgaire est un matériel latin, alphabet de 21 lettres – le y et le z sont empruntés au grec. Mais cet alphabet latin parfaitement adapté au nombre réduit de phonèmes en latin ne convient plus au français qui évolue et se complexifie¹².

Le déficit en graphèmes est le problème de toutes les langues d'origine latine, mais la plupart ont su construire un système cohérent ; les solutions françaises ont été moins efficaces.

Le grand avantage de la description qu'a faite Nina Catach du système linguistique français est précisément l'accent mis sur la cohérence, ce qui induit un enseignement possible.

¹² Ibid, p.52.

Pour Nina Catach, le système graphique est complexe mais régulier et cohérent, structuré et pluriel : voilà pourquoi elle parle de « pluri-système ». La langue fonctionne avec trois systèmes, chacun correspondant à un principe d'écriture :

- le système phonogrammique selon lequel les unités de l'écrit notent les unités de l'oral.
- le système morphogrammique selon lequel les unités de l'écrit donnent des informations grammaticales et lexicales.
- le système logogrammique selon lequel les unités de l'écrit permettent de distinguer les mots homophones.

A chaque système, ses graphèmes particuliers. Donc, trois sortes de graphèmes les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes.

- Le système phonogrammique : une large partie des graphèmes sont chargés de transcrire les phonèmes. La langue française est à 85% phonographique : elle code l'oral. 85% des graphèmes sont donc des phonogrammes qui transcrivent des sons.

« Dur » : 03 graphèmes d/u/r qui codent très exactement les 03 phonèmes [dyr]. Ces 3 graphèmes sont des phonogrammes.

Mais, si on met le mot au pluriel, on ajoute le graphème « s » à la fin du mot : « durs » comporte alors 4 graphèmes d/u/r/s ; le dernier graphème, le « s » n'est pas prononcé : ce n'est pas un phonogramme.

- Le système morphogrammique : le « s » du pluriel dans « durs » est un morphogramme, il ajoute une information autre que celle relative au son. Il annonce le pluriel. Tous les mots qui appartiennent à la classe des noms, des adjectifs, des pronoms, des verbes obéissent à l'intérieur de la chaîne syntaxique à des règles d'accord qui concernent le nombre (singulier ou pluriel), le genre (masculin ou féminin), les variations de personnes (je mange/tu manges), les désinences pour les verbes ... Ces mots ont en finale un ou plusieurs graphèmes qui ne sont pas audibles et qui donnent pourtant une information grammaticale. On voit bien que cette catégorie décroche l'écrit de l'oral. On différencie :

- les morphogrammes grammaticaux : porteurs d'une signification morphosyntaxique (marque du nombre, de la désinence, de la personne...)

Exemple :

Tu « finis » : 5 graphèmes f/i/n/i/s ; les quatre premiers, se prononcent, sont des phonogrammes ; le « s » final est un morphogramme, non prononcé, qui signale la 2^{ème} personne du singulier. Il se différencie de celui qui signale la 3^{ème} personne du singulier, le « t » dans « il finit »

- les morphogrammes lexicaux : porteurs d'une signification lexicale qui établit un lien visuel entre les radicaux et les dérivés.

Exemple :

« rang » : 03 graphèmes r/an/g ; les deux premiers se prononcent : ce sont des phonogrammes [rã]. Le « g » ne se prononce pas, il renseigne sur la famille : « ranger/rangement » : c'est un morphogramme lexical.

Remarque: le système n'est pas sans faille, on trouve des séries hors norme, exemple : tabac/tabagie/tabatière ; abri/abriter. Mais ces séries sont très peu nombreuses et il vaut mieux, pédagogiquement, focaliser son attention sur les régularités.

- Le système logogrammique permet de distinguer graphiquement les homophones. Un mot a une image visuelle qui lui est spécifique et qui permet dans certains cas de le différencier d'autres termes se prononçant de la même façon. Le mot « saint » se différencie nettement de « sain ». Le simple (t) final permet de renvoyer à une réalité différente. Ces indicateurs nous permettent de nous retrouver dans une langue riche en mots courts et homophones : foie, fois, foi... ; vingt, vin, vain, (il) vint ...

Quels sont les graphèmes distinctifs ?

- des accents : a/à ; ou/où

- des variantes graphiques : tente/tante ; encre/ancre ; repère/repaire

- Certains morphogrammes lexicaux ont aussi une valeur logogrammique : le (d) de « bond » renvoie à la famille de « bondir » mais sert aussi à opposer les mots bond/bon

Comme pour les morphogrammes, on distingue :

- les logogrammes lexicaux qui renvoient à des oppositions affectant le lexique : bon/bond, repère/repaire, généralement appelés « homophones lexicaux »

- les logogrammes grammaticaux_ : sont/son, a/à, et/est, ou/où... - généralement appelés « homophones grammaticaux ».

Du coup, la quasi-totalité des lettres d'un mot (muettes ou non) trouve une explication dans un de ces trois systèmes bien décrits par Nina Catach.

1.3. Typologie des erreurs d'orthographe

Selon N. CATACH¹³, l'orthographe (mot dont l'origine est liée à deux mots grecs, qui signifient respectivement « écrire » et « correctement ») française n'est « ni systématique, ni arbitraire ». Elle relève plus particulièrement d'un plurisystème dans lequel se dégagent :

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

On peut classer ces erreurs selon six catégories :

1) Les erreurs à dominante phonétique

Celles-ci sont dues à une mauvaise production orale.

C'est le cas de l'enfant qui écrit manmam, parce qu'il ne sait pas que l'on prononce [mamã]

Pour remédier à ce type d'erreurs, il est nécessaire d'assurer l'oral, pour asseoir la connaissance précise des différents phonèmes.

2) Les erreurs à dominante phonogrammique

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

3) Les erreurs à dominante morphogrammique

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

- marques finales de liaisons : par exemple, la finale muette d'un mot.

¹³ Nina CATACH, *L'orthographe française*, Paris, Nathan, [Collection Nathan Université], 1980, p.288.

- marques grammaticales, comme :
 - les morphogrammes de genre :
 - les morphogrammes de nombre : s, x
 - les morphogrammes verbaux : e, s, e
- marques finales de dérivation : grand - grandeur
- marques internes de dérivation : main - manuel.

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

4) Les erreurs concernant les homophones (ou encore logogrammes)

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

5) Les erreurs concernant les idéogrammes

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

6) Les erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement

- Lettres étymologiques, ex : sculteur/sculpteur ; rume/rhume
- Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles, ex: boursoufler/boursouffler

2. La dictée négociée : l'orthographe réfléchie

L'orthographe est un objet d'apprentissage apparemment simple, dès lors qu'on l'identifie à la dictée. Il est plus complexe que d'autres « disciplines » dès lors qu'on s'en écarte. Au lieu d'être une « matière » isolée, c'est une des pièces d'un ensemble de compétences qui visent à permettre aux élèves de s'exprimer par écrit.¹⁴

Représenter l'enseignement de l'orthographe comme une liste de règles transmises de l'enseignant vers l'apprenant, nous paraît une entreprise vouée à l'échec. Il est par contre absolument important que les enfants s'approprient les notions orthographiques au moyen de tâtonnements et d'expérimentations.

¹⁴ Daniel LUZZATI, *Le français et son orthographe*, Didier, Collection Langues & didactique, Paris, 2010, p.170.

Activité emblématique de l'enseignement de l'orthographe, la dictée est trop souvent réduite à une activité d'évaluation. Si nous voulons qu'elle soit pleinement utile, il convient de passer d'une logique d'évaluation à une logique d'apprentissage. Pour cela, il faut installer des dictées qui suscitent la réflexion des élèves, qui développent des analyses et des stratégies, au lieu de s'en tenir aux seules dictées de contrôle. De même l'analyse des erreurs permet une exploitation pédagogique riche d'enseignement¹⁵.

L'écriture, par un élève, d'un mot, d'une phrase ou d'un texte requiert des décisions qui mettent en jeu beaucoup de choses : la forme produite, conforme ou non à la norme, traduit toujours un rapport à la langue, à son intelligence et à son organisation. L'enseignant, lui, n'a que le résultat de ce travail qui reste le plus souvent implicite, enfoui dans la tête de l'élève. La didactique reconnaît, depuis quelques années, l'intérêt de ces dispositifs pédagogiques qui sont centrés sur les négociations et sur les justifications qui mettent au cœur de l'apprentissage les échanges entre les élèves. Ceux-ci sont amenés à expliciter oralement leur réflexion sur la langue. Et c'est parce que les élèves vont échanger, interagir qu'ils vont avancer dans la résolution des problèmes qui se posent à eux et dans la compréhension du fonctionnement de la langue : « Depuis les travaux et les propositions pédagogiques de Jacques David, d'André Angoujard et d'autres encore il apparaît très clairement que l'on doit « dire » l'orthographe, « parler » l'orthographe pour mieux l'appréhender et l'intégrer. »¹⁶

La dictée n'est pas le seul moyen de travailler l'orthographe, ni un but en soi, savoir orthographier est une compétence qui se construit progressivement, non sans difficultés pour certains élèves, et ce de l'école primaire jusqu'au lycée. Le système complexe qui gouverne l'orthographe de la langue française explique en partie ces difficultés. Il semble, toutefois, que la réflexion sur la mise en place d'une didactique de l'orthographe se heurte d'abord à des obstacles étrangers à la langue elle-même.

De ce point de vue, les questions que posent les recherches en didactique de l'orthographe sont parfois plus cruciales que les solutions elles-mêmes. Dans leur genèse,

¹⁵ Le « Marathon orthographique » de l'académie de Versailles, *L'enseignement de l'orthographe : une priorité académique de premier plan, une compétence scolairement nécessaire, socialement indispensable* [en ligne], disponible sur http://www.iensannois.ac-versailles.fr/plugins/fckeditor/userfiles/file/marathon_orth/Doc%20N1_Enseigner_orthographe.pdf, [consulté le 25/01/2015].

¹⁶ Cathia BATIOT, *Dictée négociée: l'oral médiateur de l'écrit* [en ligne], disponible sur http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/F_Picot_ortho_C3/MODULE_DICTEE_NEGOCIEE.pdf, [consulté le 02/02/2015].

*elles montrent que la didactique est aussi affaire de conception et que, avant de trouver des solutions, il faut aussi apprendre à (se) poser les bonnes questions. Parmi celles-ci, il semble que les représentations que les adultes – et les enseignants – peuvent avoir sur l’orthographe soient extrêmement importantes. Plus on parvient à mettre de la distance entre soi et l’objet d’enseignement, et mieux on perçoit la part réellement fonctionnelle. Il y a trop de passion et pas assez de raison autour de l’orthographe.*¹⁷

Peu d’enseignants, considèrent la dictée comme pouvant jouer un rôle positif dans l’enseignement de l’orthographe a fortiori dans l’enseignement de l’observation réfléchie de la langue.

Cependant, nous considérons que la « dictée négociée » doit être perçue non pas comme un moyen de contrôle de l’acquisition de l’orthographe, à l’instar de la dictée « traditionnelle », mais comme un moyen alternatif d’habituer les élèves à faire de l’observation réfléchie de la langue, car « *S’interroger sur les étapes nécessaires à la construction d’un dispositif pertinent autour de la dictée négociée, c’est réfléchir dans le sens du conflit sociocognitif tel que l’a défini J. PIAGET* »¹⁸. En d’autres termes, pousser aussi loin que possible cette approche à travers ce dispositif, pour tenter de donner aux élèves les moyens d’apprendre par eux-mêmes des automatismes de raisonnement sur l’orthographe d’un texte grâce au travail en petit groupe.

Ce mémoire se veut donc une réflexion sur la façon de pratiquer la dictée négociée en dehors de toute considération d’évaluation ou de contrôle. Au contraire, cette dictée particulière se présente dans le but d’apprendre aux élèves un raisonnement de plus en plus autonome sur la langue française. De ce fait, la production d’écrits sera absente du champ de réflexion de ce mémoire, du fait de son centrage sur la dictée qui impose un texte aux élèves.

L’enseignement de l’orthographe pose problème car on se heurte à des représentations. Les élèves ont une représentation très négative de la dictée, synonyme pour eux d’échec :

L’enseignement traditionnel, reposant sur la mémorisation de règles et exceptions et l’application des connaissances acquises lors de la dictée traditionnelle, est remis en cause

¹⁷ Jean-Pierre JAFFRE, « Les recherches en didactique de l’orthographe » [en ligne], *L’école des lettres*, n°12, 1989-1990, p.12, disponible sur http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2014-12/texte-7-enseigner-l-orthographe-academie-de-_montpellier.pdf, [consulté le 04/02/2015].

¹⁸ Marie-Hélène LACHAUD-BEAUCHÈNE, *Dans quelle mesure la dictée négociée permet-elle aux élèves de faire de l’oral ?* [en ligne] mémoire pour le concours de recrutement de professeurs des écoles, IUFM de Bourgogne, année 2005-2006, disponible sur https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_05STA00692.pdf, [consulté le 01/02/2015].

*par les travaux de Nina Catach, montrant que la langue française obéit à une certaine régularité et par conséquent, l'orthographe peut être enseignée différemment, en associant les élèves à la découverte de ces régularités.*¹⁹

De plus, il faut changer le statut de l'erreur, en analysant mieux les erreurs commises par les élèves, et aussi, modifier la notation qui doit être plus valorisante pour l'élève. Plusieurs types de dictée sont possibles. Nous nous sommes attachés à montrer que la dictée négociée pouvait faire partie des nouvelles manières d'enseigner l'orthographe et devenir alors un outil d'apprentissage.

De notre point de vue, les avantages pédagogiques de la dictée négociée sont variés et multiples, et vont au-delà même de l'appropriation de l'orthographe ; nous citerons, entre autres avantages, les points suivants:

- La dictée négociée est meilleure que la meilleure des dictées (progression de tous les élèves, même les « bons »).
- Dédramatisation laquelle est un point bloquant de la dictée traditionnelle qui est l'évaluation.
- Les élèves s'approprient les notions orthographiques avec des tâtonnements et des expérimentations.
- Écrire un mot, une phrase, un texte pose un problème et demande une décision.
- La dictée négociée : un dispositif qui laisse une large place à la parole. Le langage est le lieu où le raisonnement s'élabore.
- Dispositif pédagogique centré sur les négociations et les justifications.
- Un oral produit de type explicatif et argumentatif (lié à la consigne de l'enseignant).
- La parole entre pairs est privilégiée ; autonomie de la réflexion, des attitudes d'autocorrection ou de correction sur l'autre.
- Si groupes hétérogènes : activités de tutorat ; si groupes homogènes : coopération.
- Existence d'un dialogue scolaire finalisé par une tâche et sous-tendue par un apprentissage.
- L'oral socialisant : partage de la parole, écoute de l'autre, négociation.

¹⁹ Céline CHER, *Comment faire de la dictée un outil d'apprentissage* [en ligne] IUFM académie de Montpellier, disponible sur <http://www.crdp.ac-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2005/a/2/05a2004/05a2004.pdf>, [consulté le 01/02/2015].

- L'oral comme objet d'apprentissage : discours argumentation nécessitant une certaine quantité de connecteurs.
- L'oral comme vecteur des apprentissages.
- Dépasser le simple stade de l'intuition, mobiliser les connaissances.
- Confronter les représentations et mutualiser les connaissances pour arriver à de meilleures solutions.
- Argumenter les propositions, justifier les choix, expliciter les stratégies.
- Optimiser les phénomènes d'attention et redynamiser la difficile phase de la relecture.
- Positionnement de l'enseignant qui permet de voir où se situent les difficultés et les obstacles, ainsi que le raisonnement orthographique, habituellement caché et secret.

Cette activité est pour l'enseignant un poste d'observation absolument remarquable car il voit nettement où se situent les difficultés et les obstacles sur lesquels il faut encore travailler et il assiste enfin au raisonnement orthographique qui est habituellement implicite. Son rôle est donc déterminant: il doit épauler les élèves dans leur démarche argumentative en ayant soin de rester au plus près de leur cheminement.

Ce que vise ce dispositif c'est d'amener les élèves à avoir une attitude réflexive sur l'écrit à produire, sur leur stratégie, et sur la langue même. Ce dispositif met en place les conditions nécessaires à une réflexion sur la langue, et surtout sur son orthographe: il s'agit d'aider l'élève à s'approprier des raisonnements.

En conclusion, ce dispositif est efficace car généralement la dictée négociée est meilleure que la meilleure des dictées : donc les enfants, même les bons, ont progressé. Et si ce dispositif est utilisé régulièrement, pas forcément exclusivement, on peut noter une nette amélioration des compétences orthographiques. Mais c'est un dispositif léger car il suffit d'ajouter à une dictée dite « traditionnelle » une phase de négociation d'une vingtaine de minutes pour la détourner sans grand incident sur l'horaire et d'une manière particulièrement productive.

Deuxième chapitre :
La dictée négociée : présentation et
expérimentation en classe

1. Questionnaire de pré-enquête

1.1. Présentation du questionnaire

Au début de notre travail de recherche, dans le cadre d'une pré-enquête, et pour donner consistance à notre constat de départ sur le niveau en baisse de la compétence orthographique chez nos apprenants, nous avons élaboré un questionnaire de type QCM destiné à un échantillon composé d'enseignants du primaire et du cycle moyen. En élaborant ce questionnaire, nous visions trois objectifs :

- 1- Vérifier le bien-fondé de notre constat relatif au manque de maîtrise de l'orthographe chez les apprenants des deux paliers dans lesquels exercent les enseignants enquêtés ;
- 2- Avoir des avis de praticiens confirmés sur les raisons qui auraient conduit à cet état de fait ;
- 3- Savoir s'ils pratiquaient la dictée en classe et que savaient-ils de la dictée négociée.

Le questionnaire (voir annexe 01) comporte trois axes: - un premier axe ayant trait au degré de maîtrise de l'orthographe chez leurs apprenants actuels ceux des années précédentes ; - un second portant sur les causes du manque de maîtrise de la compétence orthographique chez un trop grand nombre d'apprenants ; - Et pour clore le questionnaire, nous avons formulé sur la pratique de la dictée en classe, suivie d'une question finale sur l'état de connaissance qu'ils ont de la dictée négociée.

Notre échantillon quant à lui, est composé de huit enseignants, quatre exerçant dans le primaire et quatre autres exerçant au collège. Une fois les exemplaires du questionnaire distribués aux enseignants, puis récupérés, nous nous sommes penchés sur les réponses données, afin de se faire une idée plus claire sur la situation de l'enseignement de l'orthographe dans nos écoles primaires et du moyen, et aussi se doter d'informations émanant de personnes confrontés en permanence à cette situation.

Notre première question portant sur le niveau de maîtrise de l'orthographe chez la majorité de leurs apprenants (sur une échelle de quatre réponses possibles allant de « insatisfaisant » à « très satisfaisant »), a donné lieu aux réponses suivantes :

- deux (02) enseignants (01 du primaire et 01 du moyen) ont répondu que le niveau de maîtrise de l'orthographe chez la majorité de leurs apprenants est « Insatisfaisant » ;

- trois (03) enseignants (01 du primaire, 02 du moyen) ont répondu « Peu satisfaisant » ;

- les trois (03) autres (02 du primaire, 01 du moyen) ont répondu « Moyennement satisfaisant ».

Notre deuxième question concerne le type d'erreurs d'orthographe (lexical ou grammatical) les plus fréquents chez leurs apprenants, les réponses des enseignants sont les suivantes :

- sept (07) enseignants (03 du primaire, 04 du secondaire) ont répondu « Lexical et grammatical », c'est-à-dire que les erreurs d'orthographe commises par leurs apprenants appartiennent aux deux catégories ;

- un (01) enseignant (du primaire) a répondu « Lexical ».

La troisième question demande aux enseignants enquêtés s'ils constatent, à la fin de l'année scolaire, une nette amélioration du niveau de compétence orthographique chez leurs apprenants (trois choix possibles). Les réponses sont :

- cinq (05) enseignants (02 du primaire, 03 du CEM) ont choisi la réponse « Non, je constate une faible amélioration » ;

- les trois (03) autres ont choisi la réponse « Oui, je constate une nette amélioration ».

La quatrième question soulève le problème de la non-maîtrise de l'orthographe afin de connaître à quel niveau le situaient les enseignants enquêtés. Pour cette question nous remarquons que les réponses données sont très variées :

- deux (02) enseignants (du cycle moyen) ont répondu que le problème se situe essentiellement au niveau « Pédagogique (pratique de classe) » ;

- un (01) enseignant (du primaire) a répondu qu'il se situe au niveau « Didactique (contenus programmés par l'institution) » ;

- deux (02) enseignants (du primaire) ont répondu que ce problème se situe au niveau « Culturel (le système graphique français étant totalement différent de celui de l'arabe) » ;

- un (01) enseignant (du primaire) a répondu « Pédagogique et didactique » ;

- un (01) enseignant (du primaire) a répondu « didactique et culturel » ;

- le huitième enseignant (du primaire) lui a répondu « Pédagogique et didactique et culturel ».

La question n° 5 demande aux enquêtés s'il considère qu'il existe un lien direct entre la lecture et la compétence orthographique. Les réponses sont comme suit:

- un (01) enseignant (du cycle moyen) a répondu « Non » ;
- les sept (07) autres enseignants ont répondu « Oui ».

La question n° 6 demande aux enseignants enquêtés si les activités sur l'orthographe pratiquées en classe portent davantage sur la réflexion autour des régularités de l'orthographe ou sur la mémorisation des règles orthographiques ou bien les deux. Leurs réponses ont été les suivantes :

- trois (03) enseignants (du primaire) ont répondu « la réflexion [...] et la mémorisation... » ;
- les cinq (05) autres enseignants ont répondu « la mémorisation... ».

La question n° 7 interroge les enseignants sur la fréquence des dictées qu'ils pratiquent en classe. Les réponses sont :

- un (01) enseignant (du primaire) a répondu qu'il pratiquait la dictée « de manière relativement régulière » ;
- quatre (04) enseignants (03 du primaire, 01 du moyen) ont répondu « Occasionnellement » ;
- un (01) enseignant (du primaire) a répondu « Rarement » ;
- deux (02) enseignants (du cycle moyen) ont répondu « Jamais ».

La huitième et dernière question porte sur ce que connaissent les enseignants enquêtés de la dictée négociée. Leurs réponses sont les suivantes :

- trois (03) enseignants (du primaire) ont répondu « Peu de choses, mais j'en ai entendu parlée) ;
- cinq (05) enseignants (01 du primaire, 04 du moyen) ont répondu « J'ignore son existence ».

1.2. Commentaire des données du questionnaire

A la lumière des données recueillies par le biais de ce questionnaire, nous pouvons d'entrée émettre une constatation : nous observons une certaine convergence, chez les enseignants enquêtés, sur certains points du questionnaire et une divergence sur d'autres points.

Les points de convergence sont au nombre de deux, et portent sur : - la nature des erreurs d'orthographe commises par les élèves. Sept enseignants sur huit disent qu'elles sont d'ordre « lexical et grammatical » (question n° 2) ; - la relation directe entre la pratique de la lecture et la compétence orthographique. Sept enseignants également ont répondu « oui » (question n° 5).

La question n° 1 portant sur le niveau de maîtrise orthographique des apprenants, doit être bien examinée car, bien que les trois appréciations retenues soient différentes, nous devons tenir compte que les trois réponses choisies oscillent entre « moyennement satisfaisant » et « insatisfaisant », ce qui, pour nous, ne constitue qu'une divergence dans les nuances d'insatisfaction. Selon nous, il y a un fil conducteur qui relie le niveau plus ou moins insatisfaisant des élèves, la pratique de la lecture qui, comme nous le savons tous, est dans le meilleur des cas une pratique très rare chez nos enfants (surtout en français) en dehors de la classe, pas suffisamment exploitée en classe, et la nature des erreurs orthographiques lexicales et grammaticales. Une lecture régulière permettant aux élèves de retenir la forme des mots et de comprendre, par effet de récurrence, leur morphologie aussi bien lexicale que grammaticale.

Les réponses aux questions n° 3 et n° 4 nous paraissent également liées. Pour la question n° 3, cinq enseignants sur huit nous informent qu'ils ne constatent qu'une faible amélioration du niveau orthographique chez leurs élèves. A la question n° 4, les avis des enseignants sont partagés entre les causes pédagogiques (pratique de classe), didactiques (contenus programmés par la tutelle) et/ou culturelles (différence totale des systèmes graphiques arabe et français), causes jugées être à l'origine de la non-maîtrise de l'orthographe. Nous remarquons que la pédagogie a été citée quatre fois, par quatre enseignants différents, comme étant la cause de ce phénomène, de même que la didactique et le culturel. Donc, si nous présumons que ces trois causes, conjuguées ou non, sont bien la raison essentielle de la non-maîtrise orthographique, les réponses similaires des cinq enseignants à la question n° 3 fait sens, du fait que, d'une part les contenus programmés par la tutelle et le culturel sont des facteurs sur lesquels l'enseignant n'a pas de prise, et d'autre part, la pratique de classe ne peut, selon nous, donner des résultats probants que si celle-ci s'inscrit dans la continuité et la cohérence d'année en année tout le long du cursus scolaire, ce qui n'est, hélas, pas toujours le cas, loin s'en faut.

Pour ce qui est de la question n° 7, il nous paraît très clair que la dictée est une activité qui est peu valorisée, ou qui, pour le moins, a perdu de sa valeur au fil des années. La dictée étant réputée être une activité à visée purement évaluative, stressante, pénalisante pour les élèves et décourageante pour les enseignants, ces derniers sont, nous l'avons constaté, peu enclins à sa pratique, et n'en voient probablement pas l'utilité dans un processus et une logique d'apprentissage, ou bien peut-être leur fait-elle peur (à eux ou à la tutelle ou même encore aux parents) et choisissent de ne pas être confrontés trop « brutalement » à la réalité du niveau (orthographique) de leurs apprenants. L'échec de ce côté est probablement trop grand, péniblement supportable, mal assumé (aussi bien par l'enseignant que par l'institution), et c'est peut-être cela qui fait que la dictée est une pratique qui a tendance à disparaître des programmes scolaires

En ce qui concerne la huitième question portant sur la dictée négociée, les enquêtés, soit n'en connaissent que peu de choses et, de ce fait, ne la pratiquent pas, soit ignorent simplement son existence et donc sa pratique, ce qui revient pratiquement au même. La dictée négociée étant très différente de la dictée « traditionnelle », car contrairement à cette dernière, elle n'a pas une visée évaluative mais tournée totalement vers l'apprentissage, les enseignants « réfractaires » à la dictée ordinaire, pourraient être intéressés par son exploitation en classe, une fois sa mise en œuvre maîtrisée. C'est en partie la raison d'être et ce qu'espère ce travail de recherche.

1. La dictée négociée : expérimentation en classe

1.1. Présentation d'une dictée négociée-type¹

- Discipline/domaine : orthographe
- Objectif : Conduire les élèves à adopter une attitude argumentative et justificative sur l'orthographe en utilisant de façon de plus en plus efficace le métalangage grammatical.
- Durée : 47 minutes (06 phases)
- Matériel :- Feuilles mobiles
 - Outils de la classe: dictionnaires, affichages, cahier de leçon, tableaux de conjugaison, mots invariables.
 - Texte de la dictée (texte à trous pour les élèves en difficultés)

¹ Inspirée d'une fiche préparatoire disponible sur <https://www.edumoov.com/fiche-de-preparation-sequence/10042/orthographe/CE2-CM1/dictee-negociee>, [consulté le 15/03/2015].

Description du déroulement des séances :

Séance 1 :

- Phase 1 : Lecture magistrale du texte. 2mn. Découverte.

L'enseignant(e) lit le texte aux élèves et s'assure, par des échanges oraux, de la bonne compréhension par tous.

- Phase 2 : Dictée et relecture magistrale. 5mn. Découverte.

Dictée du texte.

Les élèves écrivent sur une feuille de classeur en sautant une ligne.

L'enseignante relit la dictée et insiste sur une relecture individuelle simultanée afin de vérifier que tous les mots dictés ont été écrits.

- Phase 3 : Relecture/réflexion. 2mn. Recherche.

Chaque élève a un temps pour se relire, réfléchir et corriger sa dictée.

- Phase 4 : Négociation. 20mn. Recherche.

- Désigner un secrétaire dans chaque groupe

- **Consigne de travail:** " Vous allez comparer dans chaque groupe vos dictées. Quand il y aura des différences, il faudra expliquer aux autres élèves du groupe pourquoi vous avez écrit ainsi puis il faudra arriver à se mettre d'accord sur une écriture en justifiant (expliquant) systématiquement votre choix car à la fin, vous écrirez une seule dictée, écrite sur une nouvelle feuille par le secrétaire. Il faudra relire ensemble votre dictée une dernière fois."

- Le secrétaire écrit sur une nouvelle feuille en collaboration avec ses pairs.

- Le texte à trous de la dictée sera donné au groupe d'élèves en difficultés.

Séance 2 :

- Phase 5 : Correction collective. 15mn. Mise en commun/ institutionnalisation

Correction collective au tableau phrase par phrase.

Un élève dicte, un élève écrit au tableau. La discussion se fait cette fois-ci au niveau du grand groupe. On corrige si nécessaire au tableau après justification.

- Phase 6 : Concertation. 3mn. Mise en commun/institutionnalisation

Temps de concertation : les groupes reviennent sur leurs productions individuelles et négociées pour faire le point sur l'efficacité de leur association et commentent leurs erreurs et la correction donnée.

1.2. Expérimentation :

1.2.1. Première séance :

Avant l'entrée en classe, je me suis entretenu avec leur enseignant de français au sujet de mon expérimentation et de la répartition de celle-ci en deux séances. Lui ayant fait, auparavant, une présentation détaillée de la dictée négociée dont il n'avait pas entendu parler, il m'a dit que ce dispositif l'intéressait et qu'il tenterait l'expérience même avec les autres niveaux.

Après nous être introduits en classe l'enseignant attiré et moi, et une fois accomplies les salutations et les présentations d'usage au cours de cette première prise de contact avec les élèves de la classe 1AM1 du CEM de Cheikh Naïmi à Ouled-djellal, j'ai annoncé au groupe classe en quoi consisterait le travail que nous allions faire ensemble pendant deux séances, à savoir une dictée un peu différente de la dictée « traditionnelle » au cours de cette première séance, et une correction collective de cette même dictée lors de la deuxième séance.

Tout d'abord, et avant d'entamer l'activité proprement dite de dictée négociée, je leur ai demandé s'ils connaissaient la dictée en tant qu'épreuve d'évaluation du niveau orthographique des apprenants. Et pour m'exprimer, j'ai essayé d'adopter un langage aussi simple et accessible que possible. N'ayant pas eu d'écho à ma question par aucun élève du groupe classe et ne sachant pas si je devais traduire leur silence par le fait qu'ils ignoraient vraiment ce qu'est une dictée ou bien qu'ils n'avaient pas compris ma question, ou peut-être tout simplement par le fait qu'ils étaient un peu intimidés par la situation qui les mettaient face à un « nouveau venu » qu'ils n'avaient jamais vu et qui se mettait à leur poser des questions. J'ai donc reformulé ma question

plusieurs fois, et là, j'ai vu des doigts se lever et, après leur avoir donné la parole, les élèves qui voulaient s'exprimer m'ont informé qu'ils savaient ce qu'est une dictée mais qu'ils ne l'avaient pratiquée que très rarement. Leur enseignant, qui a plusieurs années derrière lui dans l'enseignement, et qui, en tant qu'observateur, avait pris place sur une table au fond de la classe, m'a fait savoir, en aparté, qu'il leur avait fait une dictée au début de l'année, mais voyant les productions quasiment « indéchiffrables » de beaucoup d'entre eux, il avait renoncé à ce genre d'activité avec cette classe.

Ayant maintenant su que la dictée ne leur était pas tout à fait étrangère, je me suis mis à leur expliquer ce qu'est une dictée négociée, je leur ai décrit son déroulement, ses différentes phases, et ce qu'ils devaient faire lors de chacune de ces phases. Puis leur ayant demandé s'ils m'avaient bien compris et s'ils avaient des questions sur un point qu'ils n'auraient pas bien saisi, et voyant d'après leur réaction qu'ils avaient très bien assimilé le dispositif, il ne me restait plus qu'à entamer concrètement mon expérimentation.

Le choix du texte à dicter, s'est porté sur un extrait tiré du livre « *Le Petit Prince* » d'Antoine de Saint-Exupéry, intitulé « *Le Petit Prince et le Renard* » (voir annexe 03), texte figurant dans leur manuel de français, appartenant au projet 1, séquence 3, activité : « Je lis en classe », page 48 (se réfère au manuel de 1^{ère} année moyenne). Donc, c'est un texte déjà vu et étudié en classe avec leur enseignant, ce qui devrait impliquer qu'ils connaissent tous les mots du texte. Ce choix m'a paru justifié du point de vue de la taille du texte assez limitée (un peu plus de 4 lignes), prenant en compte qu'ils n'étaient pas très habitués à ce genre d'activité.

Pour cette première phase où les élèves doivent travailler individuellement, j'ai commencé, tout d'abord, par leur distribuer des feuilles extraites d'un bloc note grand format pour l'écriture de la dictée, je leur ai demandé de sauter deux lignes à la fin de chaque ligne écrite et reprendre l'écriture à la troisième ligne pour plus d'aération ainsi que pour une possible autocorrection. Ensuite, j'ai procédé à une lecture magistrale du texte objet de la dictée, pour une première imprégnation. Puis, je suis passé à la dictée proprement dite, en prononçant lentement et d'une manière très distincte chaque mot, chaque ponctuation et en essayant d'articuler le mieux possible les différents sons. Je redictais deux ou trois fois chaque phrase afin que les élèves

puissent relire ce qu'ils avaient écrit et s'assurer par eux même qu'ils n'avaient omis d'écrire aucun mot, et, éventuellement, s'autocorriger. J'ai répété ainsi l'opération après chaque phrase. Une fois la dernière phrase dictée, je leur ai relu le texte en entier en marquant nettement une pause après chaque phrase, puis je leur ai demandé de relire une dernière fois leurs écrits pour vérification.

Une fois cette phase terminée, je leur ai demandé de se mettre par groupe de trois élèves autour d'une table, j'ai distribué de nouvelles feuilles blanches de format A4, une pour chaque groupe, en leur signalant d'écrire les noms et prénoms de chaque membre du groupe sur la nouvelle feuille. Puis, je leur ai donné pour consigne :

- de comparer leurs productions individuelles et « négocier » l'orthographe des mots qu'ils avaient écrit de manière différente, en précisant avec insistance qu'ils devaient, le cas échéant, impérativement justifier leurs propos en argumentant de façon convaincante l'orthographe proposée pour chaque mot objet de divergence d'écriture.

- de désigner un « secrétaire » dans chaque groupe, dont la tâche consistera à écrire, sur la nouvelle feuille, le texte « revu et corrigé » par ses pairs.

- de réécrire, sur la nouvelle feuille, une fois s'être mis d'accord sur l'orthographe, le texte, phrase par phrase, en laissant assez d'espace entre les lignes.

- relire le texte réécrit sur la feuille de groupe pour vérification.

Cette phase a duré environ 25 minutes, au terme de laquelle j'ai ramassé les dictées individuelles et celles de groupe. La séance s'est passée dans une atmosphère détendue mais relativement calme et studieuse. En fin de séance, j'ai remercié les élèves et leur enseignant avant de prendre congé et leur donner rendez-vous pour la séance prochaine.

1.1.2. Deuxième séance :

Cette séance étant consacrée entièrement à la correction collective au tableau par tout le groupe classe, j'avais préalablement fait deux photocopies pour chaque feuille de groupe afin que chaque élève ait deux copies, sa copie individuelle et celle de son groupe. J'ai distribué les copies respectives à chaque élève, puis je leur ai rappelé qu'au cours de cette correction, un élève devra passer au tableau et écrire la phrase dictée par un de ses camarades, en essayant de ne pas faire d'erreurs ou, du moins, d'en faire le moins possible.

Ceci étant expliqué et ayant constaté que cela a été bien saisi par les élèves, j'ai demandé à un premier volontaire de passer au tableau et à un autre de lui dicter le titre du texte « Le Petit Prince et le Renard », puis, après l'écriture du titre, j'ai demandé à toute la classe s'ils étaient d'accord ou non avec l'orthographe utilisée par leur camarade, en leur signalant encore une fois que chaque intervention devra obligatoirement s'appuyer sur des arguments afin de savoir pourquoi il était, ou n'était pas, d'accord. Nous avons repris chaque mot du titre pour vérifier s'il était correctement orthographié. Tous les élèves étaient d'accord avec leur camarade sur l'orthographe des mots du titre, ce qui était juste, sauf que leur camarade avait écrit les premières lettres des mots « Petit », « Prince » et « Renard » en minuscule, alors que sur le manuel elles sont écrites en majuscule, ce qui se comprend et n'est pas vraiment une erreur d'orthographe puisqu'ils n'ont pas considéré ces mots comme des noms propres, et donc pour eux il ne devrait pas y avoir de majuscule sauf pour le « Le » du début de phrase. Cette réflexion est intéressante car elle est pertinente et justifiée de la part des élèves qui l'ont exprimée, puisqu'ils ont toujours appris en classe que la majuscule n'est possible, et « obligatoire », que pour débiter une phrase ou pour la première lettre d'un nom propre, ce qui est exact. Je leur ai néanmoins expliqué que pour l'auteur, ces mots étaient considérés comme des noms propres, et que, pour lui, c'est comme si on disait Monsieur « Petit Prince » et Monsieur « Renard ».

A la suite de quoi, j'ai demandé à l'élève de reprendre sa place après l'avoir remercié, et demandé si un autre élève voulait se porter volontaire pour écrire la première phrase du texte. L'engouement fut surprenant, une grande partie des élèves voulait passer au tableau. J'ai désigné au hasard une élève parmi ceux qui ont levé le doigt, je l'ai invitée à passer au tableau, et j'ai demandé à un autre volontaire de lui

dicter la première phrase du texte. Nous avons procédé de la même manière que celle adoptée pour le titre du texte, à savoir passer en revue chaque mot de la phrase en leur demandant s'ils étaient d'accord sur l'orthographe proposée par leur camarade.

Nous avons suivi cette même démarche avec toutes les phrases du texte. Lorsque le texte a été entièrement recopié au tableau, j'ai demandé aux élèves de corriger leurs erreurs apparaissant sur la feuille de groupe que j'ai donné à chacun d'eux en début de séance. Puis pour terminer la séance, nous avons fait une lecture collective du texte et expliqué les mots dont ils ne connaissaient pas vraiment le sens (les mots « champs » et « blé »). La participation a été forte et les argumentations étaient variées. Certains arguments étaient pertinents, d'autres approximatifs, et quelques uns assez farfelus. La séance a été animée et s'est passée dans une très bonne ambiance. Avant de les quitter, j'ai tenu à ouvrir un petit débat avec les élèves en leur demandant de me donner leur avis sur la dictée négociée en tant qu'activité pédagogique nouvelle pour eux, s'ils sont favorables à sa pratique en classe et enfin s'ils pensent qu'elle répond à un besoin chez eux. La réponse a été unanime, à savoir qu'ils ont beaucoup apprécié l'activité, qu'ils souhaiteraient la pratiquer de temps à autres et, ce qui me paraît important, qu'elle leur permettrait non seulement de tester leur niveau orthographique mais aussi « d'échanger » leurs connaissances, d'apprendre les uns des autres, de s'exprimer, d'argumenter, de s'entraider, d'apprendre à s'investir dans un travail de groupe. Enfin, mon expérimentation en classe étant achevée, j'ai remercié avec gratitude les élèves pour leur coopération et l'enseignant pour sa disponibilité.

Cette expérimentation, il me semble nécessaire de le dire, a été vraiment intéressante pour moi, car, d'une part, elle m'a permis, de soumettre ce dispositif qu'est la dictée négociée à l'épreuve d'une classe de première année moyenne pour vérifier, d'une manière concrète, son intérêt pédagogique, son aspect polyvalent, et son efficacité quant à l'objectif d'apprentissage de l'orthographe auquel elle est supposée aboutir. D'autre part, c'est une expérience enrichissante avec des élèves qui n'ont fait que trois ans de français et qui, malgré cette courte période d'apprentissage du FLE, s'impliquent de manière « active » et avec intérêt à la construction, voire à la « co-construction », de leur propre savoir. Il s'agit là donc, à ce stade d'apprentissage et de niveau scolaire, de savoir activer ou réactiver, et de savoir-faire à mettre en œuvre et à développer.

1.1.3. Analyse et commentaire

L'analyse de notre corpus, lequel est constitué des copies individuelles et des copies de groupe des élèves (voir annexe n° 02) de la classe expérimentale, va se baser sur une comparaison entre les dictées individuelles et les dictées de groupe, pour savoir quel est le degré d'impact d'une « verbalisation » et d'une « mutualisation » des connaissances orthographiques sur l'apprentissage des normes de l'orthographe du français chez des élèves de première année moyenne.

Notre classe expérimentale est composée d'un échantillon de vingt-sept élèves (le nombre réel d'élèves inscrits dans cette classe est trente et un élèves, mais ce jour-là quatre d'entre eux étaient absents). Cet échantillon regroupe des élèves dont le niveau en orthographe est très disparate, comme nous le verrons dans notre analyse des différentes dictées.

Nous procéderons, pour cette analyse, à la comparaison des dictées individuelles des élèves membres du groupe avec la dictée collective de chaque groupe. Nous comparerons les copies individuelles avec la copie collective du premier groupe, puis nous ferons le même travail avec le second groupe, ensuite avec le troisième groupe, et ainsi de suite. Cette analyse nous permettra de relever la nature des erreurs d'orthographe. Nous prendrons en compte, non seulement les erreurs de type lexical et celles de type grammatical, mais nous relèverons aussi quelques erreurs à dominante phonétique, telles que définies par N.Catach, car il nous paraît utile de s'y pencher, étant donné qu'elles sont assez fréquentes chez nos apprenants et qu'elles donnent une idée sur la représentation que se font les élèves de l'orthographe du français. Donc notre analyse se fera exclusivement sur la base de ces trois critères. Nous portons l'attention sur certaines dictées, des élèves ont écrit le mot virgule au lieu de marquer la ponctuation, pensant assurément qu'il s'agit d'un mot du texte.

En dernier lieu, et pour clore ce chapitre, nous ferons un commentaire sur les résultats obtenus de notre analyse du corpus.

Analyse des copies :

La classe expérimentale étant composée de vingt-six élèves, nous avons obtenu huit groupes de trois élèves et un neuvième groupe composé de deux élèves. Pour des raisons de commodité, nous nommerons le premier groupe examiné « groupe 01 », le second groupe examiné « groupe 02 », et ainsi de suite.

▪ **Copies du groupe 01** (élèves : Fouil A. ; Bezziou N. ; Sassi Med) :

Nous constatons, sur les copies individuelles de ces trois élèves, que des erreurs d'orthographe relèvent des trois types d'erreurs orthographiques objets de notre analyse. Nous observons donc :

Copies individuelles :

- Des erreurs à dominante phonétique : dans ce cas de figure, l'élève a une mauvaise production de l'oral, il prononce mal certains phonèmes et, fatalement, les transcrit de manière erronée, exemple : « Beti » /b ti/ au lieu de « petit » /p ti/ (Sassi) ; « ronar » /R naR/ au lieu de « renard » /R naR/ (Sassi) ; « prance » /pRãs/ au lieu de « prince » /pRẽs/ (Fouil et Bezziou).
- Des erreurs de type lexical : l'élève, ici, transcrit un oral correct par un écrit erroné. Le graphème qui doit transcrire le phonème est non conforme à la norme. Exemples : « renare » (Fouil et Bezziou) ; « pui » (Fouil) ; « pa » (Fouil).
- Des erreurs de type grammatical : dans ce cas, la catégorie grammaticale n'est pas représentée ou est mal représentée ; problèmes d'accord en genre et en nombre ; erreurs singulier/pluriel ou masculin/féminin des noms ; ou erreurs dans la conjugaison verbale. Exemples : « et » au lieu de « est », dans la phrase *...le blé pour moi est inutile* (Fouil) ; « sa » et « ses » au lieu de « ça » et « s'est » dans la phrase *...et ça, s'est triste* (Fouil).

Copie de groupe :

Nous observons, pour ce qui est de la dictée collective de ce groupe, que celle-ci est « orthographiquement » plus proche de la dictée individuelle de l'élève

Fouil Adel que de celles de ses partenaires. Nous pouvons en déduire que pendant la phase de « négociation » l'élève Fouil a réussi à influencer, par ses arguments, ses deux camarades de groupe afin qu'ils adoptent l'orthographe pour laquelle il a optée, et ce à une majorité de mots du texte. Toutefois, nous remarquons que les mots « regarde » et « monger » ont fort probablement été négociés d'une manière plus appuyée puisqu'ils ont été modifiés bien que l'élève Fouil les ait orthographiés d'une autre manière (soulignons que le mot « regarde » avait été correctement écrit par Fouil dans sa dictée individuelle). Ses deux mots ont été orthographiés « rogarde », « mong » par Sassi. Bezziou, lui n'ayant écrit que le mot « mong », le mot *regarde* ne figurant pas sur sa copie individuelle. Nous sentons bien, ici, l'influence de la négociation sur l'orthographe de la dictée de groupe.

▪ **Copies du groupe 02** (Dahane M.A ; Louafi T ; Rouina O):

Pour ce groupe, comme pour le groupe précédent, nous constatons sur les différentes copies individuelles, des erreurs appartenant aux trois types, à savoir :

Copies individuelles :

- Des erreurs à dominante phonétique : (exemples) « plet » au lieu de « blé », « lapat » au lieu de « là-bas », « chaut » au lieu de « champs » (Rouina) ; « prence » au lieu de « prince », « inoutilte » au lieu de « inutile » (Louafi) ; « pen » au lieu de « pain » (Dahane).
- Des erreurs de type lexical : (exemples) « pins » au lieu de « pain » (Rouina) ; « renare » au lieu de « renard », « chan » au lieu de « champs » (Dahane) ; « manje » au lieu de « mange » (Louafi).
- Des erreurs de type grammatical : (exemples) « petite » au lieu de « Petit », « est » au lieu de « et », « deux » au lieu de « de », « sa » au lieu de « ça » (Louafi) ; « est » au lieu de « et », « voix » au lieu de « vois » (Dahane) ; « mois » au lieu de « moi », « s'est » au lieu de « c'est » (Rouina).

Copie de groupe :

Pour ce qui est de leur dictée de groupe, nous remarquons que des mots qui ont été correctement orthographiés sur des copies individuelles ont été modifiés et

écrits de manière erronés sur la copie de groupe, exemple : « regarde », mot que Dahane a correctement orthographié et que ses partenaires ont écrit « regard », tandis que dans la copie de groupe ce mot a été graphié « renard ». Nous observons également que le mot « chaux » figurant sur la dictée de groupe (renvoyant au mot *champs* dans le texte) ne correspond à aucune graphie employée dans les trois dictées individuelles. Ce qui nous laisse penser que la négociation a joué en défaveur de la norme orthographique, chose qui peut se produire si l'argument de l'élève, qui a correctement orthographié le mot, n'a pas été suffisamment explicite, ou pas assez clairement soutenu. Nous pouvons affirmer, à la lumière de la dictée orthographiée par le groupe, que la phase de négociation a nettement influé sur la production collective.

▪ **Copies du groupe 03** (Youbi A. ; Saidane F. ; Abidi H.) :

Comme précédemment, nous relevons, pour ce groupe également, les trois types d'erreurs dans leurs dictées individuelles:

Copies individuelles :

- Erreurs à dominante phonétique : (exemples) « piou » au lieu de « puis », « tou » au lieu de « tu », « lapa » au lieu de « là-bas », « pans » au lieu de « pain », « por » au lieu de « pour », « rya » au lieu de « rien » (Saidane) ; « rounar » au lieu de « renard », « rogarde » au lieu de « regarde », « chon » au lieu de « champs », « rapal » au lieu de « rappellent », (Youbi) [le mot *blé* a été transcrit sur sa copie de deux manières différentes, « bli » et « bles »] ; « prans » au lieu de « prince », « piail » au lieu de « puis », « li » au lieu de « le », « si » au lieu de « c'est » (Abidi).
- Erreurs de type lexical : (exemples) « renare » pour « renard », « chan » pour « champs » (Saidane) ; « puie » pour « puis », « pun » pour « pain », « inutile » pour « inutile » (Youbi) ; « lpti » pour « le petit », « rnare » pour « renard » (Abidi) [nous remarquons chez cette élève sa tendance à amputer des mots de plusieurs lettres. Elle transcrit les points par des virgules et écrit en lettres le mot « vrgile » au lieu du signe « , »].
- Erreurs de type grammatical : (exemples) « et » au lieu de « est » dans la phrase qu'il a transcrite comme suit « le bles pour moi et inutile », « sa » au

lieu de « ça », « ses » au lieu de « c'est » (Youbi) ; « et » au lieu de « est », « sa » au lieu de « ça », « ses » au lieu de « c'est » (Saidane) [comme son partenaire Youbi] ; Pour l'élève Abidi, les erreurs sont trop nombreuses et trop grossière pour pouvoir en distinguer le type.

Copie de groupe :

Concernant ce groupe, nous voyons clairement que leur dictée collective est une copie conforme à la dictée individuelle écrite par Youbi. Dans ce cas précisément, nous pouvons dire que la négociation a été absente et que, soit Youbi a « imposé » son orthographe au groupe, soit les trois partenaires ont décidé d'un commun accord d'adopter la dictée de Youbi. D'un autre côté, nous pouvons constater que la dictée de cet élève (Youbi) est celle qui contient relativement, « le moins » d'erreurs. Nous devons rappeler, par ailleurs, que ces élèves n'ont pas l'habitude de faire des dictées et donc n'ont jamais fait de dictée négociée. En d'autres termes, cela signifie qu'ils pratiquent, pour la première fois, la négociation entre eux dans une activité de classe, et ont donc besoin de répéter l'exercice un certain nombre de fois, de s'entraîner en quelque sorte à cette pratique, avec l'aide et l'aiguillage de leur enseignant, pour un apprentissage progressif et productif.

- **Copies du groupe 04 :** (Hailouf A. ; Habchi M. ; Djedi R.)

Copies individuelles :

- Erreurs à dominante phonétique : (exemples) « prensce » pour « prince », « renarde » pour « renard », « bli » pour « blé », « et netile » pour « inutile » (Habchi M.) ; « petil » pour « petit », « lapa » pour « là-bas », « No » pour « ne » (Djedi) [cette élève a visiblement des difficultés à capter les différents phonèmes et à les combiner en mots (voir sa copie dans l'annexe 01)] ; « pranse » pour « prince », « pilie » pour « blé », « inetile » pour « inutile », « si » pour « c'est » (Hailouf).
- Erreurs de type lexical : (exemples) « puit » au lieu de « puis », « la ba » (nous voyons clairement que le « s » de *là-bas* avait été écrit puis « barbouillé » par l'élève), « chent » au lieu de « champs », « mange » au lieu de « mange » (Hailouf) ; « puit » au lieu de « puis », « chan » au lieu de

« champs » (Habchi M.) ; Pour l'élève Djedi, beaucoup de mots sont quasiment indéchiffrables et nombreux sont également « amputés » de plusieurs lettres, ce qui nous ramène à réitérer notre commentaire émis précédemment, à savoir que cette apprenante a du mal à percevoir les différents phonèmes et, par conséquent, à les transcrire.

- Erreurs de type grammatical : (exemples) « est » au lieu de « et », « et » au lieu de « est », « sa » au lieu de « ça », « si » au lieu « c'est » (Hailouf) ; « petite » au lieu de « Petit », « est » au lieu de « et », « voi » au lieu de « vois », « sa » au lieu de « ça » (Habchi M.).

Copie de groupe :

Pour ce qui est de la dictée collective de ce groupe, là aussi, nous pouvons dire que la négociation n'a pas vraiment été palpable, dans la mesure où leur dictée « négociée » est, à un mot près, identique à celle de Habchi M. Et ici nous assistons à ce qui est appelé une relation de « tutorat » exercée par cette élève sur ses deux autres partenaires. Phénomène qui se produit lorsque l'hétérogénéité du groupe est trop forte et que l'un des membres se retrouve en position d'être « la référence ».

- **Copies du groupe 05** : (Laznak S. ; Habchi A. ; M'hamdia L.)

Copies individuelles :

- Erreurs à dominante phonétique : (exemples) « prans » pour « prince », « renarde » pour « renard », « à » pour « et » [erreur systématiquement reproduite], « rogard » pour « regarde », « von » pour « vois », « la pas » pour « là-bas », « li » pour « les », « chou » pour « champs », « non » pour « ne », « mong » pour « mange », « pas » pour « pain », « por » au lieu de « pour », « inotil » pour « inutile » « pli » pour « blé », « mo » pour « me », « rya » pour « rien » (Habchi A.) ; « prans » pour « prince », « bas » pour « pas », « bans » pour « pain », « blis » et « bluis » pour « blé », « inetille » pour « inutile », « Noms merabale rians » pour « ne me rappellent rien », « si » pour « c'est » (M'hamdia) ; « ile » pour « et le », « lapa » pour « là-bas », « nononj » pour « ne mange », « poli » pour « blé » (Laznak) [cette élève a aussi, selon nous, un problème de perception/transcription des phonèmes].

- Erreurs de type lexical : (exemples) « renar » au lieu de « renard » (Laznak et Habchi A.) ; « la bas » au lieu de « là-bas », « chans » au lieu de « champs » (M'hamdia).
- Erreurs de type grammatical : (exemples) « est » au lieu de « et » [reproduction systématique], « sa » au lieu de « ça » (M'hamdia) ; « rogard » au lieu de « regarde » (terminaisons des temps/conjugaison), « mong » au lieu de « mange » (Habchi A.).

Copie de groupe :

Dans la dictée collective de ce groupe nous voyons clairement qu'il y a eu coopération entre les membres, et ceci se manifeste à travers les différentes modifications apportées à l'orthographe de plusieurs mots « empruntés » des trois dictées individuelles. Ce qui peut nous faire dire que la négociation, au sein de ce groupe a été vraisemblablement « équilibrée » et qu'il y a eu une « mutualisation » des connaissances au profit du groupe.

- **Copies du groupe 06** : (Herzallah A. ; Ghacha A. ; Mehamdia Y.)

Copies individuelles :

- Erreurs à dominante phonétique : (exemples) « prence » pour « prince », « la be » pour « là-bas », « doupli » pour « de blé » « nou » pour « ne », « be » pour « pas », « pan » pour « pain », « eletule » pour « inutile », « truste » pour « triste » (Herzallah) ; « pranse » pour « prince », « ronare » pour « renard » « regerde » pour « regarde », « labe » pour « là-bas », « choune » pour « champs », « blui » pour « blé », « monge » pour « mange » (Mehamdia) ; « prence » pour « prince », « rogrde » pour « regarde », « la pas » pour « là-bas », « chons » pour « champs », « plis » pour « blé », « no » pour « ne », « mos » pour « me », « monge » pour « mange », « raple » pour « rappellent », « strise » pour « c'est triste » (Ghacha).
- Erreurs de type lexical : (exemples) « é » pour « et », « chan » pour « champs » (Herzallah) ; « pint » pour « pain », « poure » au lieu de « pour », « sat » au lieu de « ça » (Mehamdia).

- Erreurs de type grammatical : (exemples) « petite » au lieu de « Petit », « et » au lieu de « est » (Mehamdia) ; « petite » au lieu de « Petit », « regard » au lieu de « regarde », « voi » au lieu de « vois » et « rapal » au lieu de « rappellent » [terminaison du verbe conjugué], « et » au lieu de « est », « sa » au lieu de « ça », « se » au lieu de « c'est » (Herzallah) ; « et » au lieu de « est », « est » au lieu de « et », « sa » au lieu de « ça » (Ghacha).

Copie de groupe :

Nous remarquons à nouveau qu'il y a dans cette dictée de groupe, une présence prédominante de l'orthographe choisie par une élève (Ghacha) dans sa dictée individuelle et qui s'est imposée dans la production de groupe. Nous constatons aussi que dans la dictée collective nous trouvons certains mots incorrectement graphiés, alors que dans une (au moins) des dictées individuelles, ces mots sont orthographiés de manière correcte. La négociation là non plus n'a pas fonctionné comme il se devait. Faute d'entraînement à ce genre d'activité très probablement. Nous avons bien signalé, au début de notre travail de recherche (voir introduction générale) que la dictée négociée ne peut « donner ses fruits » que par une pratique aussi régulière que possible.

- **Copies du groupe 07** : (Elgahri E. ; Saidani B. ; Mansoul Z.)

Copies individuelles :

- Erreurs à dominance phonétique : (exemple) « prance » pour « prince », « poui » pour « puis », « cheo » et « chone » pour « champs », « monge » pour « mange », « inutile » pour « inutile », « rapale » pour « rappellent », « ryan » pour « rien », « sitrusete » pour « c'est triste » (Elgahri) ; « te » pour « tu », « liche debli » pour « les champs de blé », « Je nom enge » pour « Je ne mange », « ba » pour « pain », « mou » pour « me », « inotile » pour « inutile », « meraple » pour « me rappellent », « rya » pour « rien » (Saidani) ; Pour ce qui est de la dictée produite par Mansoul, nous ferons la même remarque que pour les élèves Djedi R. (groupe 04) et Laznak S. (groupe 05), du fait qu'elle aussi semble avoir des difficultés de représentation de l'orthographe des mots du français.

- Erreurs de type lexical : (exemples) « renare » au lieu de « renard », « la ba » au lieu de « là-bas » (Saidani) ; « renare » au lieu de « renard », « tue » au lieu de « tu », « bles » au lieu de « blé », « pa » au lieu de « pas », « poure » au lieu de « pour » (Elgahri).
- Erreurs de type grammatical : (exemples) « est » au lieu de « et », « voi » au lieu de « vois », « rapale » au lieu de « rappellent » [terminaison du verbe conjugué] (Elgahri) ; « voi » au lieu de « vois », « et » au lieu de « est », « sa » au lieu de « ça » (Saidani).

Copie de groupe :

Dans ce groupe, nous percevons également, l'hétérogénéité qui le caractérise, au même titre que certains groupes déjà vus. Cette hétérogénéité est perceptible à travers l'influence prépondérante d'un membre sur ses partenaires du groupe, et ici ceci est manifeste. La dictée de groupe est trop ressemblante à celle d'Elgahri, pour en déduire qu'il y a eu une véritable négociation sur l'orthographe impliquant tous les membres. Ce cas (comme ceux similaires à celui-ci et déjà abordés) nous confirme que pour arriver à une négociation efficace, il faut que l'écart de niveau entre les membres ne soit pas trop important, au risque que le membre le plus « fort » écrase ses partenaires « trop » faibles.

- **Copies du groupe 08** : (Kebbab K. ; Fathallah A. ; Mekki A.)

Copies individuelles :

- Erreurs à dominante phonétique : (exemples) « prans » pour « prince », « a » pour « et », « ronar » pour « renard », « monge » pour « mange », « bon » pour « pain », « bli » et « pli » pour « blé », « por » au lieu de « pour », « no » pour « ne », « mo » pour « me » (Fathallah) ; « i » pour « et », « rigar » pour « regarde », « ti » pour « tu », « li » pour « les », « nonj » pour « mange », « pli » pour « blé », « per » au lieu de « pour », « noar » pour « moi », « No » pour « ne », « ne » pour « me », « rian » pour « rien » (Mekki) ; La dictée de Kebbab est, malheureusement, elle aussi pratiquement illisible, c'est une suite

de lettres aléatoirement attachées, formant une graphie quasiment inintelligible.

- Erreurs de type lexical : (exemples) « peti » au lieu de « petit », « laba » au lieu de « là-bas », « bles » au lieu de « blé » (Fathallah) ; « peti » au lieu de « petit », « renar » au lieu de « renard », « voa » au lieu de « vois » (Mekki)
- Erreurs de type grammatical : (exemples) « les » au lieu de « le », « regard » au lieu de « regarde », « les » mais cette fois-ci pour « est », « sa » au lieu de « ça » (Fathallah) ; « sa » au lieu de « ça » (Mekki).

Copie de groupe :

La dictée collective de ce groupe n'a pas apportée de mot correctement orthographié et qui ne l'aurait pas été dans une des dictées individuelles. Au contraire, il y a eu retranscription des mêmes erreurs déjà faites sur l'une des dictées individuelles, et recopiées telles quelles sur la copie collective. Du fait du niveau orthographique très bas, bien qu'avec des nuances, des trois partenaires du groupe, c'est-à-dire de tout le groupe, il n'y a pas pu avoir négociation fructueuse pour le groupe. Donc, un autre enseignement de cette analyse nous indique qu'il faut, pour une négociation productive, que les membres du groupe ne soient pas tous trop faibles, autrement dit, il ne faudrait pas une homogénéité dans la faiblesse de niveau orthographique.

- **Copies du groupe 09** : (Slimani M.Y ; Boughazala O. ; Farrouj)

Copies individuelles :

(La copie de Farrouj n'a pas été retrouvée dans la pile de copies après le ramassage des dictées individuelles et celles de groupe ensemble. L'élève a sûrement dû omettre de la remettre avec son exemplaire de la copie de groupe. Nous ne possédons, donc que deux copies individuelles.)

- Erreurs à dominante phonétique : (exemples) « prise » pour « prince », « « a » pour « et », « tifoie » pour « tu vois », « lpe » pour « là-bas », « pli » pour

« blé » « pdepe » pour « pas de pain », « pere » au lieu de « pour » « eintl » pour « inutile », « rpile » pour « rappellent », « rie » pour « rien » (Boughazala) « prans » pour « prince », « ile » pour « et le », « i » pour « et », « mong » pour « mange », « ba » pour « pain », « bli » pour « blé », « por » au lieu de « pour », « inotil » pour « inutile », « no » pour « ne », « mo » pour « me », « rapil » pour « rappellent » (Slimani).

- Erreurs de type lexical : (exemples) « peti » au lieu de « petit », « renar » au lieu de « renard », « trist » au lieu de « triste » (Slimani) ; « é » au lieu de « et », « peti » au lieu de « petit » (Boughazala).
- Erreurs de type grammatical : « regrd » au lieu de « regarde » et « menj » au lieu de « mange » [terminaison du verbe conjugué] (Boughazala) ; « mong » au lieu de « mange », « sa » au lieu de « ça » (Slimani).

Copie de groupe :

La dictée de groupe reprend l'essentiel des mots orthographiés tels qu'ils l'ont été sur la copie de Boughazala. Pour ce groupe, la négociation n'a pas forcément peu opéré, il se peut que le membre le plus confiant fasse passer ses choix « orthographiques » malgré leur non-conformité à la norme sensée être acquise

Commentaire des résultats de l'analyse :

Au terme de l'analyse de notre corpus, et en établissant des liaisons entre notre expérimentation de classe, les résultats auxquels nous avons abouti et ce que nous avons réuni comme informations théoriques au cours de ce travail de recherche, aussi incomplet et imparfait soit-il, nous pouvons avancer d'une manière assurée, que la « dictée négociée » possède un potentiel d'apprentissage de l'orthographe (et pas uniquement de l'orthographe), prometteur et assez performant, à condition que celle-ci soit pratiquée de façon plus ou moins régulière. Ce dispositif pédagogique est une véritable ressource aux mains des enseignants désireux d'installer ou de parfaire une compétence orthographique chez leurs apprenants, notamment ceux qui sont aux premiers niveaux et niveaux intermédiaires. Ce dispositif a la qualité et le mérite

d'être un instrument léger, souple, adaptable à tous les niveaux, et également motivant par son caractère collectif, privilégiant la coopération et la mutualisation des connaissances, ainsi que par son aspect argumentatif, qui invite les apprenants à justifier leur propos en s'exprimant de manière libre sous l'œil attentionné et bienveillant de leur enseignant. Enfin, la dictée négociée, et à la lumière de ce que nous venons d'énoncer, réunie toutes les conditions pour être une remédiation, parmi d'autres, parfaitement envisageable.

Conclusion générale

Tout au long de ce mémoire, nous avons essayé d'emprunter un cheminement qui soit à la fois cohérent, clair et progressif. Nous avons aussi, dans le même esprit, voulu employer un vocabulaire qui soit simple, accessible, sans être éloigné du caractère académique qu'impose ce genre de travail. Nous espérons avoir atteint cet objectif.

Ce travail de recherche a commencé par un constat général et personnel à la fois. Général, car tous ceux qui sont (ou se sentent) concernés, intéressés par l'enseignement, l'apprentissage, ou même seulement l'usage du français, dans notre contexte algérien, s'accordent sur le fait que les élèves scolarisés ou sortis du système scolaire maîtrisent de moins en moins l'orthographe dans leurs différents écrits. Personnel, puisque côtoyant presque quotidiennement des étudiants qui se sont orientés, ou ont été orientés, c'est selon, vers le français comme spécialité universitaire, certains d'entre eux n'arrivent toujours pas, après au moins dix années d'apprentissage du français à l'école, à orthographier, conformément à la norme, leurs écrits.

Ce constat, bien qu'observé, nous a incité à nous rapprocher d'un certain nombre d'enseignants afin de connaître leur avis à ce sujet et de vérifier son bien-fondé. Nous sommes donc allés, dans le cadre d'une pré-enquête, prendre contact avec huit enseignants, quatre du primaire et quatre du cycle moyen, et leur avons soumis un questionnaire contenant huit questions tournant autour de l'orthographe et du degré de sa maîtrise par leurs élèves. Nous y avons, aussi, sciemment inséré deux questions : une question concernant la dictée « ordinaire », et la deuxième portant sur la dictée « négociée », et ce pour les besoins ultérieurs de ce travail de recherche.

Motivés par ce constat de départ, nous entamons de plain-pied notre travail de recherche qui, s'inscrivant pleinement dans le domaine didactique, se veut une exploration pour mettre en lumière, et expérimenter, un dispositif pédagogique susceptible de représenter une remédiation possible, certes non parfaite ni radicale, mais qui soit indubitablement amélioratrice du niveau de compétence orthographique de nos apprenants.

Donc, notre problématique qui constitue l'un des piliers de notre recherche, et qui a guidé notre démarche, nous l'avons formulée comme suit : « Quelle remédiation

serait à même d'améliorer d'une manière tangible la maîtrise de l'orthographe chez les apprenants de FLE ? ».

Nous avons considéré que l'intérêt de tout travail de recherche réside dans l'apport scientifique ou technique que celui-ci pourrait introduire dans un domaine particulier, et de ce fait, nous voulions mettre en valeur les avantages pédagogiques d'un dispositif expérimenté puis pratiqué avec succès sous d'autres cieux. Pour ce faire, et en réponse à notre problématique, nous avons émis l'hypothèse que « la dictée négociée, en tant que dispositif pédagogique polyvalent, motivant, expérimenté et pratiqué dans d'autres contextes que le notre (algérien s'entend), pourrait permettre, si elle est bien menée et pratiquée en classe de façon relativement régulière, aux apprenants de FLE, d'acquérir une meilleure maîtrise de l'orthographe ».

Ce dispositif, donc appelé « dictée négociée », est une variante de la dictée « traditionnelle », néanmoins, à la différence de celle-ci, elle n'a pas de visée évaluative mais est considérée comme un outil d'apprentissage de l'orthographe, au moyen d'un travail de collaboration et de coopération entre élèves au sein de petits groupe de travail « orthographique ».

Nos objectifs, annoncés au début de ce mémoire, sont constitués de deux éléments importants à nos yeux : d'une part, mettre en relief la complexité du système graphique français et faire une description de ses régularités selon les travaux de Nina CATACH ; et d'autre part, nous voulions apporter une remédiation (parmi d'autres) concrète aux difficultés d'acquisition d'une compétence orthographique chez la plupart de nos apprenants, et ce en projetant la lumière sur un dispositif qui possède beaucoup de potentiel du point de vue pédagogique, et qui, convenablement exécuté, pourrait être une réelle remédiation.

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons procédé à une expérimentation en classe au cours de laquelle nous avons pratiqué une dictée négociée. Cette expérimentation a été faite avec des élèves qui ont fait peu de dictées durant leur scolarité, certains ne la connaissaient même pas. Cette dictée négociée a permis aux élèves de faire un travail collectif, coopératif dont l'objet est l'orthographe, mais dont le canal est un oral centré sur l'argumentation et la justification (phase de négociation). Cette dictée négociée leur a permis de mettre en commun, de mutualiser leurs connaissances, même minimales, même imparfaites ou erronées, elle est un moment de

socialisation, elle motive l'apprenant et donc l'implique activement dans son apprentissage.

Cette dictée pratiquée avec notre classe expérimentale, a donné des résultats avec quelques élèves, et n'a pas eu beaucoup d'effets sur d'autres, mais nous devons rappeler, et c'est à leur décharge, que ce sont des élèves qui n'ont pas l'habitude de la dictée « ordinaire » et qui « participent » pour la première fois à une dictée négociée, en une sorte d'initiation à cette activité. Et nous avons évoqué dans certaines parties de ce mémoire, que cette activité, pour qu'elle puisse donner tous ses fruits, doit faire l'objet d'une pratique, sinon régulière, du moins assez fréquente. A cette condition, elle pourra donner le meilleur d'elle-même.

Cette perspective, nous souhaitons que d'autres travaux de recherche la prennent en charge, et lui donne de la substance en allant au-delà de ce que ce modeste travail a pu accomplir, et au-delà des résultats auxquels il a abouti. C'est notre espoir.

Références bibliographiques

Bibliographie :

- CATACH Nina, *Histoire de l'orthographe française*, Honoré Champion, Paris, Collection Lexica, n° 9, 2001.
- CATACH Nina, *L'orthographe*, PUF, Collection Que sais-je ?, n°685, Paris, (1^{re} éd. : 1978).
- CATACH Nina, *L'orthographe française*, Paris, Nathan, Collection Nathan Université, 1980.
- HONVAULT-DUCROCQ Renée, *L'orthographe en questions*, Université de Rouen, Publications des Universités de Rouen et du Havre, Collection Dyalang, 2006.
- LUZZATI Daniel, *Le français et son orthographe*, Didier, Collection Langues & didactique, Paris, 2010.

Sitographie : (Classée par ordre d'apparition)

- Extrait des statuts de l'Académie française, statuts disponibles sur http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/statuts_af.pdf [consulté le 25/02/2015].
- Académie française [en ligne], disponible sur <http://www.academie-francaise.fr/linstitution/lhistoire>, [consulté le 18/01/2015].
- Rapport du conseil supérieur de la langue française, *Rectifications de l'orthographe* [en ligne], Documents administratifs. Journal Officiel de la République française N° 100. 6-12-1990 (JODA n°100/90) disponible sur www.academie-francaise.fr/langue/orthographe/c.htm, [consulté le 29/01/2015].
- BELARD Annick, et al, *Enseigner l'orthographe* [en ligne], disponible à l'adresse : <http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2014-12/texte-7-enseigner-l-orthographe-academie-de-montpellier.pdf>, [consulté le 29/01/2015].
- Le « Marathon orthographique » de l'académie de Versailles, *L'enseignement de l'orthographe : une priorité académique de premier plan, une compétence scolairement nécessaire, socialement indispensable* [en ligne], disponible sur http://www.ien-sannois.ac-versailles.fr/plugins/fckeditor/userfiles/file/marathon_orth/Doc%20N1_Enseigner_orthographe.pdf, [consulté le 25/01/2015].
- BATIOU Cathia, *Dictée négociée: l'oral médiateur de l'écrit* [en ligne], disponible sur http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/F_Picot_ortho_C3/MODULE_DICTEE_NEGOCIEE.pdf, [consulté le 02/02/2015].

- JAFFRE Jean-Pierre, « Les recherches en didactique de l'orthographe » [en ligne], *L'école des lettres*, n° 12, 1989-1990, p.12, disponible sur http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2014-12/texte-7-enseigner-l-orthographe-academie-de-_montpellier.pdf, [consulté le 04/02/2015].
- LACHAUD-BEAUCHENE Marie-Hélène, *Dans quelle mesure la dictée négociée permet-elle aux élèves de faire de l'oral ?* [en ligne] mémoire pour le concours de recrutement de professeurs des écoles, IUFM de Bourgogne, année 2005-2006, disponible sur https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_05STA00692.pdf, [consulté le 01/02/2015].
- CHER Céline, *Comment faire de la dictée un outil d'apprentissage* [en ligne] IUFM académie de Montpellier, disponible sur <http://www.crdp.ac-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2005/a/2/05a2004/05a2004.pdf>, [consulté le 01/02/2015].
- Fiche préparatoire disponible sur <https://www.edumoov.com/fiche-de-preparation-sequence/10042/orthographe/CE2-CM1/dictee-negociee>, [consulté le 15/03/2015].

Annexe (01)

Annexe (02)

Annexe (03)

Le Petit Prince et le Renard

- Et puis regarde ! Tu vois, là-bas, les champs de blé ? Je ne mange pas de pain. Le blé pour moi est inutile. Les champs de blé ne me rappellent rien. Et ça, c'est triste !