

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة أبو بكر بلقايد
UNIVERSITÉ DE TLEMCEM



Faculté des Lettres et des Langues

Département de français

Filière de Français

Thème

La dictée, aide à la production écrite en classe de FLE en Algérie :

Cas de la 5^{ème} année primaire.

Mémoire de fin de cursus en vue de l'obtention d'un diplôme de Master en Didactique

Présenté par :

HACHEMI Chaimaa

Dirigé par :

Mme. Rabéa BENAMAR

Membres du jury :

- **Président : Mme. A. ABBACI**
- **Rapporteur : Mme. R. BENAMAR**
- **Examineur : Mme. OUJDI**

Année universitaire : 2016-2017

Remerciements

Tout d'abord, nous remercions le bon Dieu qui nous a aidé et nous a donné la force, le courage et la volonté pour achever ce modeste travail.

Nous tenons à exprimer notre gratitude et nos remerciements à notre encadreur Madame Rabéa BENAMAR pour ses aides et ses orientations

Nos remerciements vont également aux membres de jury qui ont bien voulu évaluer ce travail.

Enfin, nous remercions les enseignants des écoles primaires :
BENBOUZIANE Abdelkader et BEN OTHMANE
Abderrahmane

Dédicaces

*Nous dédions ce modeste travail, à nos chers
parents, pour leur amour inestimable, leur
confiance inébranlable, leur soutien permanent,
leurs sacrifices inoubliables pour mener à bien nos
études et arriver à bon port pour tous nos efforts
consacrés durant toutes nos années au sein de
l'université.*

Nos chères sœurs : Soumia et Loubna

Nos chers frères : Mohamed et Younes

Notre chère cousine : Hadjer

Nos chères amies.

Table des matières :

INTRODUCTION.....	p. 07
Chapitre 1. Ecriture et Dictée :.....	p. 11
I-1L'écrit.....	p. 13
I-2-La notion de l'écriture.....	p.13
I-3-L'importance de l'écriture.....	p.13
I-4-. La définition de la production écrite.....	p.14
I-5. La place de la production écrite dans quelques approches pédagogiques :.....	p.14
a. L'Approche grammair-traduction :.....	p.15
b) L'approche audio-orale :.....	p.16
c) L'approche structuro-globale audiovisuelle :.....	p.17
d) L'approche cognitive :.....	p.17
e) L'approche communicative :.....	p.19
II-1Définition de la dictée.....	p.19
II-2-Les différences dictées et leurs objectifs	p.20
- Les dictées pour apprendre	p.20
-les dictées pour évaluer	p.22
II-3-Pourquoi faire des dictées ?.....	p.22
II-4-La« bonne méthode de dictée ».....	p.23
III-1Définition de la faute	p.24
III-2-Définition de l'erreur.....	p.24
III-3-Les types de l'erreur.....	p.25
a-Erreurs de contenu.....	p.25
b-- Erreurs de forme.....	p.26
III-4-La pédagogie de l'erreur dans la production écrite.....	p.27
III-5La typologie de l'erreur.....	p.29
Chapitre 2. Méthodologie adoptée :.....	p. 33
2.1. Objectifs/Problématique et hypothèses de notre recherche	p.35
2.1.1. Objectifs.....	p.35
2.1.2. Problématique et hypothèses de recherche.....	p.35

2.2. Terrain et public	p.36
2.2.1. Terrain.....	p.36
2.2.2. Public.....	p.36
- Etablissement A : BENBOUZIANE Abdelkader	p.36
- Etablissement B : BEN OTHMANE Abderrahmane.....	p.36
2.2.2.1. Enseignement/apprentissage de la langue française.....	p.36
2.3. La description de l'expérimentation.....	p.37
2.3.1. La classe témoin (sans préparation à la dictée)	p.37
2.3.2. La classe expérimentale (avec préparation à la dictée)	p.38
2.3. Méthode du recueil des données.....	p.38
Chapitre 3. Analyse des données :.....	p. 41
3.1. Analyse quantitative des copies.....	p.42
3.1.1. Analyse des copies de la classe 'témoin'	p.42
3.1.2. Analyse des copies de la classe 'expérimentale' :.....	p.44
- Pour la première dictée.....	p.44
-Pour la 2ème dictée.....	p.46
-Pour la production écrite.....	p.49
3.2. Analyse qualitative des copies.....	p.51
3.2.1. Analyse des copies de la classe témoin.....	p.51
3.2.2 Analyse des copies de la classe expérimentale.....	p.54
Pour la 1ère dictée	p.54
Pour la 2 ^{ème} dictée.....	p.55
Pour la production écrite.....	p.57
CONCLUSION	p.59

Bibliographie.....	p.62
Annexes.....	p.65
Pour la classe témoin.....	66
Pour la classe expérimentale.....	72
-la première dictée.....	72
-la deuxième dictée.....	78
-la production écrite.....	82

INTRODUCTION

L'enseignement/apprentissage du FLE occupe une place fondamentale dans notre société algérienne et dans plusieurs domaines : éducatif, économique, culturel, etc. où nous pouvons dire que la connaissance d'une langue étrangère représente des avantages pour ceux qui souhaitent l'acquérir avec les paramètres qui la composent.

L'écrit comme un instrument didactique conserve une place importante dans le milieu scolaire notamment à la classe de 5^{ème} année primaire.

Les obstacles linguistiques chez les apprenants apparaissent beaucoup plus au passage à la production écrite. Une étape obligatoire à travers laquelle, l'apprenant de 5^{ème} année primaire est invité à mettre en pratique l'ensemble des règles grammaticales, du vocabulaire acquis et compétences développées en classe.

Pour ce faire, la dictée paraît être un outil important pour apprendre l'orthographe. Dans notre travail, notre objectif sera de montrer que la dictée peut être un très bon exercice et devenir un support d'apprentissage. Donc, nous avons testé lors de notre stage en palier primaire, la dictée traditionnelle pour voir l'efficacité de cet exercice dans l'apprentissage de l'orthographe.

Ainsi, cette recherche est centrée sur l'importance de la dictée et comment elle pourrait aider l'apprenant à écrire une production écrite avec moins de fautes, et pour cela, nous poserons la problématique suivante :

Est-ce que la dictée peut aider l'apprenant à rédiger une production écrite avec le moins d'erreurs possibles ?

Nous avons formulé les hypothèses suivantes afin de répondre à notre question de recherche :

1- les élèves préparés préalablement à la production écrite feraient moins d'erreurs.

2- la dictée faciliterait l'apprentissage de l'orthographe de la langue française en aidant les apprenants à bien mémoriser, à mieux se concentrer sur les graphies et à appliquer les règles d'orthographe en créant un échange entre les apprenants sur l'écriture des mots donnés. Après l'exercice de la dictée, l'apprenant va savoir comment écrire le mot juste et ce mot va être gravé dans sa mémoire.

Nous avons réalisé notre expérimentation dans deux établissements de primaire dans la commune de Remchi. Le premier : BENBOUZIANE Abdelkader et le deuxième: BEN OTHMANE Abderrahmane.

On a choisi de travailler avec les classes de 5^{ème} année primaire parce qu'elles sont des classes d'examens ou le seuil pour passer au cycle moyen, et car les apprenants doivent être capables d'utiliser les prés-requis des années précédentes tout en s'appuyant sur un support oral ou écrit qu'il soit un texte ou bien une image.

Notre recherche est divisée en trois chapitres essentiels: chapitre théorique, chapitre méthodologique et chapitre pratique.

Le chapitre théorique est réservée à l'écrit et la notion et l'importance de l'écriture, puis de la production écrite et sa place dans les approches pédagogiques, ensuite la dictée ainsi ses types, et pourquoi faire la dictée, et la bonne méthode de dictée. Nous avons terminé ce chapitre par la définition de la faute et de l'erreur, puis la pédagogie et la typologie de l'erreur dans la production écrite.

Le deuxième chapitre est la méthodologie adoptée pour faire notre analyse. Il présente le public et le corpus que nous avons choisi pour mener notre expérimentation puis enfin montrer les objectifs de la dictée et la description de l'expérimentation.

Quant au troisième chapitre, il sera consacré à la pratique que nous allons mener auprès des apprenants, dont l'objectif est de consolider les connaissances que nous avons cités dans la partie théorique.

Nous allons présenter une gamme d'activité sous forme de dictée et de production écrite, dont le but de montrer l'importance de la dictée pour que l'élève écrive une production écrite avec moins d'erreurs.

Chapitre 1.

Écriture et Dictée

I-1- L'écrit :

La notion de l'écrit est devenue un concept de base dans le domaine de la didactique de l'écriture. C'est : « *une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances relatives au thème et au public, un savoir-faire, et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mot et la révision* » (Robert, 2008 : 76). D'après cette définition, nous pouvons dire que le processus de l'écrit est toujours lié à une situation représentée à partir d'un thème précis et destinée à un public donné tout en présentant des informations qui peuvent définir le thème dans tous ses angles. Ces informations comprennent ainsi des idées planifiées afin d'organiser la situation en fonction d'un objectif tout en allant du plus général vers le plus particulier.

Nous remarquons ainsi que l'ensemble des informations doivent être citées sous forme d'un message (la mise en mots). Finalement la révision de l'écrit est une étape très importante et sensible qui exige la relecture et la correction de cet écrit.

La notion de l'écrit a été définie aussi par Cuq qui le trouve comme un « *résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur. Un écrit constitue une unité du discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et le maintenant ou dans l'ailleurs* »² (CUQ. J-P, (2003) :78).

Nous déduisons que l'écrit est un mode de communication qui exige certaines normes qui mettent en relation un scripteur et un lecteur ; et dans cette citation nous remarquons que l'auteur a montré une relation implicite entre les deux activités langagières qui sont l'oral et l'écrit. Donc nous les présentons ainsi : L'activité d'écriture fait appel à plusieurs compétences, elle renvoie à des pratiques différentes : rédaction, expression écrite, production. Nous revenons au lien qu'elle entretient avec une autre activité langagière qui est l'oral.

I-2- La notion d'écriture :

«L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage code de communication au premier degré. la parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve» (Larousse, 1994 : 16)

A cet égard, L'écriture est une activité quotidienne de l'élève. Au tableau, sur l'ardoise, sur les pages de ses cahiers, de ses classeurs et de ses fichiers, il écrit des consignes, des énoncés et des résumés ; il écrit sous la dictée ; il écrit des mots, des phrases et des textes copiés sur des livres ; il écrit des textes personnels, librement ou à la demande du maître. L'acte d'écriture est un acte signifiant, lié à l'oral parce que l'élève est appelé à appliquer ses requis et ses connaissances sur un support palpable qui est généralement le papier.

I-3- L'importance de l'écriture :

L'écriture est une compétence cruciale pour la réussite scolaire et l'émancipation en société d'un individu. Elle touche plusieurs catégories des personnes, (les chercheurs, les scientifiques, le collaborateur, enseignant, médecin...etc.). On remarque son influence sur les opinions, attitudes, valeurs et sentiments.

Donc elle présente plusieurs avantages :

- Elle permet de faire passer un certain message.
- Elle permet de toucher un nombre illimité de personnes.
- Elle laisse une trace, un témoin pour argumenter.
- Elle fixe l'attention plus que les paroles.
- Elle facilite les informations.

1-4- Qu'est-ce que la production écrite ?

Ecrire, ce n'est pas mettre en juxtaposition des phrases, ni lier des mots, mais il s'agit d'un ensemble cohérent qui répond à des règles précises (grammaticales, lexicales...).

Donc, l'expression écrite est la représentation des idées et des connaissances en écriture, elle constitue pour l'école l'activité la plus importante car, au moyen d'écriture l'apprenant s'exprime et partage ses opinions et son savoir.

D'un point de vue didactique Carter Thomas explique que :

« L'étudiant rédige son texte essentiellement pour faire montrer ses connaissances dans la matière en question, loin d'être un exercice heuristique, très souvent ce texte reposera sur la répétition des informations déjà connues » (Carter, 1999 : 365).

Dans ce sens, la production écrite est une réverbération des connaissances et des informations déjà acquises en milieu scolaire sur un support concret qui est le papier.

Ainsi que la compétence scripturale est étroitement liée au système cognitif.

Il est impossible de séparer la production écrite de la dimension cognitive puisque l'apprenant dans cette pratique il traduit ses pensées, son savoir et ses connaissances de manière écrite.

I-5- La place de la production écrite dans quelques approches pédagogiques :

Il est bien connu que la didactique de la production écrite, notamment en langue étrangère, ne cesse pas d'évoluer ces dernières années. Longuement mise en deuxième position, elle reprend sa dimension, et dans toute cette évolution, elle change de contenance selon les modifications des différentes approches pédagogiques qui ont

marqué l'enseignement de cette activité. Nous allons donc mettre en lumière les cinq approches les plus marquantes en tant qu'un « *ensemble raisonné de propositions de procédés (...) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue.* » (Cornaire & Raymond, 2000 : 3).

Cette évolution, ainsi que les progrès qu'ont enregistrés la pédagogie et la psychologie ont permis de faire avancer la réflexion sur la place qu'occupe l'écriture dans l'apprentissage d'une langue :

a. L'Approche grammaire-traduction :

Appelée aussi méthode traditionnelle, l'approche grammaire-traduction est l'une des premières méthodes qui ont marqué l'enseignement des langues modernes. Elle vise l'écrit en statut supérieur par rapport à celui de l'oral, malgré ce privilège, les activités scripturales sont limitées. Claudette Cornaire et Patricia Raymond partagent cet avis en affirmant que : « *Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et en version.* »⁶. (Cornaire & Raymond, 2000 : 4).

L'activité de l'écriture porte donc sur des passages de quelques auteurs célèbres. Ces textes littéraires limités sont choisis pour des raisons intellectuelles (l'un des objectifs fondamentaux de cette approche). Les points de grammaire à faire acquérir aux apprenants constituant les exercices d'écriture proposés ne favorisent pas un véritable apprentissage de l'expression écrite car ils n'offrent aucune situation où l'apprenant dispose d'une liberté pour montrer sa capacité créative.

Cette approche servait à former des traducteurs et non des rédacteurs suite à l'absence de toute initiative à l'usage personnel de la langue écrite.

b. L'approche audio-orale :

Cette approche vise la langue comme un comportement qui se compose d'un ensemble de structures (le structuralisme bloomfieldien), « *elle perçoit l'apprentissage d'une langue comme l'acquisition d'un ensemble des structures linguistiques (...) qui favorisent la mise en place d'habitudes et d'automatismes.*» (Cornaire&Raymond, 2000 : 5).

Ce passage nous amène à dire que l'oral prime par rapport à l'écrit, même si on a libéré un peu la créativité de l'apprenant, ce dernier se trouve orienté vers l'imitation des modèles proposés par l'enseignant, Là encore, la place qu'occupe l'écrit n'est pas très importante et se réduit à des exercices de transformation et de substitution comme le confirment Claudette Cornaire et Patricia Raymond:« *les compétences que les apprenants doivent rédiger sont un genre d'imitation des textes présentés au début de la leçon* »(ibid, 2000 : 7), *ce qui représente le point de critique flagrant de cette approche car si nous ne possédons pas la manœuvre ou bien la combinaison des différentes composantes de la langue, ceci entrave vraiment le processus communicatif comme l'explique Henri Besse : « on ne répond pas à un interlocuteur en opérant simplement une substitution ou une transformation sur la phrase »* (Henri Besse, 1992 : 38). Nous ne pouvons pas rédiger même un petit paragraphe, cela a aussi été mentionné par Claudette Cornaire& Patricia Raymond : «*il est difficile de rédiger un pastiche de texte sans avoir vraiment le fonctionnement d'un modèle. Ce que l'on négligeait de faire. Dans ses conditions. Les productions écrites restaient bien superficielles. Ces tâches ne leur pas permettant de bâtir une compétence en production écrite*»(Cornaire&Raymond, 2000 : 7), c'est-à-dire les activités d'imitation restent superficielles si elle ne repose pas sur un modèle théorique ou sur un prototype.

c. L'approche structuro-globale audiovisuelle :

Ses fondateurs pensent que la langue est un ensemble acoustico-visuel, la langue se compose des images mentales intériorisées en combinaison avec quelques sons afin de réaliser une communication orale assez efficace, chose qui a été soulignée par Claudette Cornaire & Patricia Raymond «*dans l'apprentissage d'une langue étrangère, tout l'effort doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, une organisation linguistique formelle et que cette perception sera facilitée si les éléments « audio » et « visuel » sont présents, puisque l'apprentissage d'une langue étrangère se fait à partir du sens, -de l'oreille et de la vue*»(Cornaire & Raymond, 1998 :6).

Donc cette approche s'appuie foncièrement sur les principes de la phonologie, l'apprenant doit reproduire les sons en respectant le rythme et l'intonation après de les avoir écoutés sans comprendre le fonctionnement de la langue, ceci est confirmé par Henri Besse qui signale que : «*les dialogues qu'il fallait mémoriser parfaitement, (sur-apprendre), avant de s'efforcer de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases* »(Henri Besse 1992 : 35). La langue écrite est apparue ultérieurement par l'attachement à une activité qui est la «dictée», la visée n'était pas celle d'installer une compétence scripturale, mais celle d'enregistrer des sons et renforcer l'oral, cela a été signalé par Claudette Cornaire & Patricia Raymond: «*la dictée, devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire*»(Cornaire & Raymond, 2000 : 7). Cela confirme fortement que l'écrit est perçu ici comme un aspect peu utile de la langue qui sert avant tout à la communication orale.

d. L'approche cognitive :

Les fondateurs des théories cognitivistes cherchent à déployer les processus mentaux de l'apprentissage des langues, elle est encore pratiquée aujourd'hui, elle est complémentaire de l'approche traditionnelle en utilisant les lignes de force de l'approche audio-orale :« *Dans l'approche cognitiviste, enseigner une langue ne se limite plus à faire acquérir des automatismes : au contraire, une langue est maintenant perçue comme un processus créateur où la compréhension tient une place*

essentielle. Dans les modèles cognitifs, on accorde une grande importance à l'individu, qui joue un rôle de premier plan dans son apprentissage.»(Cornaire&Raymond, 2000 : 10).

Donc l'apprenant est le meneur de jeu de son acte d'apprentissage (ici nous précisons la production écrite), Henri Besse partage cette vision en annonçant que : « *l'apprenant doit exercer un control réflexif sur ce qu'il apprend* »(Henri Besse, 1992 : 46). Il faut qu'il soit le leader car c'est son cerveau qui sert à transmettre les signaux de la compréhension afin de passer aux prochaines étapes de l'installation et l'accomplissement des tâches. Nous ajoutons que cette approche donne une grande importance à l'écrit, et elle va jusqu'à exécuter un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues ce qui est bien évoqué par Claudette Cornaire& Patricia Raymond (2000) : « *cette approche accorde une certaine importance à l'écrit et préconise même un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues* »(idid, p.10).

Malgré qu'elle n'envisage pas clairement d'aider l'apprenant à surmonter les problèmes d'écriture qui lui sont posés pour acquérir une compétence en production écrite de telle ou telle langue qui était perçue comme un ensemble de lexique et syntaxe, ceci est également évoqué par Henri Besse (1992): « *ce qu'on appelle ordinairement une langue c'est-à-dire un lexique et une syntaxe* »(ibid, p. 48). Elle se penche à tenir en compte cette équation : «*l'écrit= les structures grammaticales +le vocabulaire*» (Cornaire&Raymond, 2000 : 11) pour la production écrite. Certes les instaurateurs de cette approche ont définis les différents processus rédactionnels de la production écrite (planification, mise en texte, révision) et ils considèrent cet acte comme étant une combinaison mentale entre les structures grammaticales et le vocabulaire, mais cela n'empêche pas de dire qu'à l'heure actuelle, il n'existe pas de modèle achevé de production écrite, personne n'a atteint la perfection matière de produit rédigé.

e. L'approche communicative :

Comme son nom l'indique, cette dernière vise la communication comme un objectif qui a atteint son pinacle , la langue est avant tout un instrument de communication qui répond aux besoins des apprenants dans différentes situations de communication, à l'oral comme à l'écrit, autrement dit où la langue écrite ne représente pas une simple vérification de l'oral contrôleur , ceci est souligné par Claudette Cornaire&Patricia Raymond (2000): « *l'écrit ne peut certainement plus être un simple moyen de contrôle de l'oral* »(ibid, p.12) , ses fondateurs sont allés plus loin en installant une démarche stratégique afin d'obtenir des scripteurs de manière progressive, Il s'agit d' : « *...une démarche originale pour enseigner la production écrite en langue seconde, il s'agit d'abord de faire acquérir aux apprenants des stratégies de lecture au moyen d'une démarche systématique ayant pour un objet des écrits non littéraires* »(ibidem.).Ici on commence aussi à donner lieu aux règles de réécriture car l'erreur est désormais considéré comme une base solide de l'apprentissage sous la forme de cette équation : erreur +correction= progression.

I-6- Définition de la dictée :

Selon le Robert des écoles : « *une dictée est un exercice que l'on fait en classe, le professeur lit un texte et les élèves l'écrivent dans leurs cahiers* » (Le robert des écoles, avril 2012).

Autrement dit, une dictée c'est quand un enseignant lit à haute voix un texte , par petits groupes de mots , lentement en faisant entendre les liaisons et en répétant plusieurs fois pour que les élèves transcrivent convenablement.

À la fin, le maître lit une d'autre fois le texte d'un bout à l'autre et les élèves ont quelques minutes pour se relire et corriger leurs fautes éventuelles. Les transcriptions des élèves sont ensuite corrigées et notées selon un barème de points établi par l'enseignant ou par les instances administratives.

Un texte utilisé pour la dictée comporte en général une dizaine ou une quinzaine de lignes¹.

I-6.1. Les différentes dictées et leurs objectifs :

- Les dictées pour apprendre :

A) La dictée préparée / autodictée :

C'est une activité faite collectivement d'obstacles posés par le paragraphe avant la dictée en individuelle.

B)- Dictée négociée :

Tous d'abord les apprenants écrivent le texte individuellement, ensuite, l'enseignant forme un groupe de trois ou quatre apprenants pour comparer leurs paragraphes, et il faut se mettre d'accord sur un seul paragraphe à rendre.

L'objectif de cette activité est de faire apparaître les représentations des apprenants sur le fonctionnement de la langue, ainsi elle les oblige à verbaliser leurs choix et de dépasser le stade de l'intuition.

C)- Dictée de groupe :

L'objectif de cette dictée est d'apprendre à utiliser l'outil essentiel en cas de doute.

Le maître forme des équipes composées de quatre apprenants : le premier est responsable de copier, le deuxième fait des recherches dans le dictionnaire, le troisième dans l'outil de conjugaison, et le dernier est responsable de ce qui s'écrit.

L'enseignant demande de chaque groupe de rédiger une affiche qui sera fixée au tableau et qui sera comparée pour un débat argumenté dans chaque groupe.

¹[http://legrenierdebibiane.com/trouvailles dictée/sommaire.html](http://legrenierdebibiane.com/trouvailles_dictee/sommaire.html) consulté le 22 avril 2013 à 12

L'enseignant intervient seulement si la classe entière valide une orthographe erronée. Chaque apprenant recopie au propre la dictée sur son cahier.

Le texte solution est au fond de la classe pour correction après la vérification du maître que la figure du mot est stockée.

D)- La dictée quotidienne :

Elle sert de travailler des automatismes quotidiens d'une quinzaine de minutes où les apprenants écrivent un court texte, ensuite ils font une correction collective avec une discussion puis ils copient le texte sur la feuille.

Le jour suivant, sur la même feuille, les apprenants doivent écrire d'un nouveau texte... Un des intérêts est de proposer un noyau que l'on va faire évoluer en fonction de la notion à laquelle on s'attache – l'intérêt est que l'apprenant se pose les bonnes questions : ce qui a changé, ce qui est pareil, par exemple : le petit garçon joue avec son ami / les petits garçons jouent avec ses amis ...)

E)- La dictée reconstituée:

L'enseignant écrit tout le paragraphe complet au tableau, on commente collectivement les difficultés et les obstacles et on les remplace par un idéogramme par exemple pour la marque du pluriel ou bien pour un homonyme..., puis enfin les apprenants recopient et complètent seuls le paragraphe.

- Les dictées pour évaluer :

A)-La dictée à trous :

Il sert à proposer des textes lacunaires, l'enseignant doit effacer certains mots (grammaticaux ou lexicaux) dans un paragraphe que les apprenants ne connaissent pas. Ensuite il crée les trous avec eux, en effaçant au fur et à mesure les mots dont la difficulté a été expliquée

B)-La dictée traditionnelle :

Il sert à dicter un texte sans préparation par l'enseignant pour évaluer des compétences orthographiques des apprenants apprises en classe, suivi d'une correction magistrale. La dictée ce révèle ici être un exercice terminale de vérification de connaissances de règles apprises hors contexte et hors production écrite. Pour l'apprenant c'est une situation artificielle car la dictée est l'unique moment où il convainc de mettre l'orthographe. Or, on peut être bon en dictée et négligé l'orthographe.

Pour faire évaluer nos pratiques de l'orthographe, il est donc nécessaire de rompre résolument avec un enseignement qui n'envisage que la mémorisation des formes normées de l'écrit. Il est donc intéressant de travailler l'orthographe également par l'utilisation de dictée².

I-6.2. Pourquoi faire des dictées ?

La dictée est avant tout une activité qui vise à résoudre les difficultés chez les élèves. Elle est considérée comme un entraînement ou une gymnastique intellectuelle.

*Les avantages de la dictée par rapport aux élèves ;

- Réinvestir des connaissances et appliquer les règles en écriture dirigée
- Réfléchir à la manière comment écrire les mots en essayant d'expliquer pourquoi ils s'orthographient ainsi (propre à chaque situation)
- Comprendre la signification de l'orthographe des mots
- Augmenter le lexique mémorisé
- Faire des hypothèses sur l'écriture des mots et faire des rapprochements analogiques pour pouvoir peu à peu trouver l'orthographe de mots inconnus.
- Permettre de se corriger et faire des efforts pour s'améliorer.

* Les avantages de la dictée par rapport à l'enseignant ;

- Vérifier l'apprentissage des mots orthographiques et des règles grammaticales
- Amener les élèves à réfléchir sur l'orthographe des mots

²Animations « Etude de la langue » 2010-11 - Document élaboré par Françoise Pollard, CPC Bièvre-Valloire.

- Connaître les confusions chez quelques élèves
- Pousser les apprenants à s'interroger et à s'adapter à des situations d'écriture dirigée.

I-6.3. La « bonne méthode de dictée »

Pour faire une bonne méthode de dictée, il faut reposer sur trois bases essentielles que chaque enseignant doit à les appliquer avant d'utiliser cet exercice :

1. il faut que la dictée ait préparé à l'avance.
2. Chaque mot doit être lu clairement, et il faut l'expliqué, et épelé puis copie avant d'être dictée
3. il faut jamais l'enseignant demande à l'élève d'écrire un mot qu'il n'a pas étudié auparavant.

-l'enseignant doit programmé des séances au minimum de 10 à 15 minutes régulières et progressives.

Donc devaient à travers ces bases l'élève est censé acquérir les principaux mécanismes de l'orthographe.

La méthode du cours Hattemer, depuis 1885, a prouvé son efficacité, elle repose sur un principe claire : il ne faut pas demander aux élèves d'écrire sous la dictée que des mots qu'ils n'ont pas apprenaient auparavant. Donc cette méthode a déjà fait ses preuves³.

I-7- Définition de la faute :

Ce mot d'origine latin fallita, du verbe fallère qui égale au verbe faillir, est considéré comme : *«Manquement à une règle morale, aux prescriptions d'une religion.»* (Dictionnaire encyclopédique, p.610). *«Par extension, il désigne un manquement à une règle, à un principe, notamment de grammaire.»* (G.Siouffi &D.VanRamendnck: 104).

³<http://www.laliberairiedesécoles.com/produit/la-bonne-méthode-de-dictée-cel/#sthash.D1jIXmqG.duf>

consulté le 04/ 04/2016 à 13:00 pm

La faute ne témoigne pas d'une absence ou d'un manque de compétence, elle a trait à la performance. Selon S.P. Corder: «*La faute n'est pas le résultat d'un défaut de compétence mais de la pression neurophysiologique ou d'imperfection dans le processus de l'encodage et de l'énonciation articulée.*» (Corder 1978 : 63).

Il s'agit donc des ratés de production qui sont probablement dus à la fatigue, au stress ou à l'hésitation. Ceux-là que l'on appelle des lapsus. Ces derniers peuvent aussi être dus à des pathologies touchant les organes de parole. A l'inverse de l'erreur, la faute peut être employée par des étudiants apprenant une langue secondaire à leur langue source.

I-8- Définition de l'erreur :

Lemot « erreur » qui vient du verbe latin « error », de « errare ». Le nouveau petit Robert est définit l'erreur comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement ; fait psychiques qui en résultent »²⁸ (Le nouveau petit Robert, 2009 : 920).

La définition d'Aristote du terme erreur est comme suit :

« Dire de ce qui est qu'il est, ou de ce qui n'est pas qu'il n'est pas, c'est-à-dire vrai ; dire de ce qui n'est pas qu'il est de ce qui est qu'il n'est pas, c'est dire faux »(Encyclopédie Universalis, 1966, V.8 : 62).

Lemot « erreur » est délicate à définir, il y a des didacticiens comme Rémy PORQUIER et Uli FRAUENFELDER (1980) soutiennent même qu'il est impossible d'en donner une définition absolue: «*L'erreur peut (...) être définie par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet.* »(ibid : 36).

Néanmoins J.P CUQ et ALLI (2004) proposent une d'autre définition de l'erreur, celle l' « *écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue.* »(ibid : 192). Donc L'erreur n'est pas considérée comme le stigmatisme de l'échec mais comme l'indice transitoire d'un stade particulier du trajet de

l'apprentissage. Il faut alors que l'on s'interroge d'une part sur ce que l'on considère comme erreur et d'autre part, sur ce que recouvre le concept de norme en didactique des langues étrangères.

I-8.1. Les types d'erreur :

En 2001, Tagliantea cité cinq types essentiels d'erreurs classés en didactique des langues: il s'agit des erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique. Cependant, en ce qui nous concerne, nous nous attarderons sur les types d'erreurs répertoriés par les chercheurs en communication écrite.

D'après Demirtas et al. (2009), les erreurs en communication écrite sont habituellement évaluées selon le niveau pragmatique et le niveau linguistique. Ces deux niveaux d'erreurs nous amènent à distinguer deux sortes d'erreurs :

a)-Erreurs de contenu :

Quand l'élève lit le sujet de travail, le parfait serait qu'elle soit bien comprise par celui-ci. Dans le cas contraire, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors sujet. Une fois que l'élève a compris bien la consigne, il doit la respecter. Le type de texte à reproduire est un sujet fondamental et souvent négligé par l'apprenant. Donc il doit suivre cette condition. Par exemple, il serait incorrect de produire un texte informatif au lieu d'un texte narratif ou descriptif. De plus, il est toujours conseillé de rédiger d'une façon organisée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence). La cohérence et la cohésion textuelles deviennent ainsi indispensables. Pour ce faire, l'élève doit utiliser les articulateurs logiques pour éviter la désorganisation qui empêche une bonne articulation du texte. Donc l'apprenant doit respecter aussi le genre du texte. Le pire étant que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

b)-Erreurs de forme :

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques (par exemple : la conjugaison des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire...). Dans ce travail, nous nous focalisons particulièrement sur ces erreurs de la langue en les divisant en trois groupes différents, y compris les erreurs liées à la langue maternelle (les interférences). A cet égard, le chercheur en didactique du français langue étrangère Lokman DEMIRTAS (2008) affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois types :

1. Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (article : féminin, masculin), les adjectifs (comparatif, superlatif), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adj.). Etc.
2. Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs). Etc.
3. Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe. » (DEMIRTAS, 2008 : 181).

Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelles qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle. En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand problème en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et nette. Elles nuisent également à la qualité du texte produit par l'apprenant, il est même possible de dire que le nombre élevé d'erreurs décourage l'apprenant et provoque une démotivation chez lui.

I-8.2. La pédagogie de l'erreur dans la production écrite :

Le traitement et l'utilisation des erreurs que ce soit à l'oral ou bien à l'écrit employaient depuis longtemps une place importante dans les travaux sur l'acquisition des langues. Il est reconnu que l'évaluateur a tendance à sanctionner beaucoup les fautes d'ordre morphosyntaxique. Comme les erreurs font partie du processus d'apprentissage, il serait aberrant de les considérer comme impardonnables et comme inconvénients puisque inséparables de ce processus, elles sont au contraire la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son « inter langue » et dont le système linguistique est en train de se mettre en place. Il est important d'utiliser les erreurs comme un instrument de réaliser des activités de préméditation, de cette façon, elles ne seront plus ressenties comme négatives, mais tout au contraire comme un instrument d'apprendre et de progresser.

Il faut savoir distinguer et classer les différentes erreurs possibles pour pouvoir y remédier. Dans cette optique Christine TAGLIANTE (2001) propose des « *activités de conceptualisation, systématisation et de réemploi* » (ibid :153).

Conceptualisation :

Elle indique le niveau de la méthodologie de l'approche communicative. Cette activité demande l'évolution des habiletés intellectuelles et met certaines méthodes d'analyse, de réflexion, de synthèse et d'instruction à la disposition de l'élève lors du processus de l'enseignement d'une LE.

Systématisation :

Le but de la systématisation est consisté à amener l'apprenant à faire le point systématiquement sur ce qu'il a déjà obtenu, sur ce qu'il possède et voudrait acquérir. Selon que l'apprenant a connu les faits linguistiques dans des documents authentiques, la systématisation lui permet de mieux se situer, de définir ses compétences, de reconnaître ses atouts et de pouvoir les revaloriser dans sa production écrite.

Elle aidera l'élève à saisir que les règles grammaticales sont inutiles si elles sont utilisées incorrectement pour la transmission correcte du message. Alors il est conseillé

de créer des exercices de reformulation des règles découvertes en vue de pouvoir diminuer le nombre de fautes dans la production écrite.

Appropriation et Fixation :

Elles visent l'appropriation et la fixation des points de grammaire découverts en conceptualisation, exigent la pratique d'une manière intensive, surtout en interaction écrite.

Il est important d'aider l'apprenant à utiliser un lexique et une structure langagière se rapportant au sujet. Donc il doit favoriser l'emploi répété de la structure à fixer.

I-8.3. Typologie de l'erreur :

1- Erreurs relevant de la compréhension des consignes.

- Les termes employés ne sont pas toujours clairs pour les apprenants : analyser, indiquer, expliquer, interpréter, conclure... ?

Pour éviter ces erreurs il faut s'agir d'explicitier toujours les attentes que couvrent ces verbes, ainsi de faire expliciter par les apprenants ce qu'ils entendent comme attentes derrière ces termes.

- il y a une autre source d'erreur qui est le vocabulaire employé par chaque discipline: les termes nouveaux, des nouvelles expressions, lexique spécialisé ou bien des mots d'une langue courante qui sont utilisés de style différent dans chaque discipline.
- Les apprenants ont des difficultés aussi à situer la question dans la consigne. En effet, il ne s'agit pas toujours de phrase interrogative ou la consigne se présente sous la forme de deux questions posées successivement.

2- Erreurs résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique.

Le didacticien Yves CHEVALLARD assure que l'apprenant raisonne « sous influence », du fait du contrat didactique. L'apprenant reçoit et apprend plus rapide, qu'à l'école l'enseignant lui donne un rôle par rapport au savoir qu'il lui transmet et attend quelque chose de lui. Quand l'apprenant sait ce qui est attendu, ça veut dire que le contrat didactique a été bien marché. Généralement les erreurs proviennent de ce que l'apprenant croit devoir produire.

3- Erreurs témoignant des représentations notionnelles des élèves.

On retrouve ce concept dans la notion Bachelardienne d'obstacle. « On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle ». Les problèmes surviennent lorsque on agit et réfléchit avec les techniques dont on dispose déjà ; ces tactiques n'étant pas obligatoirement appropriés ou corrects, ils amènent à faire des fautes.

Pendant l'apprentissage, les élèves n'attendent pas une leçon pour se donner des explications et des réponses par rapport à un problème donné, à des notions ou concept donnés.

Aux efforts d'enseignement, les conceptions s'avèrent très résistantes. Donc, elles doivent être didactiquement prises en compte. Il faut les identifier, amener les apprenants à en exprimer, en discuter et à les comparer.

4- Erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles.

Quelques opérations sont indisponibles à tout moment chez les apprenants.

En effet, l'apprentissage de ces apprenants se construit dans le long terme en passant par des phases successives. Cela a été convenablement étudié dans les domaines de la lecture par exemple mais aussi des apprentissages mathématiques.

5- Erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves.

Quelques productions des apprenants sont probablement trop rapidement étiquetées comme des erreurs alors qu'elles manifestent seulement la diversité des procédures possibles pour résoudre une question posée. On a ici des différentes procédures de la procédure "canonique" attendue.

Par ailleurs, la démarche adoptée peut être propices à l'erreur dans la mesure où elle est plus lourde, elle engage davantage d'opération, multipliant ainsi les risques de tomber dans les erreurs.

6- Erreurs dues à une surcharge cognitive.

Les apprenants se concentrent sur quelques règles, et ils oublient d'autres, ça veut dire ils n'arrivent pas à comprendre et à mémoriser tout ce qu'on leur a présenté ou dit préalablement.

Donc ce n'est pas parce que leur « cerveau » n'est pas en mesure d'accueillir un « stock » en plus, mais qu'il doit mobiliser trop de choses et qu'il en oublie, ou qu'il oublie l'objectif.

En production écrite en français par exemple, il s'agit généralement à partir d'un paragraphe, donc il faut lire et comprendre, puis il faut mettre en lien avec ce qu'il doit écrire. L'apprenant se centre généralement au mieux sur ce qu'il faut écrire mais n'arrive pas à ajouter la correction de la langue qui passe au deuxième plan. Cela est pire encore dans une évaluation d'une autre discipline dans laquelle il faut aussi produire de l'écrit.

7- Erreurs liées au fait que les élèves ne font pas le rapprochement entre des outils déjà utilisés dans une discipline et ceux qui sont requis pour une autre discipline.

La source de ses erreurs c'est que les apprenants ont du mal à transférer les acquis d'un système à l'autre, d'une situation à l'autre car ils sont sensibles au contexte et à l'habillage des situations.

8- Erreurs résultant de la complexité propre du contenu.

La source des erreurs peut être recherchée d'une difficulté propre au contenu d'enseignement. Cette difficulté interne n'est pas souvent perçue comme telle par les analyses disciplinaires quotidiennes, ni dans les progressions disciplinaires adoptées.

Donc l'analyse de ce type d'erreurs est typique du travail nettement didactique, qui consiste plus souvent qu'on ne le croit à remettre profondément en cause les contenus théoriques et pratiques de la pédagogie ainsi que les méthodes et procédures qui leur sont classiquement associées. Généralement "les voies royales" bien placées par la tradition peuvent s'avérer discutables, voire porteuses d'obstacles imprévus.

Selon Philippe Meirieu : *« la prise en compte de l'erreur est en réalité, en pédagogie, la meilleure manière de combattre l'échec »*

Il faut arriver à sortir de la culpabilisation de l'erreur pour entrer dans une culture qui prenne en considération, qui reconnaisse, l'erreur dans ce qu'elle est essentielle pour apprendre et utile pour faire apprendre⁴.

A travers cette partie théorique, nous avons essayé de mettre l'accent sur l'écrit et la notion et l'importance de l'écriture, nous avons également tenté de montrer la production écrite et sa place dans les approches pédagogiques, ensuite la dictée ainsi ses types, et pourquoi faire la dictée, et la bonne méthode de dictée.

Nous avons terminé ce chapitre par la définition de la faute et de l'erreur, puis la pédagogie et la typologie de l'erreur dans la production écrite.

Le deuxième chapitre est méthodologique dans lequel nous allons présenter le public et le corpus que nous avons choisi pour mener notre expérimentation pour enfin montrer les objectifs de la dictée et la description de l'expérimentation.

⁴<http://www.acnice.fr/lettres/index.php/graines-a-semer/139-le-statut-de-l-erreur-dans-la-classe-et-pour-les-apprentissages>

Chapitre 2

Cadre méthodologique

Nous débutons ce chapitre par la présentation du public et du corpus que nous avons choisi pour mener notre expérimentation, puis on va montrer les objectifs de la dictée et la description de l'expérimentation.

Nous avons analysé quantitativement et qualitativement les copies de la production écrite de la classe témoin dont l'effectif est de 35 élèves, et nous avons choisis de travailler sur 24 copies et éliminé 11 copies car elles sont illisibles et les phrases sont incompréhensives. Aussi, certains n'ont-ils pas pu terminer leur production écrite.

- ✓ Qualitativement : notre analyse nous permettra de relever les erreurs les plus fréquentes par les apprenants et qui sont de types : orthographiques, de conjugaison, ponctuation, syntaxiques.

- ✓ Quantitativement : nous avons calculé le nombre d'erreurs répétées dans chaque copie qui correspondent aux différents types que nous avons cité.

Nous avons fait de même pour les productions écrites de la classe expérimentale dont l'effectif est de 35 élèves. Nous avons choisis de travailler sur 30 copies et nous avons éliminé 5 copies car elles sont illisibles et les phrases sont incompréhensives.

- ✓ Qualitativement : notre analyse nous a permis de retenir les erreurs les plus fréquentes par les apprenants et qui sont de types : orthographiques, de conjugaison, ponctuation, syntaxiques
- ✓ Quantitativement : nous avons calculé le nombre d'erreurs répétées dans chaque copie qui correspondent aux différents types que nous avons cité.

2.1. Objectifs/Problématique et hypothèses de notre recherche

2.1.1. Objectifs

Notre objectif principal est de voir comment la dictée est importante et comment elle pourrait aider l'apprenant à écrire une production écrite avec moins de fautes.

2.1.2. Problématique et hypothèses de recherche

Nous avons constaté que les difficultés linguistiques chez les élèves de 5^{ème} année primaire apparaissent beaucoup plus en production écrite.

Ce qui nous a amené à poser la problématique suivante :

Est-ce que la dictée peut aider l'apprenant à rédiger une production écrite avec le moins d'erreurs possibles ?

Pour répondre à notre problématique, nous avons émis des hypothèses :

1- les élèves préparés préalablement à la production écrite feraient moins d'erreurs.

2- la dictée faciliterait l'apprentissage de l'orthographe de la langue française en aidant les apprenants à bien mémoriser, à mieux se concentrer sur les graphies et à appliquer les règles d'orthographe en créant un échange entre les apprenants sur l'écriture des mots donnés.

Après l'exercice de la dictée, l'apprenant va savoir comment écrire le mot juste et ce mot va être gravé dans sa mémoire.

2.2. Terrain et public

2.2.1. Terrain

Notre travail de recherche a été effectué dans deux établissements de primaire à la commune de Remchi. Comme cas d'étude, nous avons choisi la 5^{ème} année dont l'âge varie entre neuf et dix ans.

2.2.2. Public

- Etablissement A : BENBOUZIANE Abdelkader :

Cet établissement contient deux classes de 5^{ème} année primaire, nous avons choisi de travailler notre enquête sur une classe, c'est la classe expérimentale dont l'effectif est de 35 élèves :

- Etablissement B : BEN OTHMANE Abderrahmane :

Cet établissement contient trois classes de 5^{ème} année primaire, nous avons choisi de travailler notre enquête sur une classe, c'est la classe témoin dont l'effectif est de 35 élèves.

2.2.2.1. Enseignement/apprentissage de la langue française

En Algérie, le français est la première langue étrangère enseignée. L'élève algérien est mis en contact avec cette langue dès l'école primaire. Elle est l'une des principales préoccupations dans le domaine de la formation scolaire.

L'objectif de l'enseignement / apprentissage du français est de développer chez l'apprenant des compétences à partir desquelles il sera capable d'une part, de lire, écrire et même de produire d'une façon correcte des textes, d'autre part, d'acquérir une compétence communicative en français qui pourra lui servir au sein de la classe ou dans des situations hors du contexte scolaire.

L'enseignement du français au primaire en Algérie possède ses spécificités. C'est une langue enseignée et apprise en tant que langue étrangère. Les apprenants algériens éprouvent certaines difficultés.

Notre recherche se focalisera beaucoup plus sur les difficultés en production écrite. Une étape obligatoire à travers laquelle, l'élève de 5^{ème} année est invité à mettre en pratique l'ensemble des règles grammaticales, du vocabulaire acquis et compétences développées en classe.

2.3. La description de l'expérimentation

Nous allons présenter la démarche méthodologique suivie pour faire une comparaison entre la production écrite de la 1^{ère} classe qui est la classe témoin, avec la production écrite de la 2^{ème} classe qui est la classe expérimentale, pour 'mesurer' l'importance de la dictée.

2.3.1. La classe témoin (sans préparation à la dictée) :

Dans un premier temps, nous avons raconté oralement aux élèves une partie du compte de Cendrillon, en la répétant deux fois pour qu'ils puissent saisir un peu les phrases dans leurs têtes.

Puis nous avons demandé à quelques élèves de nous raconter en quelques phrases ce qu'ils ont retenu de l'histoire tout en intervenant à chaque fois pour les aider à formuler une phrase correcte.

Ensuite, nous leur avons demandé de rédiger en quelques lignes l'histoire avec l'obligation d'utiliser le brouillon. Mais, il y avait quelques éléments qui n'ont pas pu terminer la partie du compte ce que nous a obligé de répéter le compte encore une fois pour les aider à avancer dans la rédaction.

2.3.2. La classe expérimentale (avec préparation à la dictée) :

La première séance : nous avons dicté aux élèves le paragraphe suivant (la première partie du conte de Cendrillon) :

« Il était une fois, une petite fille qui s'appelait Cendrillon. La pauvre fille travaillait jours et nuit .Elle dormait sur la terre près de la cheminée. Le roi qui voulait marier son fils organisa un bal ».

Ensuite, nous avons fait une correction collective au tableau (c'est l'élève qui a écrit au tableau) et une correction individuelle sur les copies des élèves avec un crayon.

La deuxième séance : nous avons fait une 2^{ème} dictée (le même paragraphe), ensuite nous avons fait encore une fois une correction collective au tableau et une correction sur les copie par les élèves eux-mêmes.

La troisième séance : nous avons demandé aux apprenants de rédiger la première partie du conte 'Cendrillon' en demi-heure.

2.3. Méthode du recueil des données

Nous avons réalisé notre expérimentation dans deux établissements de primaire. Comme cas d'étude, nous avons choisi la 5^{ème} année.

Le premier établissement c'est celui de 'BEN BOUZIENNE Abdelkader', il se situe à la commune de Remchi, où nous avons choisi une classe expérimentale.

C'est un ancien établissement dont l'enseignement est assuré par vingt enseignants, dont deux de français. Nous avons été reçu par le directeur ainsi que par les autres enseignants, ils nous ont donné beaucoup de conseils parmi lesquelles la patience car le métier d'enseignement est un métier délicat et nécessite beaucoup de travail.

Le deuxième établissement c'est celui de 'BEN OTHMANE Abdarrahmane', où nous avons choisi une classe témoin. C'est un nouvel établissement dont l'enseignement est assuré par vingt enseignants, dont trois de français.

Au niveau de la méthodologie, nous avons fait le choix d'une analyse mixte dans chaque classe c'est-à-dire une analyse quantitative ainsi une analyse qualitative.

L'analyse quantitative :

Pour une bonne organisation, nous avons fait des tableaux pour compter les types d'erreurs (orthographe, conjugaison, ponctuation et e syntaxe) dans chaque copie.

- ✓ la classe témoin: nous avons numéroté les copies de la production écrite de 1 jusqu'à 35, ensuite nous avons nommé les copies par exemple la copie 1 par « C'1 », la copie 2 par « C' 2 »...jusqu'à la copie 35 par « C'35 ». Cependant, nous avons éliminé 11 copies car l'écriture était illisible et les phrases incorrectes.

- ✓ La classe expérimentale : nous avons également suivi la même méthode en numérotant les copies de 1 jusqu'à 35. Nous avons choisi de désigner les copies ainsi : par exemple la copie 1 par « C1 », la copie 2 par « C2 ».. jusqu'à la copie 35 par « C35 ». Mais nous avons éliminé 12 copies dans la première dictée, 5 copies dans la deuxième dictée, ainsi 5 copies dans la production écrite car l'écriture était illisible et les phrases sont incorrectes.

Dans ce chapitre, nous avons présenté la description de notre expérimentation, puis nous avons présenté la manière dont nous avons analysé quantitativement et qualitativement les copies de la production écrite de la classe témoin, ainsi de la classe expérimentale.

Le chapitre suivant sera présenté la partie analytique, dont laquelle nous allons montrer les résultats des analyses des copies de la production écrite que nous avons obtenu.

Chapitre 3

La dictée mise en pratique

Après la présentation du cadrage théorique sur l'écriture et sur la dictée, après la présentation de la méthodologie qui présente le public et le corpus que nous avons choisi pour mener notre expérimentation, nous allons passer à la mise en pratique de la dictée.

Nous allons donc analyser quantitativement et qualitativement les copies d'élèves de la classe témoin ainsi la classe expérimentale. Notre objectif est d'être plus proches des apprenants pour confirmer ou infirmer les hypothèses qu'on a situés au début de notre travail de recherche.

3.1. Analyse quantitative des copies

Nous allons procéder à l'analyse quantitative des copies des apprenants de la classe témoin, ensuite nous allons analyser les copies de la classe expérimentation en commençant pour la première dictée, ensuite la deuxième, puis enfin production écrite.

3.1.1. Analyse des copies de la classe 'témoin' 22/02/2017

Nous allons voir à présent sous forme de tableau notre analyse quantitative de la classe témoin :

Copies	Orthographe	Conjugaison	Ponctuation	Syntaxe
C'01	9	5	2	1
C'02	5	4	2	3
C'03	10	4	1	1
C'04	2	1	2	1
C'05	8	4	1	2
C'06	11	4	3	0
C'07	7	3	0	1
C'08	14	6	1	3
C'09	6	5	1	0
C'10	2	3	1	0
C'11	13	5	1	0
C'12	9	4	3	1
C'13	5	2	1	0
C'14	12	7	3	0
C'15	9	5	2	1
C'16	6	4	1	0
C'17	6	5	4	1
C'18	6	5	0	1
C'19	5	5	2	0

C'20	0	1	0	0
C'21	1	2	0	0
C'22	3	2	0	0
C'23	1	1	1	0
C'24	1	1	1	0
Total	151	88	33	16

Tableau n° 1 : nombre d'erreurs dans les copies de la classe témoin

Nous avons remarqué que tous les élèves ont commis des fautes.

Les fautes d'orthographe sont les plus nombreuses, elles sont arrivées jusqu'à 151 cas, dont 14 élèves ont fait plus de 6 fautes, et il y a des copies qui contiennent jusqu'à 14 fautes.

Les autres fautes détectées sont, 88 cas de conjugaison, 33 fautes de ponctuation et 16 fautes de syntaxe.

Nous avons également éliminé 11 copies car l'écriture est illisible et les phrases sont incorrectes.

3.1.2. Analyse des copies de la classe 'expérimentale :

Pour la première dictée : 08/01/2017

Le tableau ci-dessous recense le nombre de fautes d'orthographe, de conjugaison et de ponctuation dans chaque copie.

Les copies	Orthographe	conjugaison	ponctuation
C1	11	2	2
C2	11	3	0
C3	18	0	0
C4	10	0	0
C5	14	2	0
C6	8	1	0
C7	12	1	0
C8	9	1	1
C9	11	0	0
C10	6	0	1
C11	6	1	0
C12	5	3	0
C13	12	3	1
C14	8	1	1
C15	10	1	0
C16	11	0	1
C17	12	1	0
C18	14	0	0

Total	180	20	7
--------------	------------	-----------	----------

Tableau n° 2 : nombre d'erreurs dans les copies de la 1^{ière} dictée

Nous avons remarqué que tous les élèves ont commis des fautes. Les fautes d'orthographe sont les plus nombreuses ; elles sont au total 180. 17 élèves ont fait plus de 6 fautes et il y a des copies qui contiennent jusqu'à 14 fautes (comme la C18).

Les autres fautes détectées sont au nombre de 20 pour la conjugaison, il y a 5 éléments qui n'ont pas fait des fautes sur ce type, 7 cas de ponctuation.

Notons que nous avons éliminé 17 copies car l'écriture était illisible et les phrases incorrectes.

Pour la 2^{ème} dictée : le 11/01/2017

Le tableau ci-dessous recense le nombre de fautes d'orthographe, de conjugaison et de ponctuation dans chaque copie.

Les copies	Orthographe	conjugaison	ponctuation
C1	1	0	0
C2	6	2	0
C3	0	0	0
C4	0	0	0
C5	0	0	0
C6	0	0	0
C7	1	0	0
C8	4	0	0
C9	7	2	0
C10	5	0	0
C11	6	1	0

C12	3	0	0
C13	7	0	1
C14	5	0	0
C15	2	0	0
C16	1	1	1
C17	10	1	0
C18	7	0	0
C19	8	1	0
C20	5	0	0
C21	4	1	0
C22	2	0	1
C23	7	1	0
C24	4	1	1
C25	2	2	0
Total	97	13	4

Tableau n° 3 : nombre d'erreurs dans les copies de la 2^{ième} dictée

Nous noterons tout d'abord que nous avons éliminé 10 copies car l'écriture est illisible et les phrases sont incorrectes.

Nous avons remarqué que les fautes d'orthographe ont diminué par rapport à la première dictée à savoir 97 fautes. Il y a 8 élèves qui ont fait plus de 6 fautes, comme dans la copie C9, la copie C13 et la copie C17.

Les fautes de conjugaison vont jusqu'à 13 fautes. Il y a 15 éléments qui n'ont pas fait des fautes de ce type, comme dans la copie C3, la copie C4 et la copie C18, 2 cas de ponctuation.

Donc, il y a des apprenants n'ont pas fait beaucoup d'erreurs par rapport à la 1^{ière} dictée, il y a même 4 apprenants qui n'ont pas fait d'erreurs du tout.

Nous allons voir à présent sous forme de tableau notre analyse quantitative de la classe expérimentale.

Copies	Orthographe	Conjugaison	Ponctuation	Syntaxe
C1	0	0	0	0
C2	2	2	0	0
C3	7	0	0	0
C4	3	1	0	0
C5	0	2	0	0
C6	1	0	0	0
C7	0	0	0	1
C8	1	0	0	0
C9	3	0	0	1
C10	2	1	0	1
C11	5	0	0	0
C12	4	0	0	0
C13	2	0	0	1
C14	5	0	0	0
C15	3	0	1	0
C16	0	0	0	0
C17	1	0	0	0
C18	0	0	0	0
C19	0	0	0	0
C20	0	0	0	0
C21	0	0	0	0
C22	0	0	0	0
C23	1	0	0	0
C24	1	0	1	0
C25	0	0	0	0
C26	0	0	1	0
C27	0	0	0	0

C28	0	0	0	0
C29	0	0	0	0
C30	0	0	0	0
Total	41	06	03	04

Tableau n° 4 : nombre d'erreurs dans les copies de la classe expérimentale

On a remarqué que tous les types d'erreurs ont diminué par rapport à la production écrite de la classe témoin. Donc le total de nombre d'erreurs d'orthographe est 41. Il y a un seul élève qui a fait plus de 6 fautes, c'est dans la copie C3.

Les fautes de conjugaison vont jusqu'à 06 fautes et il y a 26 éléments qui n'ont pas fait des fautes sur ce type, comme dans la copie C3, la copie C7 et la copie C11, 3 cas de ponctuation, et 4 fautes syntaxique.

Et nous avons éliminé 5 copies car l'écriture était illisible et les phrases incorrectes et il y avait un blocage chez les apprenants malgré les deux premières dictées.

Donc, il y a des apprenants qui n'ont pas fait beaucoup d'erreurs par rapport à la 1^{ière} dictée, il y a même 13 apprenants qui n'ont pas fait d'erreurs du tout.

Nous avons fait une comparaison entre la production écrite de la classe témoin et de la classe expérimentale et pour que notre comparaison soit plus claire, nous avons réuni les résultats en un seul tableau comme nous pouvons le voir ci-dessous :

Type d'erreurs	Classe témoin	Classe expérimentale
Orthographe	78,64 %	21,35 %
Conjugaison	93,62 %	6,38 %
Ponctuation	89 ,18 %	10,81 %
Syntaxe	78,94 %	21,05 %
TOTAL	340,38	59,59

Tableau n° 5 les pourcentages de chaque type d'erreurs dans les deux classes

A travers le tableau des pourcentages de chaque type d'erreurs dans les deux classes, il y a une nette différence entre les résultats de la production écrite de la classe expérimentale et les résultats de la production écrite de la classe témoin.

En effet, les résultats de production de la classe témoin sont plus importants, ils ont arrivé jusqu'à 340,37. Par contre il y a un bon résultat pour la classe expérimentale, car ils ont arrivé jusqu'à 59,59.

Il y a là, donc, une comparaison nette entre la classe expérimentale ainsi la classe témoin.

3.2. Analyse qualitative des copies

3.2.1. Analyse des copies de la classe témoin

Nous rappelons que les élèves de la classe témoin n'ont pas bénéficié de dictée préalable à l'exercice demandé. Nous leurs avons juste raconté oralement aux élèves une partie du compte de Cendrillon en la répétant deux fois pour qu'ils puissent saisir un peu les phrases dans leurs têtes. Puis nous avons demandé aux quelques élèves de nous raconter oralement ce qu'ils ont retenu de l'histoire tout en intervenant à chaque fois pour les aider à formuler une phrase correcte, et à la fin nous leur avons demandé de rédiger en quelques lignes l'histoire.

Nous avons remarqué que les élèves ont commis beaucoup d'erreurs dans différents types que ce soit en orthographe, conjugaison, ponctuation ou en syntaxe.

Nous étions obligés d'éliminer une dizaine des copies car l'écriture est illisible et les phrases sont incorrectes, et il y avait même certains éléments qui sont bloqués et qui n'ont pas su écrire une phrase complètes malgré que nous leurs avons répété la partie du comte plus d'une fois.

Il y avait beaucoup d'erreurs d'orthographe dont le total est égal 151 erreurs en beaucoup de mots par exemple :

- Le nom propre « Cendrillon » : plus d'une quinzaine d'élèves ont mal écrit le mot et ils ont écrit la première lettre en minuscule, comme nous allons le voir ci-dessous :

« Cendrillon » : *cendrille*(*c'01*), *sandrio*(*c'08*), *condrilon*(*c'09*),
cendrion(*c'05, c'06, c'13, c'17, c'18, c'20*), *condrillon*(*c'2, c'22*), *sonedrion*(*c'14*),
sondrillon(*c'15*), *sendrio*(*c'11*), *condrio*(*c'18*), *sandrie*(*c'23*), *son dreyo*(*c'3*)

- L'adjectif « pauvre » : il y avait plus de dizaine d'apprenants qui n'ont pas écrit correctement ce mot.

« pauvre » : *povr*(*c'6*), *pover*(*c'12, c'8*), *pouvre*(*c'03*), *pouver*(*c'11, c'24*),
pauvere(*c'19*), *povr03*), *povre*(*c'15, c'17*)

- Le verbe « s'appelait » : beaucoup d'élèves ont commis des erreurs au propos de l'écriture de ce mot :

« s'appelait » : *s'appelle*(*c'1*), *s'appelle*(*c'6, c'11, c'17*),
s'apelis(*c'15*), *s'apllait*(*c'18*), *s'appele*(*c'16*)

- Le mot « jour » il y avait un nombre d'élèves qui ont écrit le mot comme suit :

Jeur (*c'03, c'11, c'14, c'15*), *jor* (*c'8, c'1*), *jort* (*c'06*)

- Le mot « organisa » certains élèves ont remplacé le « s » par « z » et ils ont écrit :

« *organiza* » (*c'3, c'5, c'6, c'18, c'13, c'1*)

- Il y avait aussi les erreurs de conjugaison (88 erreurs) ou les élèves n'ont pas conjugué les verbes au temps convenable (imparfait) :

Le verbe « était » *étais* (*c'15, c'6, c'17*), *y est*(*c'14*), *étit* (*c'8*)

Le verbe « s'appelait » *s'appeler*(*c'19*), *s'appel*(*c'8*)

Le verbe « dormait » : *dormé* (*c'19, c'14*) *dormi*(*c'15, c'01*) *dormit*(*c'9*)

Le verbe « organisa » : organisait(c'02, c'07, c'10)

➤ Il y avait beaucoup d'apprenants qui ont commis des erreurs de ponctuation tout en oubliant la virgule, le point à la fin de la phrase et ils ont écrit en minuscule la première lettre des mots au début de la phrase (c'19, c'13, c'2).

➤ Ils ont fait aussi des erreurs de syntaxe en supprimant des éléments indispensables pour construire une phrase correcte comme la suppression du verbe ou du pronom relatif.

c'17: Le roi qui voulait marier son fils organisa un bal, l'apprenant a supprimé le verbe et il a écrit : Le roi qui voulait marier son fils un bal.

C'12: le roi qui voulait marier son fils..., l'apprenant a écrit : Le roi son fils ...

C'11: Elle dormait sur la terre près de la cheminée, l'apprenant a supprimé la proposition « sur » et « de la » : elle dormait la terre pris chemini

C'3: l'apprenant a oublier le verbe et il a écrit ; le roi qui voulait son fils au lieu d'écrire Le roi qui voulait marier son fils

3.2.2. Analyse des copies de la classe expérimentale

Après avoir fait deux dictées aux apprenants avec les corrections collectives, nous avons remarqué :

Pour la 1^{ère} dictée :

Tout d'abord nous avons éliminé 16 copies parce qu'ils ont illisibles et les phrases sont incorrectes.

Nous avons remarqué que les élèves ont commis beaucoup d'erreurs dans différents types que ce soit en orthographe, conjugaison, ponctuation ou en syntaxe.

Il y avait beaucoup d'erreurs d'orthographe dont le total est égal 180 erreurs en beaucoup de mots par exemple :

- Le nom propre « Cendrillon » : plus d'une quinzaine d'élèves ont mal écrit le mot, comme nous allons le voir ci-dessous :

« Cendrillon » : *Coundrillo* « c1 », *Condreón* « c3 », *Condryon* « c4, c14 », *Condriyon* « c8,c13 », *Condrión* « c10, c9,c11 », *sondrion* « c12 », *sendriais* « c17 », *Comdriyes* « c16 », *sendrilons* « c2 », *cendriyage* « c15 ».

- L'adjectif « pauvre » : il y avait plus de dizaine d'apprenants qui n'ont pas écrit correctement ce mot.

« pauvre » : *pouvre* « c15,c13,c7,c1,c2 », *pouvr* « c9 », *peuvre* « c4 », *povre* « c5,c10,c8,c3 », *povere* « c6 », *pevere* « c18 ».

- Le verbe « s'appelait » : beaucoup d'élèves ont commis des erreurs au propos de l'écriture de ce mot :

« s'appelait » : *s'appaulait* (c4), *s'apppler* (c13), *s'applleait* (c12), *s'appellait* (c5), *s'apllait* (c2), *s'applait* (c1)

- Le mot « jour » il y avait un nombre d'élèves qui ont écrit le mot comme suit :

Joure (c17), *jours* (c5), *jeur* (c18).

Il y avait aussi les erreurs de conjugaison (20 erreurs) ou les élèves n'ont pas conjugué les verbes au temps convenable (imparfait) :

- Le verbe « était » : *été* (c17), *est*(c2), *étais*(c5), *étit* (c13)
- Le verbe « s'appelait » : *s'appelier*(c16),
- Le verbe « dormait » : *dormi*(c17, c18, c2, c13), *dormait* (c5), *dormé* (c7)
- Le verbe « marier » : *mariyi*(c16), *marie* (c17), *mariait* (c8), *mariui* (c6), *marié* (c1).

Il y avait 7 d'apprenants qui ont commis des erreurs de ponctuation tout en oubliant la virgule, le point à la fin de la phrase et ils ont écrit en minuscule la première lettre des mots au début de la phrase (c1, c8, c10, c13, c14).

Pour la 2^{ème} dictée :

Le nombre d'erreur de l'orthographe a diminué par rapport à la 1^{ère} dictée, dont le total est égal 97 erreurs par exemple :

- Le nom propre « Cendrillon » : une dizaine élèves ont mal écrit le mot et ils ont écrit la première lettre en minuscule, comme nous allons le voir ci-dessous :

« Cendrillon » : *Condriyon(c2), Condrillon(c6, c8), Cendriyons (c9), Condrillait (c15), Condriion (c19), Condréyon (c25)*

- L'adjectif « pauvre » : il y avait plus de dizaine d'apprenants qui n'ont pas écrit correctement ce mot.

« pauvre » : *povr(c'6), pover(c'12,c'8), pouvre(c8, c12, c23, c21), pouver(c'11,c'24), pauvere(c2, c11), povre(c'15, c'17, c19, c25, 20),*

- Le verbe « s'appelait » : beaucoup d'élèves ont commis des erreurs au propos de l'écriture de ce mot :

« s'appelait » : *s'appelle(c'1), s'appelle(c'6, c'11, c'17), s'apelis(c'15),s'apllait(c'18), s'appele(c'16)*

- Le mot « jour » il y avait un nombre d'élèves qui ont écrit le mot comme suit :

Jeur (c24, c17), jor (c'8, c'1), jore (c22),

- Le mot « organisa » quelques élèves ont remplacé le « s » par « z » et ils ont écrit :

« organisa » ourganiza (c18), organiz (c13), our ganiza (c10)

Il y avait aussi les erreurs de conjugaison (13 erreurs) ou les élèves n'ont pas conjugué les verbes au temps convenable (imparfait) :

- Le verbe « marier » : mariaï (c19, c11), mariait (c9), mariyi (c17), mariyer (c25),
- Le verbe « dormait » : dourmi (c11), dormi (c9, c23), dormée (c24),

Il y avait beaucoup d'apprenants qui ont commis des erreurs de ponctuation tout en oubliant la virgule, le point à la fin de la phrase et ils ont écrit en minuscule la première lettre des mots au début de la phrase (c9, c13, c15).

Nous avons également éliminé 10 copies car l'écriture était illisible et les phrases sont incorrectes.

Les apprenants n'ont pas fait beaucoup d'erreurs par rapport à la 1^{ière} dictée, il y en a même des apprenants qui n'ont pas fait d'erreurs du tout.

Pour la production écrite :

Donc nous avons obtenu de bons résultats, il y a eu une nette amélioration au niveau de la rédaction des apprenants ; cela grâce à l'activité de la dictée. Nous avons remarqué que le taux des erreurs commises par les apprenants a beaucoup diminué par rapport aux deux premières dictées. Il y avait beaucoup plus de copies dont le nombre des erreurs est nul (voir plus le tableau des erreurs).

Les erreurs d'orthographe : nous n'avons enregistré que 41 erreurs orthographiques dans 30 copies. La majorité des élèves ont pu enregistrer l'orthographe des mots dont ils ont mal écrit en deux premières dictées.

Par exemple, le nom propre « Cendrillon » il n'y a que deux apprenants qui se sont trompés :

- *Condrillon(c₀₈), sondréllon(c₁₂)*
- *L'adjectif « pauvre » :povre(c₀₂, c₁₂, c₂₃), pouvre(c₁₅,c₁₄)*
- *Le verbe « s'appelait » : s'appalait (c₁₅)*
- *Le mot « jour » : il y a aucune erreur*
- *Le verbe « organisa » : une seule écriture erronée organisa c₁₂)*

Concernant les erreurs de conjugaison, nous avons obtenu un résultat extraordinaire, presque tous les apprenants ont écrit les verbes au temps convenable (imparfait) sauf quelques un qui sont trompés à l'orthographe de ces verbes.

- *Le verbe voulait : veulait (c₁₃), velait (c 14-11-6), voli c (11)*
- *le verbe organisa : organiza(c₁₁)*

La majorité presque tous les apprenants ont respecté la ponctuation sauf deux éléments qui ont écrit en minuscule la première lettre au début de la phrase (c₂₆, c₂₂).

Au niveau des fautes syntaxiques, le taux est beaucoup plus diminuer et les apprenants ont bien formulé les phrases qui sont en général correcte et complètes sauf dans cinq copies :

- *C₉: Le roi qui marier son fils au lieu de : Le roi qui voulait marier son fils*
- *C₇: Le roi marier son fils au lieu d'écrire : Le roi qui voulait marier son fils*
- *C₁₀; Le roi qui voulait marier son fils un bal ; l'écriture juste c'est « Le roi qui voulait marier son fils organisa un bal »*
- *C₁₃: Le roi veulait marier organisa un bal ; au lieu d'écrire Le roi qui voulait marier son fils organisa un bal.*
- *C₃₀: Elle dormait sur la terre de la cheminée ; l'écriture juste : Elle dormait sur la terre près de la cheminée*

Nous avons obtenu un bon résultat en ce qui concerne les productions écrites de la classe expérimentale grâce aux deux dictées. Ces dernières aident beaucoup plus les apprenants pour rédiger une production écrite avec moins d'erreurs.

Par contre les résultats de la classe témoin sont différents. Les apprenants ont fait beaucoup de fautes surtout les fautes d'orthographe et de conjugaisons. De plus, il y a 11 copies qui nous avons dû éliminer car l'écriture était illisible et les phrases incorrectes.

De cela, nous pouvons dire qu'à travers les dictées, les élèves ont pris conscience de leurs erreurs en mémorisant l'orthographe des mots. En effet, ils les avaient écrits d'une manière erronée mais ensuite ils les ont écrits juste en production écrite.

CONCLUSION

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, l'écrit occupe une place importante car la langue française est considérée comme une langue vivante et son fonctionnement dépend de deux pôles : l'oral et l'écrit. Pour cela la maîtrise de l'écrit est considérée comme une étape nécessaire et même primordiale pour apprendre cette langue.

L'écriture est une activité difficile et complexe. Elle représente un enjeu important pour les élèves et les enseignants de n'importe quelle langue. Écrire ce n'est pas seulement appliquer un ensemble de règles linguistiques, c'est aussi s'approprier un outil avec lequel les élèves ont des rapports complexes ou le plaisir d'écrire occupe une place essentielle.

Pour faciliter cette activité, nous avons proposé la dictée comme un support écrit qui peut aider les apprenants à rédiger une production écrite avec moins d'erreurs.

A travers notre travail sur « la dictée, aide à la production écrite en classe de FLE en Algérie cas de la 5^{ème} année primaire », nous sommes attachées à saisir d'abord ce qu'est l'écrit avec la notion et l'importance de l'écriture, puis nous avons défini la production écrite et sa place dans quelques approches pédagogiques, nous avons essayé de définir la dictée et d'expliquer leurs objectifs, et nous avons terminé par la définition de la faute et l'erreur avec ses types, ainsi la pédagogie et la typologie de l'erreur.

A la fin de ce modeste travail et pour répondre à notre problématique, nous avons choisi deux hypothèses que nous avons confirmées en fonction des résultats obtenus, nous avons déduit que la dictée sert comme un outil permettant d'apprendre l'orthographe de la langue française. Cet outil écrit facilite aux élèves l'apprentissage de l'orthographe des messages linguistiques, assure aussi une bonne mémorisation, et motive les élèves et cela dans un climat de détente.

La compétence de l'orthographe peut être acquise de plusieurs façons, la plupart du temps complémentaires ; la pratique de l'exercice de la dictée de temps en temps permet aux élèves de se souvenir de l'écriture des mots souvent utilisés.

Nous avons vu qu'il existe plusieurs types de dictée et pour notre travail nous avons choisi la dictée traditionnelle. Cette dernière motive les apprenants du cycle primaire et est considérée comme une base de tout apprentissage.

Après les analyses et la comparaison entre les productions écrites des classes expérimentales et témoins, nous avons obtenu des résultats qui ont été à la hauteur du niveau de l'orthographe et de la conjugaison car la plupart des apprenants se sont entendus et ont échangé dans le but d'améliorer leur texte. Cela leur a permis de participer et d'acquérir des nouveaux mots à travers la dictée traditionnelle et sa correction magistrale.

En effet, nous avons pu affirmer cette réalité à partir de notre stage que nous avons fait aux écoles primaires et le résultat le prouve.

Cet outil éveille l'intérêt des élèves à découvrir l'utilité des règles d'orthographe et à les appliquer dans leurs écrits. Il serait alors bon de généraliser ce type d'exercice en classe mais la question que l'on se pose c'est de savoir pourquoi cet exercice n'a pas tant d'importance en cours de FLE !

Bibliographie

BESSE, H. (1992) *méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, Paris.

CARTER Thomas, (1999) *la cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'harmattan, Paris.

Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond, *Le point sur la lecture*, CLE international, 1998.

CORDER, S.-P., (1978) *Error Analysis, Interlanguage Second Language Acquisition*, in *Language Teaching and linguistics :surveys*,ed, by Valerie Kinsella, Cambridge : Cambridge University Press.

CORNAIRE, C. &RAYMOND, P.M. (2000) *la production écrite*, Clé International, Paris.

CUQ J-P & Alli, (2004) « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, clé international/Asdifle.

CUQ. J-P, (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international, F-E-J-E-R.

DEMIRTAS, Lokman, (2008) « *production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque* ».

DICTIONNAIRE de linguistique et des sciences du langage, Larousse, Paris, 1994

DICTIONNAIREencyclopédique (2002).

EncyclopédieUniversalis, (1966) Paris, Albin Michel, V.8.

Le nouveau petit Robert, « *dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française* », millésime, 2009.

POLLARD, F. (2010) Animations « *Etude de la langue* » 2010-11 - Document élaboré par Françoise Pollard, CPC Bièvre-Valloire.

PROQUIER, R. &FRAUENFELDERULLi, (1980) « *enseignement et apprenants face à l'erreur* », IFDLM.

ROBERT (Le) des écoles imprimé en France par Pollima. Dépôt légal avril 2012.

ROBERT. J-P, (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Edition ophrys,

SIOUFFI, G &V RAMENDONCK. (2005). *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Paris: Bréal.

TAGLIANTE Christine, « *la classe de langue* », Paris, clé international, 2001.

Sitographie :

22- <http://legrenierdebibiane.com/trouvaillesdictée/sommaire.html> consulté le 22avril 2013 à 12 :55 PM

24-

<http://www.laliberairiedesécoles.com/produit/la-bonne-méthode-de-dictée-cel/#sthash.D1jIXmqG.duf> consulté le 04/ 04/2016 à 13:00 pm

34- <http://www.ac-nice.fr/lettres/index.php/graines-a-semer/139-le-statut-de-l-ereur-dans-la-classe-et-pour-les-apprentissages>

Résumée

La production écrite est une activité très importante pour mieux intensifier l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère.

Dans ce sens la dictée était et rester toujours une activité qui écoule beaucoup d'encre, d'une place privilégiée, ainsi la dictée est presque absente dans tous les programmes de français et surtout en primaire, les bons années d'apprentissage grâce à son absence le niveau de l'orthographe a été abaissé chez les apprenants.

الملخص

الكتابة هي نشاط مهم جدا لتكثيف أفضاء تعليم / تعلم اللغة الفرنسية.

في هذا المعنى كان الاملاء ولايز النشاط الذي يتدفق الكثير من الحبر، ومكان خاص، والاملاء غائب تقريبا في جميع العالبر امجال الفرنسية و خاصة في المدارس سالابتدائية، التي هي مناها اساسيات التعلم بسبب انعدام مهارة تقصمستو بالكتابة لدى المتعلمين.