

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET

DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE ABOU BEKR BELKAID – TLEMCEN –



Faculté des lettres et des langues

Département de français

Filière de langue française

Option : Didactique

Mémoire

En vue de l'obtention du diplôme de Master

Thème

La pratique de la dictée : une stratégie efficace pour renforcer les compétences orthographiques en production écrite.

Cas des apprenants de la 1^{ère} année moyenne.

Présenté par :

Morouche Fatma Zahra.

Sous la direction de :

Mme Benabadji Amal Hidaya.

Membres du jury :

Le président :

Reporteur (e) : Mme Benabadji Amal Hidaya.

Examineur (trice) :

Année universitaire : 2022/2023

Remerciement

Nous exprimons notre sincère gratitude envers :

Notre directrice du présent mémoire, Mme BENABADJI AMAL HIDAYA, pour ses conseils, sa disponibilité et ses orientations.

Les membres de jury qui ont accepté de consacrer leur temps à la lecture et à l'évaluation de ce modeste travail.

Les enseignants de l'école primaire BRAHMI EL AID, Mme OUASTI RACHIDA et Mme CHADOULI ASMAA de nous avoir accueilli dans leurs classes lors de notre enquête.

Merci à tous !

Dédicace

A mes parents pour leur amour et leur soutien.

A mes frères pour leur présence.

A mon fiancé pour son encouragement.

INTRODUCTION GENERALE

L'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) constitue un domaine complexe et multidimensionnel qui englobe de nombreux aspects et facteurs. Ce processus consiste à acquérir et maîtriser les règles de fonctionnement de la langue: (la conjugaison, la grammaire, le lexique et l'orthographe), dans le but de développer les compétences de communication orale et écrite des apprenants.

Le passage de l'oral à l'écrit représente la première difficulté à laquelle un enfant est confronté lors de son apprentissage de l'écriture. Les élèves sont affrontés à la nécessité de comprendre une mécanique complexe.

Il est important de noter que l'orthographe revêt une importance primordiale dans l'écriture. Étant donné que sa maîtrise joue un rôle fondamental dans la qualité et la cohérence des productions écrites.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère.

L'orthographe pose un défi omniprésent à chaque étape de l'éducation, jusqu'au niveau universitaire. De plus, l'absence de maîtrise orthographique ralentit la progression dans l'apprentissage de la langue française et nécessite une attention régulière pour corriger et améliorer différents aspects de l'écriture en français.

Le choix de notre sujet est justifié par l'intérêt porté à la compétence scripturale en raison de son rôle essentiel dans le parcours éducatif. Cela nous amène à réfléchir à la façon dont nous pouvons apporter une aide aux apprenants pour améliorer leurs compétences en orthographe. En outre, cela nous pousse à étudier attentivement un outil pédagogique largement utilisé dans l'enseignement du français langue étrangère, à savoir l'activité de dictée.

La dictée est une pratique, où un texte est lu à voix haute et doit être reproduit par les apprenants en respectant les normes orthographiques.

En se fondant sur ces éléments, la problématique qui se pose est la suivante :

Comment la dictée, en tant qu'activité préparatoire à l'écrit peut être efficace et consolider la maîtrise de l'orthographe des mots chez les élèves de la 1^{ère} année moyenne ?

En se basant sur cette problématique, nous formulons les hypothèses suivantes :

Introduction

- Le recours à la dictée en tant qu'activité d'entraînement à l'écrit, peut aider les élèves à renforcer leur confiance en leur capacité à écrire correctement, ce qui peut les aider à mieux se préparer aux examens d'écriture.
- La dictée peut être une activité efficace pour aider les élèves à développer leurs compétences scripturales en renforçant leur orthographe.
- La pratique de la dictée pourrait contribuer à faciliter l'apprentissage et à remédier aux problèmes rencontrés dans le domaine de l'orthographe.

Afin de vérifier nos hypothèses, nous prévoyons d'adopter une approche méthodologique basée sur l'expérimentation, en nous appuyant sur une démarche à la fois analytique et comparative.

La démarche de l'étude comprend la constitution de deux groupes distincts : un groupe témoin et un groupe expérimental. Lors de la première séance, le groupe expérimental a effectué une dictée tandis que le groupe témoin a travaillé sur un autre exercice suggéré par l'enseignante. Pour la deuxième séance, les deux groupes ont réalisé une activité de production écrite pour évaluer l'impact de la dictée sur les copies du groupe expérimental.

Notre présent travail vise à examiner l'efficacité de la dictée en tant qu'activité pratiquée en classe de FLE pour préparer l'apprenant à l'écrit, sur l'amélioration des compétences orthographiques chez les élèves de la 1^{ère} année moyenne.

Le choix de travailler avec ce niveau dans le cadre de notre recherche est justifié par l'importance de leur développement linguistique, et leur capacité à acquérir de nouvelles compétences en écriture. De plus, les élèves ont déjà été exposés à la pratique de la dictée au cours de leur parcours scolaire au cycle primaire.

Afin d'assurer une organisation cohérente, notre travail sera divisé en trois chapitres distincts.

Le premier chapitre sera réservé pour définir l'ensemble des termes, et des concepts relatifs à notre sujet de recherche.

D'abord, nous explorons en détail la question de « l'orthographe française », en mettant en lumière son évolution au fil du temps, en rappelant ses concepts fondamentaux, en examinant ses diverses formes et fonctions. De plus, nous aborderons le système graphique spécifique de

Introduction

la langue française, ainsi que la notion d'erreur et la grille typologique des erreurs orthographiques élaborée par Nina Catach.

Ensuite, nous nous penchons sur « la dictée et ses formes », nous procéderons tout d'abord à une brève exploration historique de cette pratique. De plus, nous définirons la dictée et ses objectifs, nous examinerons également ses différents types, en soulignant son rôle en tant que situation d'apprentissage spécifique.

Enfin, nous parlerons de « la production écrite en classe de FLE », nous aborderont l'importance de la production écrite et ses différentes composantes. Nous nous pencherons ensuite sur les différentes étapes de la production écrite, en mettant particulièrement l'accent sur la planification, la mise en texte et la révision.

Le deuxième chapitre sera réservé à la description du protocole expérimentale de notre étude, en exposant l'objectif de notre travail, la composition de l'échantillon, le corpus utilisé et l'approche méthodologique adoptée.

Le troisième chapitre sera consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats.

En dernier lieu, nous clôturons notre travail par une conclusion qui sera l'occasion de mettre les points sur les résultats obtenus.

CHAPITRE I

Cadre théorique

**Les fondements de l'orthographe,
les pratiques de dictée, les
compétences en production écrite
dans l'apprentissage du FLE.**

Introduction

Ce chapitre se divise en trois sections distinctes qui explorent différents aspects liés à l'apprentissage de la langue écrite en français langue étrangère. La première section, consacre une réflexion portant sur la question de l'orthographe française. Nous explorerons les origines de l'orthographe et son évolution au fil du temps, sa définition, son système graphique, ses fonctions et ses types, ainsi que la notion d'erreur qui lui est étroitement liée dans le contexte de l'enseignement du FLE.

La deuxième section se concentre sur "la dictée" en tant qu'outil pédagogique précieux pour l'apprentissage de la langue écrite. Nous approfondirons notre compréhension de cet exercice en explorant son évolution historique, sa définition précise et les objectifs qu'il poursuit. Nous examinerons également les différentes formes que peut prendre la dictée et son utilisation en tant que situation d'apprentissage.

Enfin, dans la troisième section, nous nous intéresserons à la production écrite en tant que processus complexe et créatif permettant aux apprenants d'exprimer leurs idées, leurs connaissances et leurs opinions de manière structurée et cohérente. Nous commencerons par expliquer la place de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Ensuite, nous aborderons le concept de la production écrite et ses différentes composantes. Nous explorerons ensuite les étapes de ce processus, en mettant l'accent sur la planification, la mise en texte et la révision.

I. L'orthographe française

L'orthographe, en tant que système graphique régissant l'écriture, joue un rôle fondamental dans la communication écrite. En fait, maîtriser l'orthographe est l'une des tâches les plus difficiles auxquelles les élèves sont confrontés. Cependant, il est inévitable que des erreurs se produisent lors de l'utilisation de l'orthographe, que ce soit par les apprenants ou même par les locuteurs natifs français.

1. Complexité de l'orthographe française

« *La complexité de l'orthographe du français tient à son histoire, dont l'origine remonte pour l'essentiel au XVI^{ème} et XVII^{ème} siècles* » (Jaffré, 2004). Pour que cette orthographe devienne ce qu'elle est aujourd'hui, elle est passée par plusieurs phases.

L'orthographe française trouve ses racines dans la langue latine, qui était la langue écrite et parlée de l'Empire romain. Au cours des siècles, cette langue a progressivement évolué pour donner naissance à plusieurs langues romanes, dont le français.

D'après Nina Catach La plus ancienne trace écrite de la langue française appelée : les Serments de Strasbourg, est un texte juridique bref écrit en 842. Elle affirme que : « *les premiers documents de l'histoire de notre langue, [...], permettent déjà de saisir à travers quelles difficultés et quels tâtonnements les scribes tentait d'appliquer l'orthographe latine à la langue vulgaire, à l'aide d'un alphabet déjà insuffisant pour le latin classique* » (Catach, 2001, p. 37).

Au moyen-âge, l'alphabet latin comprenant 22 lettres, était utilisé pour produire des écrits en langue romane. Cependant, ces lettres ne suffisaient plus à décrire tous les sons, c'est-à-dire qu'il y avait plusieurs signes pour représenter un même son par exemple, la lettre « u » sert à transcrire le son « y » et le son « v ».

Depuis la Renaissance, l'étymologie a été largement consultée, par le biais d'ajouter des lettres redoublées ou des lettres muettes afin d'éviter les confusions homophoniques et pour distinguer les mots semblables. Par exemple, le mot « vingt » a été emprunté à l'étymologie latine « viginti ». Dans ce contexte, le système graphique prend de l'importance par rapport au système phonologique.

En 1694, la première édition du Dictionnaire a été publiée par l'Académie française (fondée en 1635 par le cardinal de Richelieu), avait pour mission de fixer la langue française, et lui donner des règles, et de la rendre pure et compréhensible par tout le monde. L'objectif principal de la création du premier dictionnaire de l'Académie française était de créer une norme.

Arrive ensuite le siècle des lumières appelé également siècle des philosophes. Cette période est caractérisée par des avancées intellectuelles et philosophiques, et une abondance de développements dans le domaine de la grammaire. Les livres et les idées circulent, les premiers vrais journaux apparaissent et les éditions du dictionnaire de l'Académie se succèdent.

2. Définition de l'orthographe

Le terme orthographe tire son étymologie du latin orthographia, lui même emprunté au grec ancien et qui se compose de deux parties : le préfixe « orthos » qui signifie droit ou correct, et du radical « graphein » qui veut dire écrire (M. Grevisse, 1986 : 93). Ce qui signifie écrire correctement.

Selon Nina Catach (1980, p.16), l'orthographe est : « *La manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certain rapport établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique...)* » (Catach. 1980, p. 16).

Selon Claire Blanche-Benveniste « *L'orthographe est, au sens stricte, la bonne façon d'écrire, comme l'orthophonie, est la bonne façon de prononcer* » (Benveniste, 2003, p. 345).

Plus de ces définitions, d'autres significations sont spécifiquement proposée dans certains dictionnaires. Selon le Robert Mini Plus, l'orthographe est « *1. Manière d'écrire un mot qui est considérée comme le seul correct. Façon d'écrire avec ou sans fautes. 2. Manière dont un mot est écrit* » (Le Robert Mini Plus. 2015, p. 617).

L'orthographe est la façon d'écrire les mots d'une langue de manière correcte, prenant en compte à la fois la forme graphique de chaque mot (ce qui relève de l'orthographe lexicale) et les règles qui régissent la construction des phrases (ce qui relève de l'orthographe grammaticale). En d'autres termes, l'orthographe consiste à écrire les mots selon leur forme correcte tout en respectant les normes grammaticales de la langue. Ainsi, l'orthographe peut

être considérée comme un ensemble de règles et de pratiques établies qui servent de norme pour la transcription écrite des mots.

3. Notions fondamentales de l'orthographe

L'orthographe française est fondée sur le principe phonographique, qui consiste à utiliser des graphèmes pour représenter des phonèmes. Afin de mieux comprendre comment fonctionne l'orthographe française, commençons d'expliquer ce que signifient les concepts de phonème et de graphème. (Catach N. 1978).

3.1. Graphème : est, selon Catach, Gruaz & Duprez, leet « *La plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme-trigramme), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et ou sémique dans la chaîne parlée. Ex. : p, ou, r, ch, a, ss, e, r dans pourchasser : 11 lettres, 8 graphèmes*»¹ (Catach et al 1995, p. 16).

Il représente l'unité fondamentale du système graphique utilisé pour transcrire les phonèmes. Par exemple les graphèmes (s, c, ss, sc, ç) correspond au phonème (s).

3.2. Phonème : selon le Rober Mini Plus est un «*Elément sonore du langage parlé. En tant qu'unité distinctive*» (2015.p. 652). Donc, c'est l'unité linguistique qui permet de distinguer un mot d'un autre, par exemple dans « pain / bain ; non / mon », il suffit de changer un phonème pour distinguer le sens. Ainsi, le français possède 36 phonèmes composés de 16 voyelles dont 12 orales et 4 nasales, de 17 consonnes et de 3 semi-consonnes.

4. Les types d'orthographe

Dans le but d'expliquer la distinction entre ces deux formes d'orthographe, en 2003, Fayol a écrit « *L'orthographe lexicale à ceci de particulier qu'elle relève plutôt de la*

¹ Manuel Pérez. Quelles variables utiliser pour définir la complexité orthographique des mots? HAL Id: hal-01252075 <https://hal.science/hal-01252075>.

mémorisation quand l'orthographe grammaticale relève plutôt de l'analyse et de la compréhension de la règle. ». On distingue deux formes d'orthographe :

4.1. L'orthographe lexicale

Appelée aussi orthographe d'usage, « *concerne la manière d'écrire les mots du vocabulaire. Il est toujours possible de la vérifier dans un dictionnaire, lequel indique, le cas échéant, les variantes admises : clef ou clé, cuiller ou cuillère* ». (Larousse, 2014, p. 86).

Donc, il s'agit de la façon et la manière dont les mots doivent être écrits comme dans le dictionnaire. Une orthographe qui ne peut être expliquée par des règles grammaticales.

4.2. L'orthographe grammaticale

Consiste à connaître et mettre en pratique les règles grammaticales dans différentes activités d'écriture. Ce type d'orthographe, considérée comme le plus difficile à apprendre, demande un effort supplémentaire de la part des apprenants pour le maîtriser correctement.

« *Concerne l'application des règles de grammaire (accords, conjugaison, distinction de mots-outils comme où et ou, etc.)* » (Ibid : 86).

5. Le système graphique du français

N. Catach et son équipe de recherche HESO-CNRS ont élaboré une analyse plus précise du système orthographique du français, qu'ils qualifient de plurisystème.

L'orthographe française est connue par sa structure complexe, comme le résume cette citation de N. Catach (1978 : 65) :

« *Notre « plurisystème » est une orthographe phonologique (à plus de 80%), dans une certaine mesure morphologique (avec une concentration extrême des « morphogrammes grammaticaux », bien moindre des « morphogrammes lexicaux »), et enfin en partie distinctive (les distinctions des homophones grammaticaux étant de loin plus informatives que celles des homophones lexicaux)* ».

5.1. Les phonogrammes

Nina Catach présente les phonogrammes comme la partie centrale du système graphique de la langue française, sont des graphèmes qui représentent les phonèmes, et sert à transcrire les sons. Il existe à peu près 130 phonogrammes en français, qui constituent à eux seuls 80 à 85% des graphèmes présents dans un texte. (Catach, 1995). Par exemple, les phonogrammes "en", "em", "an", "am" correspondent au phonème (ã), et ils sont utilisés pour transcrire ces sons spécifiques. De même, le phonème [o] est représenté par les graphèmes "o", "au" et "eau". Il est important de noter qu'un graphème peut également représenter plusieurs phonèmes, comme dans le cas du graphème "c" qui peut représenter les phonèmes [k] et [s]. (Riegel et al. 1994. 2009)².

5.2. Les morphogrammes

Les morphogrammes sont « *des marques finales écrites non prononcées (- s du pluriel, -t, -e, etc.), sauf en cas de liaison* » (Riegel et al. 2009 :124) », sont des graphèmes utilisés pour transcrire les morphèmes³.

La fonction des morphèmes est de fournir certaines informations supplémentaires et nécessaires qui permettent de mieux comprendre le sens. En ajoutant des préfixes, des suffixes ou des marques grammaticales, les morphogrammes peuvent donner des indications sur la nature des mots, leur genre, leur nombre, leur temps ou leur mode.

Il existe deux types distincts de morphogrammes :

5.2.1. Les morphogrammes grammaticaux : porteurs des significations utilisées pour indiquer le genre, le nombre et de flexion verbale (Catach et al., 1980 ; Catach, 2003 ; Catach et al., 2008). Prenons l'exemple du verbe « sentir », dans tu « sens » le « s » final est un morphogramme non prononcé, qui signifie la 2^{ème} personne du singulier. Il se diffère de celui qui signale la 3^{ème} personne du singulier il/elle « sent ».

5.2.2. Les morphogrammes lexicaux : il s'agit des éléments porteurs des significations lexicales qui créent un lien visible entre les radicaux et les dérivés.

² Julie Duchesne, Sophie Piron. Écrits universitaires et orthographe grammaticale.2015.p. 95-110.
<https://doi.org/10.4000/linx.1610>.

³ Ibid.

« *Qui donnent des informations de séries lexicales (marques internes ou externes)* » (Riegel et al. 1994[2009] ; Campolini et al. 1997 ; Catach, 2003 ; Cogis, 2005 ; Catach et al. 2008)⁴. Par exemple, un morphogramme lexical est la marque « d » dans le radical du nom « grand » qui relie le radical à ses dérivés « grande, grandeur, grandissant ».

5.3. Les logogrammes

Ils permettent de distinguer les homophones grammaticaux et lexicaux. Des mots qui ont une prononciation similaire, mais qui ont une signification différente. Par exemple le mot « mer » se différencie nettement de « mère » ou celui de « maire », ils partagent la même sonorité mais ont des sens différents. « *Ils constituent des “figures de mots” dans lesquelles la graphie ne fait qu’un avec le mot* » (Riegel et al. 2009 : 127).

Pour les morphogrammes on distingue :

5.3.1. Les logogrammes lexicaux : appelés généralement « homophones lexicaux », qui concernent le vocabulaire comme pain/pin ; chaire/cher ; seau/sot/sceau.

5.3.2. Les logogrammes grammaticaux : ou « homophones grammaticaux », qui désigne des unités grammaticale : et/est ; on/ont ; ses/ces ; a/à.

6. Les fonctions de l’orthographe française

L’orthographe française se caractérise par l’utilisation des graphèmes pour enregistrer les phonèmes de la langue, ces graphèmes sont gouvernés par deux principes (phonogrammique et sémiographique), le premier représente le son et le second représente le sens. En accord avec ces deux principes, il existe trois fonctions (phonétique, morphologique et distinctive), permettent de regrouper les graphèmes en trois grandes catégories : les phonogrammes, les morphogramme et les logogrammes⁵.

⁴ Julie Duchesne, Sophie Piron. Écrits universitaires et orthographe grammaticale.2015.p. 95-110. <https://doi.org/10.4000/linx.1610>.

⁵ SHS Web of Conferences, 2014. Proposition de hiérarchisation des 45 graphèmes de base de l’orthographe du français. Volume N° 8, p1125 – 1140. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801178>.

6.1. La fonction phonographique

Elle permet de représenter des sons, ces graphèmes représentent graphiquement des phonèmes.

6.2. La fonction morphogrammique

L'orthographe française utilise des règles pour représenter les morphèmes de manière graphique. Donc cette fonction permet d'apporter du sens à l'intérieur de la phrase en utilisant des morphogrammes tels que les marques de genre et de nombre et les règles d'accord, les préfixes, les suffixes et les radicaux.

6.3. La fonction distinctive

Elle consiste à créer des distinctions graphiques entre les mots qui se prononcent de la même manière, pour exprimer leurs différences de signification.

7. L'erreur orthographique dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Dans le domaine de l'enseignement des langues, la priorité est accordée à la transmission du message. C'est pourquoi l'écriture est importante, En effet, lors d'échanges oraux, un message peut être transmis à l'aide d'un mot ou de gestes, alors qu'à l'écrit, il est nécessaire de formuler des phrases logiques et grammaticalement correctes pour assurer la compréhension.

En didactique des langues étrangères, les erreurs commises par les apprenants sont souvent le résultat d'une méconnaissance des règles de fonctionnement de la langue. Cette réalité exige une analyse des erreurs commises par les élèves dans leurs productions écrites, dans le but d'améliorer leurs compétences et, surtout, de remédier à ces erreurs.

L'erreur offre à l'apprenant l'opportunité de tester les hypothèses qu'il formule concernant cette langue. Lorsqu'il commet une erreur, l'apprenant adopte une stratégie consistant à émettre des hypothèses qui ne sont pas toujours correctes. Il attend ensuite un retour de l'enseignant, sous la forme d'une reformulation ou d'une correction, afin de confirmer ou de rectifier ses hypothèses. Ce processus permet à l'apprenant d'ajuster ses connaissances

linguistiques et de progresser dans son apprentissage. Par ailleurs, les erreurs fournissent à l'enseignant un aperçu de l'interlangue de l'apprenant⁶.

CUQ et GRUCA confirment que « *tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà* » (CUQ J P & GRUCA I 2005, p. 389). En retour PORQUIER déclare que « *L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire des erreurs et les erreurs servent à apprendre* » (Cité par CHILIPAIN F.A, 1994, p. 32).

D'après ces citations, on comprend qu'il est impossible d'apprendre sans commettre d'erreurs. Cette dernière joue un rôle crucial en tant qu'indicateur et moyen d'acquérir de nouvelles connaissances. Elle est également une partie normale du processus d'apprentissage.

8. Grille typologique des erreurs orthographiques de Nina Catach

En se basant sur sa théorie du plurisystème, dans son " Traité théorique et pratique de l'orthographe française (Nathan 1986) ", Nina. Catach a développé une typologie permettant de classer les erreurs en fonction de leur origine extragraphique, phonogrammique, morphogrammique, logogrammique, idéogrammique et non fonctionnelle. Une typologie où l'erreur est focalisée sur le fonctionnement des graphèmes.

D'après Nina Catach l'utilisation d'une grille typologique des erreurs est exigée par l'avantage « *de détecter les lacunes, de mesurer les progrès, et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés* » (CATACH, 2003, p. 287).

⁶ Elkouria Chiahou, Elsa Izquierdo et Maria Lestang, 2009. Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues, VOL. XXVIII N° 3, p. 55-67. <https://doi.org/10.4000/apliut.105>.

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
ERREURS EXTRAGRAPHIQUES		
Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, ...	- mid (nid)
Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes.	- le lévier (l'évier)
Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique). L'écrit est erroné parce que l'oral est erroné.	- Omission ou adjonction de phonèmes - Confusion de consonnes - Confusion de voyelles - Déplacement de lettres	- maintenant (maintenant) - puplier (p/b) - suchoter (ch/s) - moner (o/e)
ERREURS GRAPHIQUES (oral juste- écrit erroné)		
Erreurs à dominante phonogrammique	- N'altérant pas la valeur phonique - Altérant la valeur phonique	- binette (binette) - criller (crier) - licée (lycée) - noiller (noyer) - boef (boeuf) - briler (briller) - escursion (excursion)
Erreurs à dominante morphogrammique a. Morphogrammes grammaticaux b. Morphogrammes lexicaux	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, ... - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits - Omission ou adjonction erronée d'accords larges - Marques du radical	- chevaux (chevaux) - les rue (les rues) - ceux que les enfants ont vu (vus) -Les films que les enfants ont vu (vus) Canart (canard) - anterrement (enterrement) - annui (ennui)

	- Marques préfixes/suffixes	
Erreurs à dominante logogrammique		
a. Logogrammes lexicaux	-Confusion entre les homophones lexicaux	- j'ai pris du vain (vin)
b. Logogrammes grammaticaux	-Confusion entre les homophones grammaticaux	- ils ce sont dit (se) - c'est livres (ces)
Erreurs à dominante idiogrammique	- Majuscules - Ponctuation - Apostrophe - Trait d'union	-la france (France) -les, amis (les amis) -leau(l'eau) -peut être (peut-être)

Tableau 1 : Grille typologique des erreurs orthographiques de Nina Catach p288.

II. La dictée et ses formes

1. Cacographie, origine de la dictée⁷

La pratique de la dictée pour l'enseignement de l'orthographe n'est pas nouvelle et remonte au 17^{ème} siècle, où elle était pratiquée sous forme de cacographie. Le terme cacographie est défini par Buisson (1911) comme : «*une méthode consistant à enseigner la grammaire et l'orthographe au moyen de phrases et de mots écrits incorrectement et qu'on charge l'élève de corriger*». Avant cela, l'orthographe se résumait à la simple calligraphie, et la lecture était plus importante que l'écriture. Cependant, au fil du temps, les enseignants se sont rendu compte qu'il était essentiel de permettre aux élèves d'écrire leurs propres textes pour améliorer leur orthographe. La dictée s'est généralisée dans les pays francophones autour des années 1850.

2. Définition de la dictée

Selon Jean-Pierre Sautot: «*La dictée est un exercice scolaire que l'on fait en classe par laquelle le maître lit un texte ou un énoncé à haute voix aux apprenants qui transcrivent au fur et à mesure, par petits groupes de mots ou de phrases en respectant les différentes règles orthographiques suivies d'une correction collective, conçue pour but de faire acquérir aux apprenants les différentes compétences lexicales et grammaticales*» (Sautot. 2015, p. 25-33).

La dictée est une pratique pédagogique courante en classe, dans laquelle l'enseignant lit un texte à voix haute, et les élèves le recopient progressivement, en respectant les règles orthographiques spécifiques. Cette activité est suivie d'une correction, qui vise à développer une variété de compétences en vocabulaire et en grammaire chez l'apprenant.

Le dictionnaire du Français Larousse définit la dictée comme : «*Exercice scolaire ayant pour but l'enseignement et le contrôle de l'orthographe* ». Le petit Robert propose dans son

⁷ Mémoire de Bachelor de : Lisa Cati. Dans quelle mesure les enseignants du cycle 2 intègrent-ils la dictée dans l'apprentissage de l'orthographe ? Sous la direction de : Patricia Rothenbühler et Jean-Claude Desboeufs . La Chaux-de-Fonds, avril 2017. <https://core.ac.uk/download/pdf/154767407.pdf>.

contenu la définition suivante : «*Est une action de dicter, écrire sous la dictée de quelqu'un un exercice scolaire à l'acquisition de l'orthographe* » (Le Petit Robert, 2005, p. 108).

Cogis et Manesse dans leur ouvrage soulignent que : «*Si le maître ne fait pas la dictée, alors cela signifie qu'on ne travaille pas l'orthographe en classe* ».

L'ensemble des définitions souligne, que la dictée est largement reconnue comme un exercice étroitement lié à l'orthographe. Au cours de cette activité, les apprenants sont tenus d'appliquer de manière appropriée les règles orthographiques et grammaticales, ce qui les incite à se focaliser sur des aspects tels que l'orthographe des mots, la ponctuation et les accords grammaticaux.

Cette activité sollicite diverses compétences telles que l'écoute, la réflexion, la mémorisation, l'attention, ainsi que la maîtrise de la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, en vue du développement des compétences orthographiques de l'apprenant.

3. Les objectifs de la dictée

Dans le passé, la dictée était principalement utilisée comme un moyen d'évaluation des compétences des élèves. Cependant, de nos jours, son utilisation a évolué vers celle d'un outil pédagogique visant à faciliter l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire enseignés en classe. Les enseignants ont adopté cette approche pour⁸ :

- Encourager l'autocorrection des erreurs par l'enfant lui-même.
- Rendre le vocabulaire de l'élève plus riche.
- Faciliter l'apprentissage de l'orthographe, des verbes et de la grammaire chez l'enfant.
- Faciliter la compréhension de la construction de la phrase chez l'élève afin qu'il puisse maîtriser l'écriture correcte.

La dictée poursuit les objectifs suivants :

- Aidez les élèves à atteindre une excellente maîtrise de la langue, à parler correctement et à écrire avec peu ou pas d'erreurs.
- Encouragez-les à se poser des questions sur l'orthographe correcte.

⁸ Michèle Villegas-Kerlinger, La dictée, un outil désuet? Détrompez-vous! 2022.

<https://l'express.ca/ladictéunoutildesuetdétrompezvous/#:~:text=%C3%80%20quoi%20%C3%A7a%20sert%20à%20lui%20m%C2%A4me%20ses%20fautes.>

- Inciter les élèves à réfléchir à ce qu'ils ont écrit.
- Améliorer leurs capacités d'écoute, de compréhension et de mémoire.

D'après cela, il est donc évident que l'apprenant doit être capable de mettre en pratique ses acquis et ses connaissances pour maîtriser la langue écrite. Ce qui permet de renforcer sa vigilance orthographique au moment de la rédaction. Les dictées offrent aux élèves la possibilité de s'auto-corriger lorsqu'ils écrivent ou relire leur travail après une vérification et une correction faite par l'enseignant.

4. Les différentes formes de dictée⁹

4.1. Les dictées pour apprendre

4.1.1. La dictée préparée

➤ Objectif

Cette forme est utilisée comme une occasion de mettre en pratique les connaissances acquises précédemment par exemple de l'orthographe ou de la grammaire dans un texte relativement court. Cela leur permet de se préparer et d'anticiper les difficultés telles que les chaînes d'accords et les groupes syntaxiques etc.

➤ Déroulement

Cette méthode pédagogique implique une préparation préalable du texte. L'enseignant affiche le texte qui sera dicté au tableau. Par la suite, les apprenants sont invités à le lire, en expliquant les termes complexes et obscurs, et met en évidence les erreurs les plus courantes pour attirer leur attention sur ces aspects importants. Lors de la dictée, l'élève retient chaque partie de la phrase dictée et la retranscrit ensuite dans son cahier en utilisant ses acquis en orthographe. Finalement, Les élèves vérifient et corrigent leur production.

4.1.2. La dictée dirigée

⁹ Les différentes dictées et leurs objectifs.

<https://gray.circo70.acbesancon.fr/wpcontent/uploads/sites/7/2017/03/Les-diff%C3%A9rentesdict%C3%A9es-et-leurs-objectifs-1-1.doc>.

➤ Objectif

Le but de cette forme de dictée est de faire réfléchir les élèves au moment où ils écrivent, en mettant l'accent sur les problèmes qu'ils doivent résoudre pendant la dictée. L'objectif est de faire comprendre aux élèves le sens du texte en entier.

➤ Déroulement

L'enseignant dicte le texte par phrases, en mettant l'accent sur les difficultés éventuelles et en veillant à ce que les élèves comprennent bien chaque partie avant de passer à la suivante. Ensuite, chaque élève effectue la dictée individuelle. Après cela, la correction est effectuée collectivement, ce qui permet de revenir sur les erreurs les plus fréquentes. Les notions sont à nouveau travaillées pour tous et des exercices spécifiques sont donnés pour aider les élèves à s'entraîner sur les difficultés rencontrées.

4.1.3. Dictée négociée

➤ Objectif

Les objectifs de cette méthode sont de permettre aux élèves d'utiliser un discours explicatif et argumentatif pour parler de la langue, en se basant sur les règles établies. Cette approche permet aux élèves de mieux comprendre la langue et de développer leurs compétences en communication écrite et orale.

➤ Déroulement

L'enseignant commence par la dictée du texte, suivi d'une relecture active. Les élèves travaillent ensuite en petits groupes pour réécrire le texte après avoir discuté et argumenté sur les points de désaccord, en utilisant tous les outils nécessaires. La mise en commun se fait en écrivant une phrase au tableau par groupe, ce qui permet la négociation graphique phrase par phrase. Les élèves plus faibles sont encouragés à reformuler leurs justifications. Finalement, chaque élève réécrit le texte final.

4.1.4. Dictée dirigée

➤ Objectif

La pratique de cette forme de dictée vise à stimuler la réflexion des élèves pendant l'écriture en les sensibilisant aux problèmes à résoudre au cours de la dictée.

➤ Déroulement

Pendant la dictée, l'enseignant adopte une approche de sensibilisation en attirant l'attention des élèves sur les difficultés orthographiques, sans pour autant leur donner directement la solution. Une fois la dictée terminée, une relecture est effectuée et les élèves peuvent consulter les outils nécessaires pour corriger leurs erreurs. Ensuite, une synthèse collective est réalisée pour revenir sur les doutes et les erreurs. Finalement, la correction définitive est effectuée.

4.1.5. Dictée quotidienne

➤ Objectif

L'objectif est d'aborder de manière ritualisée un problème particulier afin de développer des automatismes. Pour réviser l'orthographe lexicale, une méthode consiste à réécrire plusieurs fois un mot difficile ou invariable sur plusieurs jours. Le concept consiste à utiliser une phrase courte étalée sur une semaine, pouvant inclure un mot difficile, et avec une modification quotidienne d'un de ses éléments.

➤ Déroulement

Cette méthode consiste à utiliser la même phrase de base pendant toute une semaine, en commençant par la dicter et l'expliquer le premier jour, puis en la cachant et en la faisant corriger par les élèves le deuxième jour. Les jours suivants, la phrase est modifiée en introduisant une variable, et les élèves sont encouragés à la souligner et à la comparer avec la phrase de la journée précédente. Cette approche permet de travailler l'orthographe de manière progressive et interactive.

4.2. Les dictées à visé évaluative

4.2.1. La dictée à trous

➤ Objectif

L'objectif est de se focaliser sur l'évaluation des problèmes spécifiquement traités, en éliminant tout élément perturbateur.

➤ Déroulement

Elle consiste à proposer des textes lacunaires aux élèves, où un ou plusieurs mots (grammaticaux ou lexicaux) sont effacés dans un texte inconnu. Une autre approche consiste à impliquer les élèves dans la création des lacunes en effaçant progressivement les mots dont la difficulté a été expliquée.

4.2.2. Dictée de contrôle

➤ Objectif

L'objectif est d'utiliser et d'appliquer les connaissances acquises, et de se mettre en position de savoir écrire lors de la rédaction d'un document.

➤ Déroulement

La dictée ne dépasse pas les compétences acquises par les élèves et ne contient pas d'évaluation de notions qui n'ont pas été étudiées. Sa longueur varie au cours de l'année scolaire et le texte peut être créé par l'enseignant à partir des éléments vus lors des semaines précédentes.

4. La dictée : un contexte adapté à l'apprentissage

Danièle Cogis et Michèle Ros (2003, p. 93) expriment « à l'école, l'exercice roi reste la dictée, à la fois lieu de réinvestissement des leçons d'orthographe et lieu de renforcement des connaissances par le rappel des règles lors de la correction. Il s'agit donc toujours de remplacer la mauvaise réponse par la bonne. Mais, dans la mesure où le couple dictée/correction privilégie la règle et fait l'impasse sur les conceptions qui déterminent leurs graphies, les élèves sont condamnés à répéter leurs fautes. »

Au cours des dernières années, de multiples formes de dictées et diverses situations de pratique de cette activité ont émergé. En effet, ces dictées innovantes sont des stratégies pédagogiques qui répondent à la nécessité de considérer les conceptions préexistantes des élèves afin de les faire évoluer. Ces activités ont pour objectif de clarifier le fonctionnement de l'orthographe grammaticale tout en encourageant les élèves à analyser leurs propres écrits. Par

conséquent, elles visent à développer chez les élèves la capacité à contrôler progressivement leurs graphies¹⁰.

Angoujard (1994, p. 75) préconise l'utilisation d'une dictée qui s'inscrit dans un cadre spécifique « stratégie de construction du savoir orthographe » envisage tout d'abord l'« éventuelle fonction (de la dictée) d'aide à l'apprentissage ne peut tenir qu'au moment de la correction commentée » (...), la dictée elle-même n'apprenant à l'évidence rien aux élèves; placés dans une situation psychologique souvent difficile, contraints parfois de produire des formes graphiques correspondant à des mots ou à des structures syntaxiques qu'ils comprennent mal, ils peuvent au mieux s'efforcer de mettre en œuvre les savoirs acquis ».

Cela montre que l'apprentissage de l'orthographe est centré principalement au temps de la correction. Les avantages et l'importance de ce moment résident dans plusieurs aspects clés. Tout d'abord, il fournit aux élèves un retour instantané sur les fautes d'orthographe et de grammaire, ce qui leur permet de prendre conscience de leurs lacunes et de comprendre les règles correctes. De plus, cette phase de correction de la dictée permet aux enseignants d'expliquer en détail les erreurs, de clarifier les règles et de donner des exemples pertinents.

¹⁰ Cogis, D., Fisher, C. et Nadeau, M. 2015. Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. Glottopol, n°26. <http://glottopol.univ-rouen.fr>.

III. La production écrite en classe de FLE

1. L'écrit en FLE

« *Ecrire; c'est à l'aide d'un crayon ou d'un stylo ou de tout autre moyen, tracer sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organisés (rédigés) dans le but de conserver ou de transmettre un message précis (appelé l'énoncé). L'écriture est donc un support (on dit aussi un canal) permettant à celui qui écrit de s'adresser à une personne à laquelle le message est destiné* » (Larousse, 1997. p. 6).

Comme le soulignait Saussure, cité par Vigner « *langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier* » (G.vigner, 1982, p. 10).

La pratique de l'écrit est une compétence fondamentale dans l'enseignement apprentissage du FLE, elle offre aux apprenants l'occasion de renforcer leur maîtrise de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire, tout en favorisant leur compréhension des structures linguistiques spécifiques à la langue française.

Dubois et ses collaborateurs, considèrent que « *l'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques (...). Elle a pour support l'espace qui la conserve* » (Dubois et al, 1999, p. 156). Donc, Il convient de souligner que l'écriture est la transition de l'orale en signe graphique.

« *L'écrit demande une mise en forme de la pensée et pas seulement une bonne production verbale* » (Musset, 2011, p. 4). Cette citation souligne que l'écriture ne se limite pas à une simple production verbale, mais qu'elle exige une réflexion profonde pour organiser et structurer ses idées de manière claire et cohérente. En classe de FLE, les activités axées sur l'écrit visent à développer chez l'apprenant différentes compétences afin de lui permettre de se positionner en tant qu'émetteur et destinataire.

2. Définition de la production écrite

« *La production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres* ».1 Programmes d'études en FL2 (1997).

La production écrite c'est « *l'action de produire, de créer, un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue* » (Dubois, 1994, p. 381).

SELON JEAN PIERRE QUQ ET ISABELLE GRUCA« *c'est une activité mentale complexe de construction de connaissance et de sens* » (Quq et Gruca 2003, p. 180).

« Toute opération mentale qui sert, à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production écrite. »

Cela signifie que la notion de "production d'écrits" met en avant le processus cognitif de l'élève lorsqu'il crée un texte qui implique, l'organisation, l'expression d'idées, d'informations, de réflexions ou d'émotions sur un support écrit. Autrement dit, s'exprimer à l'écrit ne se résume pas au simple acte d'écrire, mais à écrire en fonction d'un objectif précis, en comprenant la raison derrière cette production.

La production écrite nécessite la mise en œuvre de compétences linguistiques et de réflexion, ainsi que la maîtrise des conventions d'écriture appropriées à un contexte donné. Cela inclut la grammaire, l'orthographe, la ponctuation, la cohérence, la cohésion et la structure du texte. Thomas Carter a expliqué 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* » (Thomas 1999, p. 122).

3. Les composantes de la production écrite

Selon Albert (1998, P 60-61), cette compétence fait intervenir cinq niveaux de composante des degrés divers de la production :

3.1. La composante linguistique : englobe la maîtrise des divers systèmes de règles, notamment syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques et textuelles, qui facilitent la communication écrite.

- 3.2. La composante référentielle :** implique une compréhension générale des domaines d'expérience et des objets présents dans le monde. (Moirand, S, 1982).
- 3.3. La composante socio-culturelle :** comprend la connaissance des règles sociales ainsi que des normes d'interaction entre les individus et les institutions. Elle consiste également la connaissance de l'histoire culturelle. Ibid.
- 3.4. La composante cognitive :** elle met en œuvre les processus de construction du savoir ainsi que les processus d'acquisition et d'apprentissage de la langue.
- 3.5. La composante discursive (ou pragmatique) :** la capacité à produire un texte en adéquation avec une situation de communication écrite. L'apprenant, dans ce contexte, est en mesure de mettre en pratique ses compétences en utilisant les conventions linguistiques et textuelles appropriées pour exprimer efficacement ses idées par écrit.

4. Les processus rédactionnels¹¹

Hayes & Flower (1980 ; 1986) ont présenté une analyse de la production écrite, mettant en évidence trois processus rédactionnels fondamentaux :

4.1. La planification

Constitue l'élément initial dans l'activité de production écrite. Ce processus facilite la récupération, l'organisation et la structure des informations stockés en mémoire à long terme, ainsi que la détermination des l'objectif de la rédaction.

- **Conception :** Cette démarche repose sur la capacité de rappeler et d'accéder aux informations et connaissances stockées dans la mémoire à long terme.

¹¹ Garcia-Debanc Claudine. Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. n°49, 1986. Les activités rédactionnelles, sous la direction de Michel Charolles. pp. 23-49.
<https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449>.

- **Organisation** : cette phase implique la sélection d'une séquence appropriée pour la présentation des éléments collectés. Les approches utilisées dans ce processus peuvent varier en fonction des scripteurs, qui auront la possibilité de mettre en œuvre différentes procédures.
- **Recadrage** : L'opération de recadrage consiste à identifier toutes les remarques pertinentes concernant l'adéquation du texte à l'auditoire visé.

JOLIBERT explique que « *ces opérations de planification sont indispensables à la réalisation d'un écrit car elles occupent plus de deux tiers du temps d'écriture des scripteurs experts* » (JOLIBERT.J, 1990, p.19).

4.2. La mise en texte

C'est le moment de mettre les idées par écrit, ou le scripteur subissent une transformation de ses connaissances et ses informations en une expression linguistique, (lexique approprié, orthographe correcte, structure syntaxique).

Dans cette vision, Jean pierre CUQ et Isabelle GRUCA signalent que le scripteur « *engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques, et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en textes les idées récupérées et organisées, à transcrire* » (CUQ, J-P et GRUCA. 2005, p.184, 1851).

4.3. La révision

Cette dernière étape permet d'examiner la production écrite par la relecture du texte, afin de vérifier les erreurs, l'organisation et la clarté des idées. Elle vise à corriger les erreurs en utilisant des règles logiques.

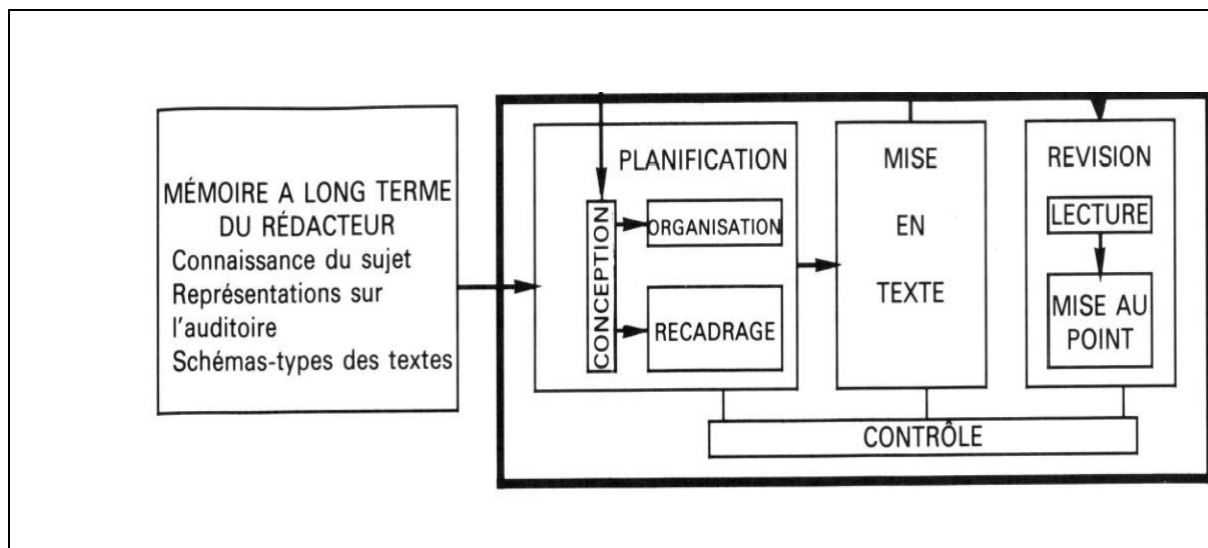


Figure 1 : Représentation schématique du processus d'écriture adapté (d'après Hayes & Flower 1980. p. 11).

5. L'orthographe dans la production écrite

La production écrite donne l'occasion aux élèves de s'entraîner, en intégrant les acquis réalisés antérieurement en situation de communication, elle vise à engager l'apprenant dans des tâches stimulantes et significatives, qui favorisent son développement linguistique et communicatif, tout en encourageant leur créativité et leur expression personnelle.

Le but de cette activité est de mobiliser les connaissances orthographiques qui existent dans le processus d'écriture, en invitant l'évidence à rédiger des textes tout en prêtant attention à l'orthographe.

6. L'activité « préparation à l'écrit »¹²

Cette activité préliminaire précède la phase de l'expression écrite. Elle consiste en un exercice à réaliser collectivement ou individuellement dans les cahiers d'essais, portant sur la

¹² Bencherab Mohamed, La séance de « préparation à l'écrit ». 11 août 2014. <http://hisougueur.unblog.fr/2014/08/11/la-seance-de-preparation-a-lecrit/>.

construction textuelle, visant à acquérir les compétences nécessaires à la structuration et à la composition de textes.

Selon le niveau des apprenants, il est possible d'envisager la réalisation d'un ou de deux exercices à la fois, liés thématiquement et stratégiquement au texte à produire dans le cadre de l'expression écrite. De plus, cette activité peut être étendue à une tâche à réaliser en dehors du contexte de la classe.

Conclusion

Pour conclure ce chapitre, nous avons souligné l'importance fondamentale de l'orthographe dans le processus d'écriture. Nous avons mis en évidence que l'orthographe n'est pas un élément figé, mais plutôt un domaine complexe qui requiert une connaissance approfondie des règles orthographiques, de la morphologie, de la syntaxe et du vocabulaire. Son application rigoureuse est indispensable pour garantir la clarté, la précision et la cohérence de nos échanges écrits.

En outre, nous avons mis en lumière le rôle crucial de la dictée en tant qu'outil pédagogique dans l'apprentissage de la langue écrite. Toutefois, il est essentiel de noter que la dictée ne devrait pas être utilisée de manière excessive ou exclusive. Elle doit être combinée à d'autres activités d'apprentissage variées et interactives afin d'assurer un enseignement équilibré et stimulant.

Enfin, nous avons exploré les différentes dimensions de la production écrite dans le contexte de l'apprentissage du français langue étrangère. La production écrite représente un domaine d'apprentissage complexe qui nécessite une approche équilibrée, intégrant à la fois la maîtrise des aspects linguistiques et la compréhension des objectifs communicatifs et cognitifs. En continuant à explorer et à pratiquer la production écrite, les apprenants pourront développer leurs compétences linguistiques et leur capacité à s'exprimer avec clarté et précision dans la langue cible.

En somme, ce chapitre a mis en évidence l'importance de l'orthographe, de la dictée et de la production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère. Ces compétences sont indispensables pour communiquer efficacement par écrit, et elles fournissent une base solide pour la suite de notre parcours d'apprentissage.

Le chapitre qui suit se concentre sur la description de notre expérimentation.

CHAPITRE II

Description de l'expérimentation

Introduction

Dans le deuxième chapitre, nous explorons le cadre pratique de notre recherche ou nous allons expliquer le protocole de notre expérimentation, dans lequel nous présenterons l'objectif de notre travail, l'échantillon, le corpus et la démarche adoptée. Nous analyserons ensuite les données recueillies auprès des deux groupes (Groupe témoin et groupe expérimental).

1. L'objectif de l'expérimentation

Notre objectif majeur à travers ce travail de recherche est d'intégrer la dictée dans les pratiques de classe, afin de renforcer ou d'entraîner les compétences et les connaissances orthographiques des élèves. Dont nous allons vérifier l'efficacité de cette dernière en tant qu'activité d'entraînement à l'écrit qui vise l'amélioration de l'orthographe chez les apprenants du FLE.

2. Description de L'échantillon

2.1. Lieu de l'expérimentation

Notre enquête a été effectuée au niveau de l'établissement « Brahmi El Aid », située à Maghnia, commune de la wilaya de Tlemcen, contient 26 enseignants en tout dont 4 enseignent le FLE.

2.2. Public visé

Pour mieux cerner notre sujet nous avons réalisé notre expérimentation auprès des élèves de la 1^{ère} année moyenne, dont la classe se compose de 25 élèves entre 12 garçons et 13 filles. Ces apprenants sont âgés entre 10-12 ans.

Nous signalons que nous avons limité l'effectif de nos population à 7 apprenants par groupe (A et B), sachant que le groupe A sera « groupe expérimental » et que le seconde

servira du « groupe témoin ». En effet, les copies que nous n'avons pas analysées sont illisibles et nous n'avons pas réussi à les identifier.

3. Corpus

Notre démarche d'analyse sera focalisée sur un corpus écrit, constitué de productions écrites rédigées par notre échantillon d'apprenants de 1^{ère} année moyenne, plus les copies de l'activité de dictée.

La rédaction est effectuée en classe sous la surveillance de l'enseignante Mme. Chadouli Asmaa, qui nous a permis de travailler avec ses élèves.

Dans le présent travail nous nous concentrerons spécifiquement sur les erreurs orthographiques commises par les élèves en situation d'écriture, car la production écrite est l'une des compétences clé qui permet aux apprenants de démontrer leur maîtrise de la langue.

4. La démarche de l'expérimentation

Pour bien mener notre recherche, il nous a paru de travailler simultanément avec deux groupes : un groupe témoin et un autre expérimental. Notre expérimentation s'est réalisée en deux séances pour chaque groupe.

La première séance consistait l'activité « préparation à l'écrit ».

Lors de la deuxième séance, nous avons abordé la production écrite, au cours de laquelle nous avons proposé la même activité de rédaction aux deux groupes. Une fois que nous aurons achevé ces deux séances, nous consacrerons cette dernière étape à la correction des copies des élèves.

5. Les activités de préparation à l'écrit

5.1. Groupe témoin: la première séance

Pour le groupe témoin, nous avons travaillé l'activité choisie par l'enseignante. D'abord, l'enseignante a commencé la séance par un rappel du thème de la séquence 2

intitulé « J'explique les différentes pollutions » du projet 2 avec lequel elle a posé un ensemble des questions sur les activités précédentes, nous citons par exemple:

Qu'est ce qu'un texte descriptif ?

Quelle sont les différents types de la pollution ?

Par la suite, elle a rédigé la tâche suivante :

Activité 01 : classe les expressions proposées dans le tableau : La fumée des usines, les gaz qui s'échappent des moyens de transport, eaux usées, les déchets industriels, les pesticides agricultures, bouteille d'eau, les ordures.

La pollution de l'air	La pollution de l'eau	La pollution de terre (sol)

Tout d'abord, L'enseignante a commencé par la lecture et l'explication de la consigne de l'activité écrite au tableau. Elle a ensuite fourni quelques temps aux apprenants pour qu'ils puissent la comprendre et répondre. Passant à la correction, elle a corrigé l'activité en expliquant et en faisant participer la majorité des apprenants.

5.2. Groupe expérimental : la première séance (la dictée)

Pour le groupe expérimental : nous avons proposé aux apprenants la dictée préparée dans le cadre d'une activité de préparation à l'écrit.

Nous avons choisi un texte à dicter adapté au niveau des élèves et au contenu de la séquence 2 du projet 2, ce texte contient des mots accessible à comprendre et déjà vu préalablement.

5.2.1. Le texte à dicter :

La pollution est un phénomène nuisible. Quelles sont ses causes et ses conséquences ?

La pollution est causée par la fumée dégagée des usines, les gaz, les déchets, et les produits toxiques.

Ce phénomène provoque des effets néfastes tel que : la mort des animaux, le changement du climat, et des maladies graves.

Donc, il faut lutter contre ce phénomène pour protéger notre environnement.

5.2.2. Déroulement de la séance

D'abord, l'enseignante a débuté la séance en rappelant le thème de la séquence afin d'éveiller l'intérêt des apprenants. Puis, elle les a informés qu'elle va faire une dictée d'un texte. Ensuite, nous avons distribué des feuilles vierges aux élèves pour effectuer la dictée. Nous avons subdivisé cette séance en trois étapes :

- **La phase de préparation**

L'enseignante a entamé la séance en écrivant le texte support sur le tableau, puis en procédant à sa lecture. Par la suite, elle a sollicité trois élèves pour lire le texte, en attirant leurs attentions sur les mots déjà vus dans les points de langue tel que (la pollution, environnement, effets).

Par la suite, elle a procédé à l'interrogation visant à obtenir une compréhension globale du texte. De plus, elle a rappelé quelques règles grammaticales en donnant des remarques pertinentes concernant l'accord des adjectifs avec les noms, les déterminants et les noms, ainsi que le sujet avec le verbe. Par exemple, elle a souligné que dans l'expression "les produits toxiques", le mot "produits" étant au pluriel, l'adjectif "toxiques" doit également être au pluriel. Elle a également abordé la façon d'écrire certains mots et leurs significations, comme le mot "effets" qui s'écrit avec deux "f" et un "t" muet.

De plus, elle a expliqué les homophones grammaticaux, tels que "est" qui est le verbe être à la troisième personne du singulier dont le sujet est "la pollution", et "et" qui est une conjonction de coordination. Elle a également mentionné "ce" en tant que déterminant démonstratif utilisé pour montrer quelqu'un ou quelque chose, ainsi que "se" en tant que pronom personnel. Elle a souligné l'importance des signes de ponctuation, notamment l'utilisation de majuscules dans les noms propres.

- **La Phase de dictée**

Dans cette partie nous avons voilé le tableau, puis, l'enseignante a entamé la dictée doucement avec un rythme trop lent. Elle a par la suite relu le texte pour permettre à tous les élèves de vérifier si n'ont pas oublié des mots. Permettre à chacun de vérifier qu'il n'avait pas omis de mot.

- **La Phase de correction**

À la fin de la dictée, nous avons procédé à cette étape de repérer les erreurs en collaboration avec la participation des élèves sur les erreurs mentionnées, avec le tableau ouvert. L'enseignante a demandé aux élèves de poser leurs stylos et de corriger les erreurs en utilisant le stylo vert. Enfin, les copies ont été collectées.

6. Déroulement de la deuxième séance : la production écrite

La deuxième séance était consacrée à la production écrite, cette activité est destinée aux deux groupes où l'enseignante a commencé par mentionner la date, le projet, la séquence, et l'activité du jour (elle a suivi le même protocole des séances précédente) .

Après avoir terminé la partie éveil de l'intérêt, l'enseignante entre dans le vif du sujet en traitant le thème de « la pollution » avec lequel elle a posé un ensemble de questions oralement, nous citons par exemple:

C'est quoi la pollution ?

Quelles sont les types de la pollution ?

Pourquoi l'air est pollué ?

Quelles sont les causes de la pollution ?

Quelles sont les conséquences de la pollution ?

Ces questions constituent une ouverture vers le sujet, pour préparer les apprenants à aborder de manière correcte le thème de «la pollution». Ensuite l'enseignante a expliqué le

sujet et la consigne pour faciliter la tâche d'écriture, nous avons abordé une heure pour la rédaction.

Sujet : ton établissement organise une journée ayant pour thème « tout est contre la pollution de l'air ». Rédige un court texte pour expliquer les causes et les dangers de cette pollution.

Après avoir finalisé ces deux séances, cette dernière étape sera consacrée à la correction des copies des élèves en suivant une grille d'analyse répondant à nos objectifs.

CHAPITRE III

Analyse et interprétation des résultats

Introduction

Afin d'analyser les productions écrites collectées, nous nous sommes appuyée sur la grille d'analyse des erreurs orthographiques adoptée par Nina Catach dont nous avons mentionné dans le premier chapitre.

Nous allons donc essayer de classier toutes les erreurs existant dans les écrits des élèves. Ensuite nous allons faire une analyse comparative des résultats obtenus.

1. Calcule du pourcentage

Le calcul du pourcentage a été effectué en multipliant le nombre de chaque type d'erreur par cent, puis en divisant le résultat par le nombre total d'erreurs.

2. Analyse des copies

2.1. Les erreurs orthographiques en épreuve de la dictée

Copies Types d'erreurs	Copie 01	Copie 02	Copie 03	Copie 04	Copie 05	Copie 06	Copie 07	Pourcentages	Exemples
	Nombre d'erreurs								
Erreurs à dominante extragraphique	3	3	2	8	6	6	2	22,95%	<ul style="list-style-type: none"> - Chengment (changement) - Phinomane (phénomène) - Graf (grave) - Chongement (changement) - Danc (donc) - Profeque (provoque) - Leti (lutter) - Fout (faut)
Erreurs à dominante phonogrammique	4	7	4	7	6	6	4	31,14%	<ul style="list-style-type: none"> - Environement (environnement) - Toquique (toxique) - Quencequences (conséquences) - Quantre (contre) - Conséquons

										<ul style="list-style-type: none"> (conséquence) - Des chées (déchets) - Animous (animaux) - Fénomene (phénomène) - Tocsices (toxique)
Erreurs à dominante morphogrammique										
Lexicaux			1	1		2			3,27%	<ul style="list-style-type: none"> - Clima (climat) - Mor (mort) - More (mort)
Grammaticaux	1	3	6	8	2	10	2		26,22%	<ul style="list-style-type: none"> - Ses cause (causes) - Animaux (animaux) - Maladis (maladies)
Erreurs à dominante logogrammique										
Lexicaux										
Grammaticaux	2	2	5	4	3	4			16,39%	<ul style="list-style-type: none"> - Est (et) - Sons (sont) - Se (ce) - Quels (quelles)

A travers l'analyse des copies de la dictée nous constatons que les erreurs les plus dominantes sont de type phonogrammique (31,14%). Vient en deuxième position les erreurs morphogrammique grammaticaux (26,22%). Ensuite arrive en troisième position, les erreurs de type extragraphique (22,95%). Puis en quatrième position arrive les erreurs de types logogrammique grammaticaux (16,39%). Les erreurs de type morphogrammique lexicaux, prend le dernier pourcentage (3,27%).

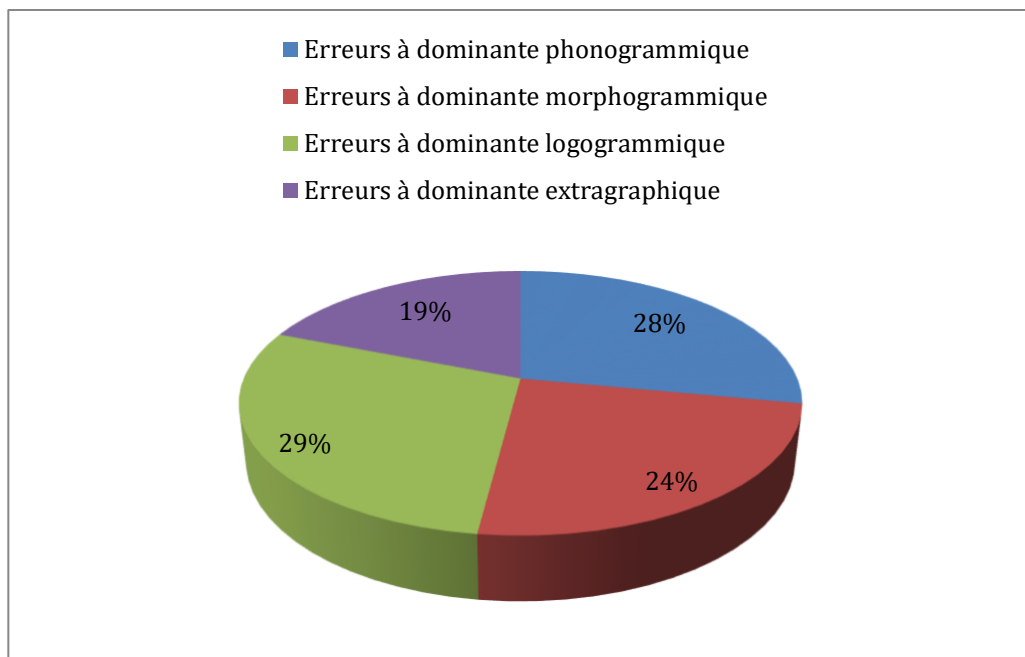


Figure 1 : Les erreurs orthographiques en épreuve de la dictée

3. Analyse des copies de la production écrite

3.1. Groupe expérimentale

Copie 01

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage	Exemples
Erreurs à dominante extragraphique	2	40%	- Quls(quelles) - Malades (maladies)
Erreurs à dominante phonogrammique	3	60%	- Cause (causé) - Danges (dangers)
Erreurs à dominante morphogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux			
Erreurs à dominante logogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux			

Au niveau de la première copie les erreurs les plus dominantes sont de type phonogrammique 60%, ensuite arrive les erreurs à dominante extragraphique 40%.

Copie 02

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage	Exemples
Erreurs à dominante extragraphique	2	50%	- Preveraque (provoque) - Phémène (phénomène)
Erreurs à dominante phonogrammique	1	25%	- Dégages (dégagés)
Erreurs à dominante morphogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	1	25%	- S'échappe (s'échappent)
Erreurs à dominante logogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux			

Dans la deuxième copie, les erreurs les plus enregistrées sont de type extragraphique 50%, vient en second les erreurs à dominante phonogrammique et morphogrammique grammaticaux qui sont enregistrées le même pourcentage 25%.

Copie 03

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage	Exemples
Erreurs à dominante extragraphique	1	50%	- Maladis (maladies)
Erreurs à dominante phonogrammique			
Erreurs à dominante morphogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	1	50%	- Les conséquence (conséquences)
Erreurs à dominante logogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux			

D'après la troisième copie, nous constatons que l'élève a commis deux erreurs : la première est de type extragraphique 50% et la deuxième est de type morphogrammique 50%.

Copie 04

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage	Exemples
Erreurs à dominante extragraphique	2	66,66%	- Fuemées (fumées) - Princpalement (principalement)
Erreurs à dominante phonogrammique			
Erreurs à dominante morphogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	1	33, 33%	- Les cause (causes)
Erreurs à dominante logogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux			

Au niveau de la quatrième copie les erreurs dominantes sont de type extragraphique 66,66%, ensuite nous avons les erreurs morphogrammique grammaticaux 33,33%.

Copie 05

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage	Exemples
Erreurs à dominante extragraphique			
Erreurs à dominante phonogrammique	1	50%	- S'échat (s'échappent)
Erreurs à dominante morphogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	1	50%	- Causé (causée)
Erreurs à dominante logogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux			

La cinquième copie montre que les erreurs dominantes sont des deux types phonogrammique et morphogrammique.

Copie 06

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage	Exemples
Erreurs à dominante extragraphique			
Erreurs à dominante phonogrammique			
Erreurs à dominante morphogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	2	66,66%	- Voitur (voitures) - Cause (causée)
Erreurs à dominante logogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	1	33,33%	- Quels (quelles)

Dans la sixième copie l'élève a compris une erreur de type logogrammique grammaticale 33,33%, et deux erreurs de type morphogrammique grammaticaux 66,66%.

Copie 07

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage	Exemples
Erreurs à dominante extragraphique	1	25%	- Lair (l'air)
Erreurs à dominante phonogrammique	1	25%	- Phenomene (phénomène)
Erreurs à dominante morphogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	1	25%	- Les cause (causes)
Erreurs à dominante logogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	1	25%	- Quel (quelles)

Dans cette dernière copie nous constatons 25% des erreurs de type extragraphique , 25% des erreurs phonogrammique , 25% des erreurs de type morphogrammique grammaticaux, et 25% des erreurs de type logogrammique grammaticaux.

3.2. Groupe témoin

Copie 01

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage	Exemples
Erreurs à dominante extragraphique	2	25%	<ul style="list-style-type: none"> - Mai (mais) - Changenenet (changement)
Erreurs à dominante phonogrammique	3	37,5%	<ul style="list-style-type: none"> - Phenomene (phénomène) - Consequences (conséquences) - Climatic (climatique)
Erreurs à dominante morphogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	3	37,5%	<ul style="list-style-type: none"> - Les dechet (déchets) - Grave (graves) - Les changement (les changements)
Erreurs à dominante logogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux			

Dans la première copie du groupe témoin, nous constatons 25% des erreurs extragraphique, 37,5% des erreurs phonogrammique, et 37,5% des erreurs morphogrammique grammaticaux.

Copie 02

Types d'erreur	Nombre d'erreurs	Pourcentage	Exemples
Erreurs à dominante extragraphique	3	30%	<ul style="list-style-type: none"> - Mes (mais) - Phenement (phénomène) - Fout (faut)
Erreurs à dominante phonogrammique	3	30%	<ul style="list-style-type: none"> - Polution (pollution) - Chimices (chimique) - La fumé (fumée)
Erreurs à dominante morphogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	2	20%	<ul style="list-style-type: none"> - Des voiture (voitures) - Causer (causée)
Erreurs à dominante logogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	2	20%	<ul style="list-style-type: none"> - Quel (quelles) - Se (ce)

Au niveau de la deuxième copie les erreurs les plus élevées sont de type extragraphique, viennent ensuite les erreurs morphogrammiques grammaticaux 20%. Puis, arrivent les erreurs logogrammiques grammaticaux 20%.

Copie 03

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage	Exemples
Erreurs à dominante extragraphique	3	50%	- Fudre (foudre) - Mai (mais) - Poullution (pollution)
Erreurs à dominante phonogrammique			
Erreurs à dominante morphogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	1	16,66%	- Des usine (usines)
Erreurs à dominante logogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	2	25%	- Son (sont) - Est (et)

Dans la troisième copie, nous constatons que les erreurs extragraphique sont les plus élevées 50%. Ensuite vient en deuxième position les erreurs logogrammique grammaticaux 25%. En d'autre, arrive les erreurs morphogrammique grammaticaux 16,66%.

Copie 04

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage	Exemples
Erreurs à dominante extragraphique	2	25%	- Mes (mais) - L'aire (l'air)
Erreurs à dominante phonogrammique	3	37,5%	- La grip (grippe) - Produies (produits) - Inveronement(environnement)
Erreurs à dominante morphogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	2	25%	- Ses conséquence (conséquences) - Produi (produis)
Erreurs à dominante logogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	1	12,5%	- Est (et)

Au niveau de la quatrième copie, nous constatons que les erreurs les plus dominantes sont de type phonogrammique 37,5%, ensuite arrive les erreurs morphogrammique grammaticaux et les erreurs extragraphique qui ont le même pourcentage 25%, et en dernier vient les erreurs à dominante logogrammique grammaticaux 12,5%.

Copie 05

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage	Exemples
Erreurs à dominante extragraphique	5	71,42%	<ul style="list-style-type: none"> - Atmosfar (atmosphère) - Trenscur (transport) - Changenent (changement)) - Cuse (cause) - Fumi (fumée)
Erreurs à dominante phonogrammique			
Erreurs à dominante morphogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	2	28,57%	<ul style="list-style-type: none"> - Des usine (usines) - Les pollution (pollutions)
Erreurs à dominante logogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux			

D'après le tableau les erreurs dominantes sont de type extragraphique 71,42%. Puis, vient les erreurs à dominante logogrammique grammaticaux 28,57%.

Copie 06

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage	Exemples
Erreurs à dominante extragraphique	5	55,55%	<ul style="list-style-type: none"> - Mai (mais) - Parvoque (provoque) - Rospiratoires (resporatoire) - Malades (maladies) - Memace (menace)
Erreurs à dominante phonogrammique	1	11,11%	<ul style="list-style-type: none"> - Phenomene (phénomène)
Erreurs à dominante morphogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	2	22,22%	<ul style="list-style-type: none"> - Ses cause (causes) - Cause (causée)
Erreurs à dominante logogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	1	11,11%	<ul style="list-style-type: none"> - Son (sont)

Dans la sixième copie, les erreurs les plus élevées sont de type extragraphique 55,55%, vient en deuxième position les erreurs morphogrammique grammaticaux 22,22%, et en troisième position les erreurs de type logogrammique grammaticaux et phonogrammique qui ont le même pourcentage 11,11%.

Copie 07

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage	Exemples
Erreurs à dominante extragraphique	6	60%	<ul style="list-style-type: none"> - Phnomène (phénomène) - Nusible(nuisible) - Phinomène (phénomène) - Chémagement (changement) - Climatire (climatique) - Conter (contre)
Erreurs à dominante phonogrammique	1	10%	<ul style="list-style-type: none"> - Donges (dangers)
Erreurs à dominante morphogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux	3	30%	<ul style="list-style-type: none"> - Des usine (usines) - Les pesticide (pesticides) - Les voiture (voitures)
Erreurs à dominante logogrammique			
Lexicaux			
Grammaticaux			

Au niveau de la septième copie, les erreurs les plus dominantes sont de type extragraphique 60%, vient en deuxième position les erreurs de type morphogrammique 30%, arrive en dernière position les erreurs de type phonogrammique 10%.

Types d'erreurs	Erreurs à dominante extragraphique	Erreurs à dominante phonogrammique	Erreurs à dominante morphogrammique		Erreurs à dominante logogrammique	
			Lexicaux	Grammaticaux	Lexicaux	Grammaticaux
Dictée	30	38	4	32		20
Groupe A	8	6		7		2
Groupe B	26	11		15		6
Totale	64	55	4	54		28

Tableau 2 : Récapitulation du nombre des erreurs orthographiques.

Types d'erreurs	Erreurs à dominante extragraphique	Erreurs à dominante phonogrammique	Erreurs à dominante morphogrammique		Erreurs à dominante logogrammique	
			Lexicaux	Grammaticaux	Lexicaux	Grammaticaux
Dictée	46,87%	69,09%	100%	59,25%		71,42%
Groupe A	12,5%	10,90%		12,96%		7,14%
Groupe B	40,62%	20%		27,77%		21,42%

Tableau 3 : Récapitulation du pourcentage des erreurs orthographiques.

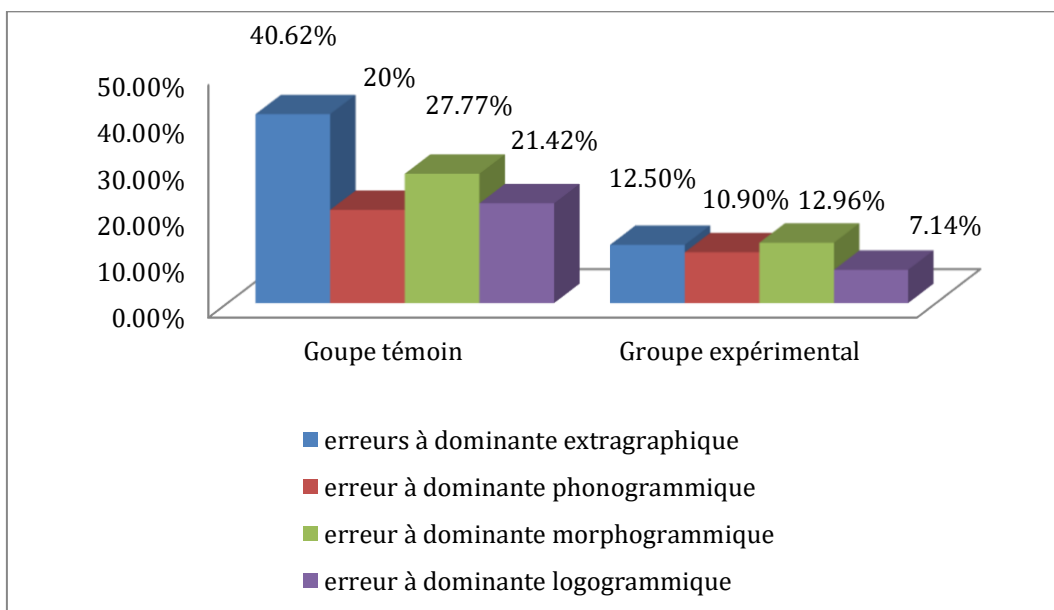


Figure 2 : Pourcentage des types d'erreurs orthographiques des deux groupes témoin et expérimental.

4. Résultat

Après avoir relevé et classé les erreurs orthographiques faites par nos apprenants lors des activités. Nous avons trouvé 124 erreurs orthographiques dans les copies de dictée, 23 erreurs orthographiques dans les copies du groupe expérimental (A) et 58 erreurs orthographiques dans les copies du groupe témoin (B).

5. Analyse comparative des résultats obtenus des deux groupes A et B :

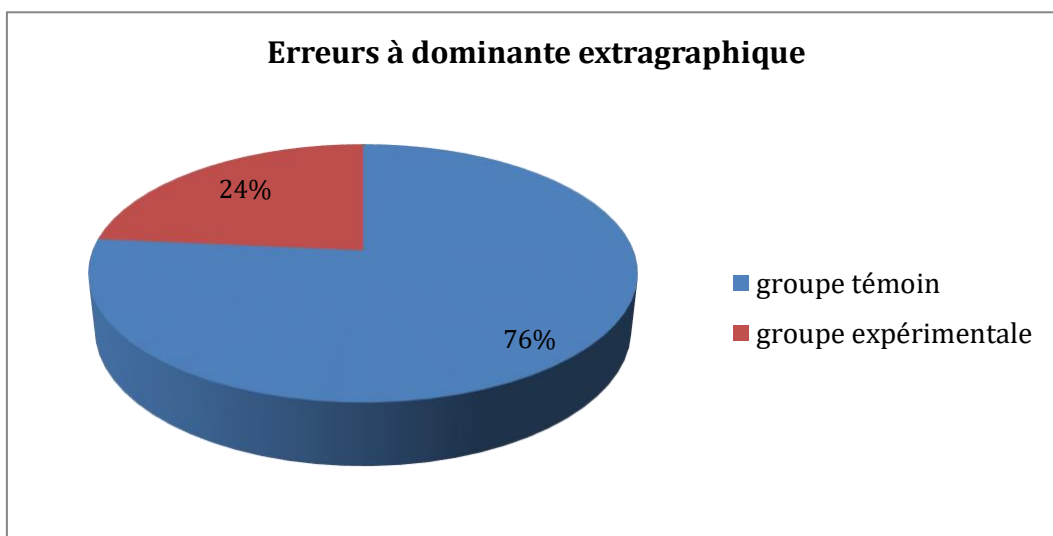
À la lecture des tableaux décrivant les différentes catégories des erreurs orthographiques présentes dans les copies des apprenants, qu'ils appartiennent au groupe témoin et expérimental, il est clair que le niveau de la compétence orthographique diffère considérablement entre les deux groupes. La deuxième remarque qu'on peut relever est que le nombre des erreurs s'est réduit d'une manière considérable entre les copies de dictée et les productions écrites des apprenants du groupe expérimentale.

➤ Erreurs à dominante extragraphique

En raison des différences considérables entre le système phonétique de la langue maternelle et celui du français, les apprenants ont fréquemment des erreurs phonétiques, souvent causées par les interférences entre les deux systèmes phonétiques de l'arabe et du français. Il se dégage du tableau que les erreurs phonétiques sont plus fréquentes dans le groupe témoin 40,62%, par rapport au groupe expérimentale 12,5%.

Exemples :

- Oublie des lettres : principalement (principalement).
- Ajouter des lettres : pollution (pollution).
- Confusion des lettres (voyelles) : fout (faut).



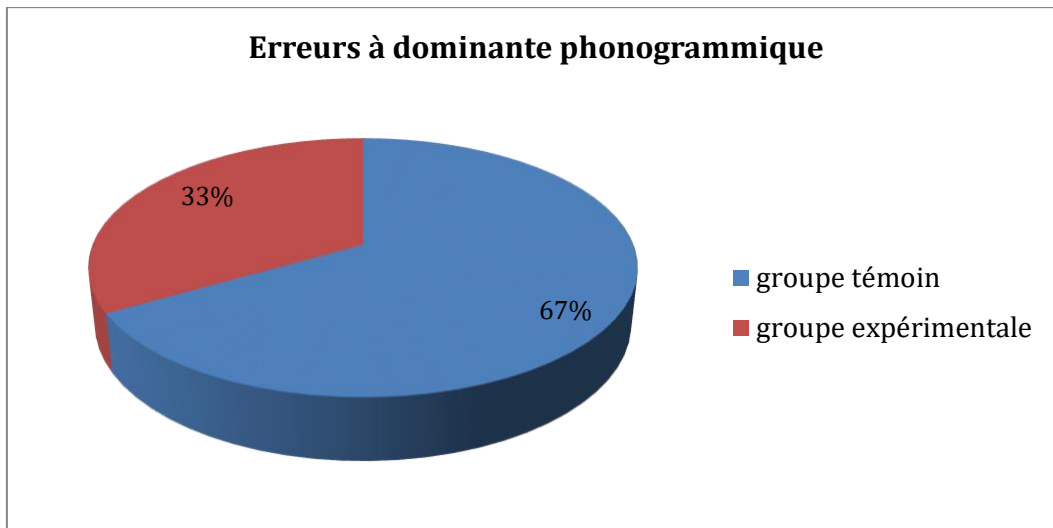
➤ Erreurs à dominante phonogrammique

Les erreurs phonogrammique sont plus élevées dans le groupe témoin 20%, les élèves peuvent avoir des lacunes dans leur connaissance des règles de correspondance entre les lettres et les sons. Mais nous avons constaté un progrès au niveau du groupe expérimentale 10, 90%.

Exemples :

- Oublie des accents : phenomene (phénomène).

- Oublie d'un L : polution (pollution).
- Confusion de lettres transcrivant un même phonème : phénomène (phénomène), climatic (climatique).



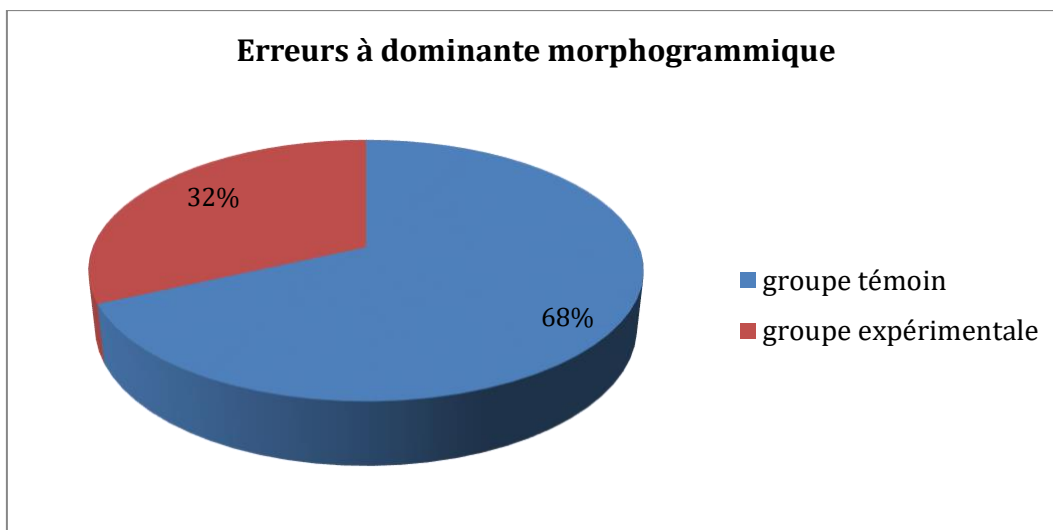
➤ Erreurs à dominante morphogrammique

Morphogramme grammaticaux :

D'après les tableaux, nous constatons que le volume des erreurs morphogrammique grammaticaux est effectivement élevé dans le groupe témoin 27,77% (confusion des marques du pluriel). En revanche, nous constatons une bonne maîtrise des règles d'accord dans le groupe expérimentale 12,96% (déterminant et nom, sujet et verbe, nom et adjectif).

Exemples

- Confusion des marques du pluriel : animaus (animaux).
- Accord déterminant et nom : les cause (les causes).



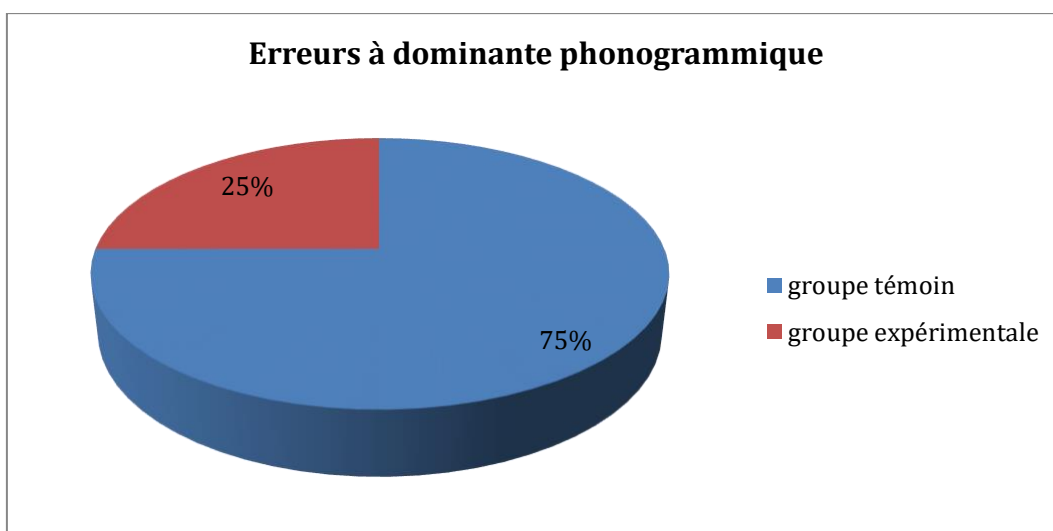
➤ Erreurs à dominante logogrammique

Logogramme grammaticaux :

Pour cette catégorie d'erreur, nous avons enregistré un taux d'échec de 21,42% au groupe témoin, contrairement au groupe expérimental qui a enregistré un taux d'échec de 7,14%, c'est le plus petit pourcentage qu'on a relevé dans notre étude.

Exemple

- Confusion des mots qui se lisent de la même façon : est (et), ce (se).



6. Bilan

Après avoir analysé et comparé les résultats obtenus, nous avons confirmé que les notions visées ont été effectivement travaillé dans le groupe expérimentale (accord, homophone, la manière d'écrire certains mots), etc. Vu que nous avons expliqué ces points dans l'activité de dictée en séance «préparation à l'écrit » dans la phase de préparation. Bien que, certaines erreurs ont persisté. Les résultats sont satisfaisants, le plus important à noter est que nous avons enregistré une amélioration concernant les erreurs commises dans les copies de dictée. En définitive, les nombres des erreurs constatées confirment l'efficacité de notre dispositif.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion

Notre travail visait à examiner l'efficacité de la dictée en tant qu'activité de préparation à l'écrit sur le développement de la compétence orthographique chez les élèves de la 1^{ère} année moyenne.

La recherche a été orientée par la problématique suivante : Comment la dictée, en tant qu'activité préparatoire à l'écrit, peut-elle efficacement consolider la compétence orthographique des élèves de première année du cycle moyen ?

Notre expérimentation confirme les hypothèses formulées. Premièrement, le recours à la dictée en tant qu'activité d'entraînement à l'écrit, peut avoir un impact positif sur la confiance des élèves en leur capacité à écrire correctement, ce qui peut à son tour les aider à se préparer de manière plus efficace aux examens écrits. Deuxièmement, cette pratique peut être une activité efficace pour aider les élèves à développer leurs compétences en écriture en renforçant leur orthographe.

Les résultats obtenus mettent en évidence les bénéfices de la dictée, tant sur le plan de l'amélioration de l'orthographe lexicale et grammaticale que sur le développement des compétences de justification et d'argumentation. De plus, cette méthode permet d'encourager l'amélioration de la concentration, de l'attention et de l'écoute chez les apprenants, tout en renforçant leur capacité d'analyse et leur compréhension de la structure sémantique du texte.

En outre, après la dictée les élèves ont généralement l'opportunité de comparer leur travail avec la version correcte dictée par l'enseignant. Cela les encourage à s'auto-évaluer, à repérer leurs propres erreurs et à les corriger, ce qui favorise leur autonomie et leur capacité à s'améliorer. Nous avons constaté également chez eux une application des compétences acquises en production écrite, avec des améliorations plus significatives dans l'écriture.

Ainsi, l'intégration de la dictée dans le programme scolaire peut être une approche encourageante pour améliorer les compétences scripturales des élèves de la 1^{ère} année moyenne et les préparer de manière plus solide pour les défis de l'écriture.

À la lumière de notre recherche et en considérant les constatations faites, il est nécessaire de présenter quelques propositions qui s'articulent autour des points suivants :

Conclusion

Il est essentiel d'accorder une attention particulière à l'orthographe, notamment lors des productions écrites. En encourageant les apprenants à procéder à des vérifications régulières de leurs écrits et à maintenir une réflexion constante sur l'orthographe.

La mise en œuvre de la dictée à tous les paliers scolaires permet de mettre en pratique les principes fondamentaux de l'approche par les compétences, dont l'objectif est de promouvoir l'autonomie des apprenants et de les engager activement dans la construction de leur processus d'apprentissage.

REFERENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

1. Catach, N. (1980). *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris, Nathan, 1980. (Nathan, Éd.) Paris.
2. Catach, N. (1978). *L'Orthographe*, collection « Que sais-je ? ».
3. DUBOIS, Jean et al, *Dictionnaire de linguistique des sciences du langage*, Paris, édition, 2002.
4. Jean Pierre ASTOFLI, *l'erreur, un outil pour enseigner*, ESF Edition, 10e édition 2011, Paris
5. LDERULLI, R. R. (1980). *Enseignement et apprenants face à l'erreur*. IFDLM.
6. Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

Sitographies

1. Julie Duchesne et Sophie Piron. Écrits universitaires et orthographe grammaticale. hal-01252075 <https://hal.science/hal-01252075>. Consulté le 04.04.2023. <https://doi.org/10.4000/linx.1610>.
2. Proposition de hiérarchisation des 45 graphèmes de base de l'orthographe du français. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801178>. Consulté le 07.04.2023.
3. <http://glottopol.univ-rouen.fr>.
4. Claudine Garcia-Debanc sem-link Michel Fayol. Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2409>. Consulté le 18.04.3023.
5. Michel Fayol et Jean-Pierre Jaffré. L'orthographe : des systèmes aux usages. <http://journals.openedition.org/pratiques/2984>. Consulté le 23.03.2023.
6. Bencherab Mohamed. La séance de « préparation à l'écrit ». <http://hisougueur.unblog.fr/2014/08/11/la-seance-de-preparation-a-lecrit/>. Consulté le 20.05.2023.
7. Elisa Farina. La dictée : un outil d'apprentissage de l'écriture et de l'orthographe ? <https://doi.org/10.4000/reperes.2276>. Consulté le 01.03.2023.

Mémoires consultés

1. Anne-Claire JEANJEAN. (2019). La dictée, un exercice d'apprentissage de l'orthographe ? Consulté le 25.04.2023.

2. Kalai Lassaad. (2014) L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens : origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence orthographique. HAL Id: tel-01066872 <https://theses.hal.science/tel-01066872>.
3. Lisa Cati. (2017) Dans quelle mesure les enseignants du cycle 2 intègrent-ils la dictée dans l'apprentissage de l'orthographe ?
<https://core.ac.uk/download/pdf/154767407.pdf>. Consulté le 17.04.2023.

Dictionnaires

1. CUQ, J.-P. « *Dictionnaire de didactique langue étrangère et seconde* ». Paris: asdifle. (2003).
2. *Dictionnaire de Français Larousse*. (2008).
3. *Dictionnaire de Français Le Petit Robert*. (2005).
4. *Dictionnaire de Français Le Rober Mini Plus*. (2015).
5. DUBOIS, Jean et al, « *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*», Paris, Larousse, 2002.

ANNEXES

Table des matières

INTRODUCTION	1
--------------------	---

CHAPITRE I : Cadre théorique :

I. L'orthographe française	6
1. Complexité de l'orthographe française	6
2. Définition de l'orthographe	7
3. Notions fondamentales de l'orthographe	8
4. Les types d'orthographe	8
5. Le système graphique du français	9
6. Les fonctions de l'orthographe française	11
7. L'erreur orthographique dans l'enseignement/apprentissage du FLE.....	12
8. Grille typologique des erreurs orthographiques de Nina Catach	13
II. La dictée et ses formes.....	16
1. Cacographie, origine de la dictée	16
2. Définition de la dictée	16
3. Les objectifs de la dictée	17
4. Les différentes formes de dictée	18
4. La dictée : un contexte adapté à l'apprentissage.....	21
III. La production écrite en classe de FLE.....	22
1. L'écrit en FLE	23
2. Définition de la production écrite	23
3. Les composantes de la production écrite	24
4. Les processus rédactionnels	25
5. L'orthographe dans la production écrite	27
6. L'activité « préparation à l'écrit »	27
Conclusion.....	29

CHAPITRE II : Description de l'expérimentation

Introduction	31
1. L'objectif de l'expérimentation	31
2. Description de L'échantillon	31
3. Corpus	32
4. La démarche de l'expérimentation.....	32
5. Les activités de préparation à l'écrit	32
6. Déroulement de la deuxième séance : la production écrite	35

CHAPITRE III : Analyse et interprétation des résultats

Introduction	38
1. Calcule du pourcentage	38
2. Analyse des copies.....	39
3. Analyse des copies de la production écrite.....	42
4. Résultat.....	57
5. Analyse comparative des résultats obtenus des deux groupes A et B :	57
6. Bilan	61
CONCLUSION.....	63
Références bibliographiques	
Annexe.....	
Résumé.....	

Résumé

Dans cette étude, notre objectif est de renforcer la compétence orthographique des élèves de la 1ère année moyenne en introduisant la dictée en tant qu'activité préparatoire à l'écrit dans les pratiques de classe, tout en évaluant son impact sur les productions écrites. Les résultats obtenus indiquent que l'intégration de la dictée dans le programme scolaire se révèle prometteuse pour améliorer les compétences en écriture des élèves de la 1ère année moyenne, en les préparant de manière plus solide aux défis de l'écriture.

Mots clés : Dictée, préparation à l'écrit, compétence orthographique.

ملخص

في هذه الدراسة ، هدفنا هو تعزيز مهارة التهجئة لطلاب السنة الأولى متوسط من خلال إدخال الإملاء كنشاط كنشاط تحضيري للكتابة في الممارسات الصفية ، مع تقييم تأثيره على الإنتاج المكتوبة. تشير النتائج التي تم الحصول عليها إلى أن دمج الإملاء في المناهج الدراسية يبشر بالخير لتحسين مهارات الكتابة لطلاب الصف الأول المتوسط ، وإعدادهم بشكل أقوى لتحديات الكتابة.

الكلمات المفتاحية : الإملاء ، التحضير الكتابي ، مهارة الإملاء.

Summary

In this study, our objective is to reinforce the orthographic competence of the pupils of the 1st year average by introducing the dictation as a preparatory activity with the writing in the practices of class, while evaluating its impact on the written productions. The results obtained indicate that the integration of dictation into the school curriculum shows promise for improving the writing skills of middle 1st graders, preparing them more solidly for the challenges of writing.

Keywords: Dictation, written preparation, spelling skills.

