

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

UNIVERSITE ABOU BEKR BELKAID TLEMCEN



FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



MEMOIRE DE FIN D'ETUDE EN VUE D'OBTENTION DU MASTER
OPTION : Didactique de Français Langue Etrangère
Français sur Objectifs Spécifiques (FLE/FOS)

THEME

L'Orthographe grammaticale

Apports des activités de remédiation spécifiques
(Dictée discutée)

Cas de la première Année Secondaire

Sous la direction de

Mme F. Z. CHAÏB TALEB

Réalisé par

MOUFFOK M^{ed} Cherif

Président : Mme S. MEGHNOUNIF

Examineur : Mme A. OUDJDI-DAMERDJI

Rapporteur : Mme F. Z. CHAÏB TALEB

Année universitaire : 2014 / 2015

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

UNIVERSITE ABOU BEKR BELKAID TLEMCEN



FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

MEMOIRE DE FIN D'ETUDE EN VUE D'OBTENTION DU MASTER
OPTION : Didactique de Français Langue Etrangère
Français sur Objectifs Spécifiques (FLE/FOS)

THEME

L'Orthographe grammaticale

Apports des activités de remédiation spécifiques
(Dictée discutée)

Cas de la première Année Secondaire

Sous la direction de
Mme F. Z. CHAÏB TALEB

Réalisé par
MOUFFOK M^{ed} Cherif

Président : Mme S. MEGHNOUNIF

Examineur : Mme A. OUDJDI-DAMERDJI

Rapporteur : Mme F. Z. CHAÏB TALEB

Année universitaire : 2014 / 2015

SOMMAIRE

SOMMAIRE	3
INTRODUCTION GENERALE	8
PREMIERE PARTIE : LE CADRE THEORIQUE	
CHAPITRE I : Fondements linguistiques de l'orthographe française	
INTRODUCTION	13
I. DEFINITION DE L'ORTHOGRAPHE	13
II. APERÇUS SUR L'HISTOIRE DE L'ORTHOGRAPHE DU FRANÇAIS	14
III. LA NORME ET L'USAGE	16
IV. ORTHOGRAPHE ET SYSTEME D'ECRITURE	17
V. LES FONCTIONS DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE	17
VI. LES TYPES D'ORTHOGRAPHE	18
VII. LE PLURISYSTEME GRAPHIQUE FRANÇAIS	19
CONCLUSION	21
CHAPITRE II : Fondements de l'enseignement de l'orthographe française	
INTRODUCTION	23
I. FAUTE OU ERREUR ORTHOGRAPHIQUE	23
II. PRINCIPES DE BASE POUR ENSEIGNER L'ORTHOGRAPHE AUJOURD'HUI..	24
CONCLUSION	34
CHAPITRE III : Orthographe et activités de remédiation	
INTRODUCTION	36
I. LA REMEDIATION.....	37
II. RENFORCER LE FONCTIONNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE	37
III. ECLAIRCIR CE QUI EST APPRIS.....	38
IV. ECRIRE SANS ERREUR, OU PRESQUE.....	41
V. LA REVISION ORTHOGRAPHIQUE.....	44
CONCLUSION	46

DEUXIEME PARTIE : LE CADRE PRATIQUE**CHAPITRE I : Description du contexte et présentation de la méthodologie**

INTRODUCTION	49
I. DESCRIPTION DU CONTEXTE.....	49
II. PRESENTATION DE LA METHODOLOGIE	56

CHAPITRE II : Analyse et discussion des résultats

INTRODUCTION.....	59
I. PREMIER AXE ANALYTIQUE	60
II. DEUXIEME AXE ANALYTIQUE (ACTIVITE DE REMEDIATION PROPOSEE) .	76
III. TROISIEME AXE ANALYTIQUE (La dictée contrôle).....	86
CONCLUSION GENERALE	90
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	93
TABLE DES MATIERES.....	94
ANNEXES	96

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	8
<u>PREMIERE PARTIE : LE CADRE THEORIQUE</u>	
<u>CHAPITRE I : Fondements linguistiques de l'orthographe française</u>	
INTRODUCTION.....	13
I. DEFINITION DE L'ORTHOGRAPHE.....	13
II. APERÇUS SUR L'HISTOIRE DE L'ORTHOGRAPHE DU FRANÇAIS.....	14
1. Les premiers écrits en français.....	14
2. L'orthographe de l'ancien français.....	14
2.1. Moyen Âge.....	14
2.2. Du XI ^e au XV ^e siècle.....	14
3. De la Renaissance aux Lumières.....	14
4. L'orthographe des Lumières.....	15
5. L'orthographe figée.....	15
6. La situation actuelle de l'orthographe française.....	15
7. Les rectifications de l'orthographe (1990).....	16
III. LA NORME ET L'USAGE.....	16
IV. ORTHOGRAPHE ET SYSTEME D'ECRITURE.....	17
1. D'où vient l'alphabet.....	17
2. L'alphabet français.....	17
3. De la lettre au graphème.....	17
V. LES FONCTIONS DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE.....	17
VI. LES TYPES D'ORTHOGRAPHE.....	18
1. L'orthographe lexicale.....	18
2. L'orthographe grammaticale.....	18
VII. LE PLURISYSTEME GRAPHIQUE FRANÇAIS.....	19
1. Le système phonogrammique.....	19
2. Le système morphogrammique.....	19
3. Le système logogrammique.....	20
CONCLUSION.....	21

CHAPITRE II : Fondements de l'enseignement de l'orthographe française

INTRODUCTION	23
I. FAUTE OU ERREUR ORTHOGRAPHIQUE	23
II. PRINCIPES DE BASE POUR ENSEIGNER L'ORTHOGRAPHE AUJOURD'HUI..	24
1. Différencier entre connaissance et mise en pratique	24
1.1. Une différence fondamentale	24
1.2. Comment procéder ?	25
2. Distinguer (mémorisation et analyse).....	25
2.1. Orthographe lexicale	25
2.1.1. Une mémorisation presque difficile	25
2.1.2. Comment favoriser la mémorisation ?.....	27
2.2. L'orthographe grammaticale.....	27
3. Installer une progression réelle.....	28
3.1. A la recherche de la progression	28
3.2. Le temps de l'apprentissage	28
3.2.1. Un apprentissage qui s'inscrit dans la durée.....	29
3.2.2. Un apprentissage qui comprend plusieurs phases	29
4. Pratiquer une évaluation positive	30
4.1. Un système décourageant.....	30
4.2. Une évaluation des progrès	30
4.3. Des propositions raisonnables.....	31
4.3.1. Du temps pour l'intégration	31
4.3.2. Trois types de bilan évaluatif	31
5. Proposer des activités qui engagent les apprenants intellectuellement	32
5.1. Le classement.....	32
5.2. La justification écrite	32
5.3. La confrontation orale.....	32
5.4. La formulation des conclusions	33
5.5. Le bilan	33
CONCLUSION	34

CHAPITRE III : Orthographe et activités de remédiation

INTRODUCTION	36
I. LA REMEDIATION.....	37
II. RENFORCER LE FONCTIONNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE	37
1. La phrase donnée du jour	37
1.1. Déroulement.....	37
1.2. Position de l'enseignant	38
1.3. Intérêt	38
III. ECLAIRCIR CE QUI EST APPRIS.....	38
1. La dictée sans faute	38
1.1. Déroulement.....	39
1.2. Position de l'enseignant	39
1.3. Intérêt	39
2. La phrase dictée du jour	39
2.1. Déroulement.....	39
2.2. Position de l'enseignant	40
2.3. Intérêt	40
IV. ECRIRE SANS ERREUR, OU PRESQUE.....	41
1. La production écrite à contraintes	41
1.1. Déroulement.....	41
1.2. Position de l'enseignant	42
1.3. Intérêt	42
2. L'orthographe dans la production écrite	42
2.1. La grille typologique d'erreurs	42
2.2. Balisage du texte	42
2.3. Déroulement.....	43
2.4. Position de l'enseignant	43
2.5. Intérêt	43
V. LA REVISION ORTHOGRAPHIQUE.....	44
1. Les stratégies de révision	44
1.1. Savoir ce qu'il faut vérifier	44
1.2. Connaître les procédures à suivre	45
CONCLUSION	46

DEUXIEME PARTIE : LE CADRE PRATIQUE

CHAPITRE I : Description du contexte et présentation de la méthodologie

INTRODUCTION	49
I. DESCRIPTION DU CONTEXTE	49
1. La fiche de renseignement.....	49
2. La population visée	49
2.1. Le profil des groupes	49
2.1.1. Sexe.....	50
2.1.2. Age.....	50
2.1.3. Les représentations.....	51
2.1.4. Loisir.....	53
3. Le texte à dicter	54
4. La grille typologique des erreurs.....	55
II. PRESENTATION DE LA METHODOLOGIE	56
1. Démarche adoptée	56
2. Méthode de calcul des pourcentages	57

CHAPITRE II : Analyse et discussion des résultats

INTRODUCTION	59
I. PREMIER AXE ANALYTIQUE	60
1. Les erreurs de marque nominale	60
1.1. L'accord du nom	61
1.2. L'accord des adjectifs	63
1.2.1. Adjectifs possessifs	63
1.2.2. Adjectifs indéfinis	64
1.2.3. Adjectifs qualificatifs	65
1.3. Participe passé.....	65
2. Les erreurs de marque verbale.....	67
2.1. Accord des verbes	68
2.2. Accord des participes passés.....	70
2.3. Infinitifs.....	71
3. Les erreurs d'homophones grammaticaux	72
4. BILAN.....	74

II.	DEUXIEME AXE ANALYTIQUE (ACTIVITE DE REMEDIATION PROPOSEE)	. 76
1.	Les erreurs de marque nominale	..... 76
1.1.	L'accord des noms	..... 78
1.2.	L'accord des adjectifs	..... 79
2.	Les erreurs de marque verbale	..... 80
3.	Les erreurs d'homophones grammaticaux	..... 83
4.	BILAN	..... 85
III.	TROISIEME AXE ANALYTIQUE (LA DICTEE CONTROLE)	..... 86
	CONCLUSION GENERALE	..... 90
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	..... 93
	TABLE DES MATIERES	..... 94
	ANNEXES	..... 96
1.	ANNEXE 01 : Grille typologique des erreurs orthographiques de Nina CATACH	.. 96
2.	ANNEXE 02 : Extraits proposés pour l'entraînement à la dictée discutée	..... 97
3.	ANNEXE 03 : Statistiques des réponses obtenues dans les questionnaires	..... 98
4.	ANNEXE 04 (Liste des items)	..... 102
5.	ANNEXE 05 : Liste des tableaux et des figures	..... 113
6.	ANNEXE 06 : Modèle de la fiche de renseignement et du questionnaire	..... 114
7.	ANNEXE 07 : Echantillons sélectifs des copies des apprenants	..... 115

Remerciements

Je tiens à exprimer tout d'abord toute ma gratitude à Madame F.Z. CHAÏB TALEB, mon encadreur pour tous ses enseignements, ses aides précieuses et ses encouragements tout au long de ma recherche malgré ses lourdes charges.

Que M. A. BENAÏSSA, notre responsable de Master, trouve ici mes sincères remerciements et ma reconnaissance pour toutes ses aides et ses orientations bénéfiques.

J'exprime mes vifs remerciements à M. F. BOUABDALLAH, pour tous ses efforts et conseils qu'il m'a offert.

Je tiens à remercier également vivement Mme CHENOUF, enseignante au lycée ABADI BOUSSOUALIM, wilaya de B.B.A., pour son accueil et son apport précieux.

Mes remerciements vont également :

Aux responsables de tous les établissements que j'ai visité.

A tous les enseignants qui ont eu l'amabilité de nous aider dans notre expérience.

Enfin, je remercie tous mes enseignants du département de français, pour leurs encouragements très appréciés et toutes les personnes qui ont de près ou de loin contribué à la réalisation et à l'aboutissement de ce modeste travail.

Dédicace

Ce modeste travail, fruit de longues années de labeur, je le dédie à mes chères parents et grands-parents qui ont fait de nous, par leur patience, persévérance et parfois même par leurs souffrances les hommes de l'avenir que nous sommes.

Je dédie également ce travail à mes frères, à mes sœurs, à tous mes proches et à mes amis qui se reconnaissent.

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

Ecrire correctement ! Une tâche qui nécessite non seulement d'avoir des connaissances orthographiques, donc des savoirs que nous avons acquis et organisés dans notre mémoire ; mais aussi un savoir-faire qui mobilise des connaissances dans un processus dynamique. Aujourd'hui, nous nous rendons compte de la complexité qui existe entre ces connaissances, dont l'existence n'est pas aussi directe que l'on croit, et leur mise en œuvre dans l'écriture.

Pour un apprenant, écrire un texte est l'équivalent d'une situation de surcharge mentale. Il doit en effet mener de front plusieurs tâches : la recherche d'idées, l'élaboration de phrases, la transcription des mots et la révision de son texte, y compris le contrôle orthographique. Cependant, certains apprenants ne disposent pas des ressources cognitives nécessaires à la conduite en parallèle de toutes ces tâches.

Sans aucun doute, mal orthographier nous expose au risque d'être mal compris ou de ne pas être lu. Nul ne rédige un texte, qu'il s'agisse d'un article de journal, d'un courrier, d'une note de service ou d'un essai littéraire, sans s'efforcer de respecter de son mieux les règles de la grammaire et de l'orthographe. Cela justifie, à notre avis, le besoin d'accorder plus d'importance à l'écrit.

Nous nous sommes rendu compte que l'orthographe constitue un obstacle à tous les niveaux de l'enseignement, il nous accompagne par conséquent jusqu'à l'université. Quelle que soit l'activité mise en place, l'absence de la maîtrise orthographique ralentit la progression et nécessite une mise au point régulière sur telle ou telle dimension du code de l'écriture de la langue française. Elle représente aussi un problème majeur, affectant considérablement la maîtrise de la langue écrite, et l'on ne cesse de parler de baisse du niveau orthographique des apprenants de l'école au lycée, car l'écart orthographique est le premier reproche qui compromet le mérite de la production écrite.

Cet état des lieux nous amène à réfléchir quant à la façon d'aider les apprenants, non pas à apprendre les règles de base, qu'ils sont sensés connaître et avoir mémorisés, mais à les assimiler convenablement afin qu'ils les appliquent au moment opportun.

Autrement dit :

Comment et par quel moyen pouvons-nous amener les apprenants à repérer leurs erreurs orthographiques afin d'améliorer leurs écrits ?

En outre, comment amener les apprenants à faire face à cette tâche complexe, qui est l'écriture, et leur apprendre ainsi à déployer simultanément plusieurs compétences et connaissances déjà acquises ?

Le choix de ce sujet est motivé par le fait que les observations que nous avons relevées lors des visites scolaires, durant notre cursus universitaire, ont démontré que la majorité des apprenants commettent des erreurs orthographiques assez récurrentes.

En dépit du savoir orthographique proposé dans les programmes appliqués aux différents paliers scolaires de notre institution, les productions écrites des apprenants affichent un écart. D'ailleurs, par sa rigueur et son exigence, le code écrit nous interpelle urgemment à réhabiliter l'enseignement orthographique à l'école tant que l'apprenant reste confronté en permanence à des situations d'écriture ; même si l'orthographe n'est plus enseignée au lycée en tant que discipline à part entière, elle reste toujours une discipline transversale.

En effet, pour éviter de rester dans les estimations approximatives, il nous semble opportun de réaliser ce travail de recherche en vue d'évaluer la réalité sur le terrain.

Nous considérons, également, que notre travail de recherche contribue dans le domaine des études traitant des problèmes d'enseignement/apprentissage de l'orthographe du français langue étrangère (FLE).

Devant la difficulté de l'orthographe et la réalité de nos apprenants, nous tenterons de démontrer, au moyen de cette expérience, que l'intégration des activités de remédiation (spécifiques) aidera les apprenants à améliorer leur orthographe et à réduire au maximum leurs erreurs. Pour ce faire, nous avons opté pour « la dictée sans faute » appelée également « la dictée discutée » pour étayer notre hypothèse.

Au terme de cette expérience, nous escomptons que les écrits de nos apprenants ne comporteraient que le minimum possible d'erreurs orthographiques en particulier celles de l'orthographe grammaticale et que nous aurions remédié aux erreurs récurrentes dans ce domaine. Par notre approche nous essayerons de viser les objectifs suivants :

1. Etablir un inventaire des types d'erreurs récurrentes chez les apprenants ;
2. Habituer les apprenants à la pratique de l'autocorrection orthographique ;
3. Faire prendre conscience aux apprenants de certains types d'erreurs ;
4. Développer la vigilance orthographique chez les apprenants en restant concentré lors des productions écrites.
5. Autoriser les apprenants à raisonner à voix haute car rentrer en interaction avec leur enseignant, leur permettra de s'entraîner à déployer différentes compétences en même temps dans l'objectif d'atteindre une autonomie de la réflexion.

La démarche proposée consiste à faire dicter un texte par deux manières. Dans la première, il s'agit d'une dictée traditionnelle pour évaluer le niveau des apprenants. Quant à la deuxième, nous envisageons une « dictée sans faute » pour tester l'efficacité de notre dispositif. Ensuite, nous ferons le point des erreurs selon la typologie proposée par Nina CATACH afin de déterminer leurs performances orthographiques en procédant à l'analyse des textes produits ainsi que la comparaison des résultats obtenues dans les deux cas.

Afin de discerner les spécificités des erreurs commises par les apprenants et de pouvoir y remédier, nous proposons d'utiliser deux approches : descriptive et comparative-analytique. Nous administrons également une fiche de renseignements qui permettra de construire le profil général des apprenants formant le groupe testé.

Cette recherche est composée de deux parties essentielles :

Une première partie, qui traite le cadre théorique et qui est divisée en trois chapitres :

- Le premier chapitre donne une perception historique de l'orthographe et du système d'écriture, il représente ses fonctions, ses types et traite le plurisystème graphique du français.
- Le deuxième chapitre traite des fondements de l'enseignement de l'orthographe : il s'agit de faire rappeler les notions fondamentales et de noter la complexité de cette discipline pour établir une démarche progressive de l'enseignement. Il propose également quelques activités qui incitent rationnellement les apprenants.
- Le troisième chapitre propose quelques activités de remédiation orthographique structurées selon trois axes : renforcer le fonctionnement de l'orthographe, éclaircir ce qui est appris et écrire sans erreur ou presque.

La seconde partie concerne le cadre pratique qui est traité en deux chapitres :

- Un premier chapitre réservé à la description de la population testée ainsi qu'à la méthodologie utilisée ;
- Un deuxième chapitre réservé à l'analyse et interprétation des résultats.

PREMIERE PARTIE

LE CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I

Fondements linguistiques de l'orthographe française

INTRODUCTION

Dans une société où l'écrit a pris une place importante, chacun de nous est amené à rédiger des textes ou à écrire d'une manière générale, que cela soit dans sa vie personnelle, professionnelle ou sociale. Par conséquent, savoir orthographier est devenu une compétence indispensable.

L'orthographe a longtemps été vue comme une discipline autonome, définie par ses leçons, ses règles et ses exceptions, sa dictée et ses corrections. Aujourd'hui, elle est considérée comme une composante nécessaire à la communication.

Entreprendre une recherche sur l'orthographe, nécessite forcément et avant tout, l'abord de son côté historique. Cela nous aidera sûrement à comprendre son système, ses règles, ses difficultés et ses exceptions. Mais beaucoup plus, à expliquer la difficulté de cette discipline qui ne cesse de donner des résultats de moins en moins satisfaisants.

Dans ce premier chapitre, nous allons aborder l'histoire de l'orthographe et le système de l'écriture. Ensuite, nous allons parler de ses types et de ses fonctions pour enfin terminer avec le plurisystème graphique du français de Nina CATACH.

I. DEFINITION DE L'ORTHOGRAPHE

L'orthographe est venue de deux mots grecs : « *orthos* » qui veut dire droit et « *graphein* », qui veut dire écrire, ce qui signifie « écrire correctement ».

Nina CATACH donne la définition suivante : « *La manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langue (morphologie, syntaxe, lexicale). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit.* » (CATACH, 1995, p.16).

Selon Jean DUBOIS « Le concept d'orthographe implique la reconnaissance d'une norme écrite par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue » (DUBOIS, 1973, p. 37).

Selon Larousse, l'orthographe est : « *Ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée. (On distingue l'orthographe d'accord, fondée sur les règles de la grammaire, et l'orthographe d'usage, qui n'obéit pas à des règles précises.)* » (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/orthographe/56605?q=orthographe>)

Selon Le Robert, l'orthographe est : « *Nom féminin singulier, 1. ensemble des règles qui déterminent la manière d'écrire les mots. 2. manière d'écrire les mots selon des règles déterminées. 3. maîtrise de ces règles ("une bonne orthographe")* »

(<http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=orthographe>).

II. APERÇUS SUR L'HISTOIRE DE L'ORTHOGRAPHE DU FRANÇAIS

L'histoire de l'orthographe française reflète une double volonté : celle de donner son unité au français et celle de rendre cette langue (orale et écrite) accessibles à tous. C'est au fil des siècles que l'orthographe que l'on connaît aujourd'hui s'est constituée.

1. Les premiers écrits en français

D'après Nina CATACH les serrements de Strasbourg (842) représentent les premières traces écrites du français. 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 tentaient 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).

2. L'orthographe de l'ancien français

2.1. Moyen Âge

Dans cette période, il existait plusieurs dialectes, on parlait différemment d'une région à l'autre et très peu de gens savait écrire. C'était principalement le rôle des clercs et des scribes. Cette époque a également connu une pluralité d'orthographe du français suivant les genres d'écrits : textes judiciaires, poésies, etc. Ceux-ci sont caractérisés par une orthographe savante et latinisante qui est proche de l'oral.

2.2. Du XI^e au XV^e siècle

Confrontés à la difficulté de décrire, par l'alphabet latin, tous les sons de la langue parlée, les clercs et les scribes, vont adopter quelques conventions pour tendre vers une certaine homogénéité. C'est alors qu'apparaît la notion d'« *orthographe* ».

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

3. De la Renaissance aux Lumières

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

- « *L'Ordonnance de Villers-Cotterêts* » (1539) impose le français comme langue du droit et de l'administration au détriment du latin ;

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

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

4. L'orthographe des Lumières

Il s'agit du siècle des philosophes, des différentes révolutions dans divers domaines notamment dans celui de la littérature et des langues. C'est une période très riche pour la grammaire. Les livres et les idées circulent, les premiers vrais journaux apparaissent et les éditions du dictionnaire de l'Académie se succèdent. Effectivement, on voit paraître quatre éditions du dictionnaire de l'Académie : la deuxième édition (1718), la troisième édition (1740), la quatrième édition (1762) et la cinquième édition (1798).

5. L'orthographe figée

Le XIX^e siècle est celui de « *l'enregistrement* » et des grands dictionnaires (Littré, Larousse, Bescherelle). L'orthographe et la grammaire sont diffusées par l'enregistrement. La norme orthographique s'installe alors solidement avec la sixième édition (1835). Par la suite, l'Académie renonce à réformer l'orthographe et se pose en gardienne de l'usage établi qu'elle représente. De ce fait, la septième édition (1878) n'enregistre que peu de changements.

Au XX^e siècle, le vocabulaire s'enrichit de milliers de mots dans tous les domaines du savoir. Ce sont désormais les grands dictionnaires « commerciaux » (Larousse, Robert) qui enregistrent les usages, notent et harmonisent les normes ainsi que les règles sans oublier les exceptions ou les cas particuliers.

L'Académie française, quant à elle, n'a fait paraître qu'une édition de son dictionnaire, la huitième en 1935, qui « *présente certaines caractéristiques qui la rapprochent de la sixième. [...]. Cependant, elle soude certains composés (chienlit)* » (CATACH, 2011, p. 43), et la dernière (la neuvième), commencée en 1986, est toujours en cours car la question d'une réforme de l'orthographe n'a pas cessé de préoccuper pédagogues et linguistes.

6. La situation actuelle de l'orthographe française

Sous la direction des autorités françaises et plus exactement celles du Premier ministre. Des organismes officiels sont créés, dont le Conseil supérieur de la langue française, qui fait paraître en 1990 au journal officiel, ses propositions de rectifications orthographiques et ses conseils à ceux qui font les dictionnaires (les lexicographes). L'objectif de ces propositions

est double : réduire les incohérences et autres anomalies qui ont subsisté d'une édition à l'autre des dictionnaires et donc faciliter l'enregistrement de l'orthographe.

7. Les rectifications de l'orthographe (1990)

Ces rectifications introduisent un changement de la norme orthographique. Les modifications sont apparentes :

- Accent circonflexe non obligatoire sur i et u à part dans les terminaisons verbales (nous eûmes) et dans quelques homophones (sûr vs sur) ;
- Le trait d'union est remplacé par la soudure dans certains mots (porte-clé → porteclé) ;
- L'accentuation et le pluriel de certains mots empruntés vont suivre les règles des mots français (impresario → imprésario au pluriel : imprésarios)

III. LA NORME ET L'USAGE

Le principal objectif de la création du premier dictionnaire de l'Académie française était celui de créer une norme, de définir le « bon usage ». Autrement dit, d'être capable de dire ce qui est correct. Elle suppose donc qu'il y a des usages interdits ou déviants, qui vont marquer socialement telle ou telle formulation. Ainsi, on peut avoir une expression correcte, familière, populaire, argotique ou fautive.

L'usage, au sens large, se définit par un ensemble de pratiques relativement stabilisées à une époque donnée. Aujourd'hui, les dictionnaires donnent les normes mais ils enregistrent aussi l'usage. Ils sont témoins de leur temps.

Diachroniquement parlant, il y a toujours une interaction entre la norme et l'usage dans une société donnée. Ce qui fait que l'usage peu passer de l'acceptable à l'accepter et ainsi finir au bout d'un certain temps d'être à son tour normaliser « intégration ».

IV. ORTHOGRAPHE ET SYSTEME D'ECRITURE

1. D'où vient l'alphabet

L'alphabet français remonte au latin, d'où son nom d'alphabet latin. Ce dernier est issu de l'alphabet grec, lui-même issu de l'alphabet phénicien (vers l'an mille avant J.C.), qui commençait par les lettres *aleph* et *beth* et qui ne comportait que les consonnes.

2. L'alphabet français

L'alphabet est un « *système de signes graphiques, disposés dans un ordre conventionnel et servant à transcrire les sons d'une langue ; ensemble de ces signes* ». (Larousse ; 2012)

Pour écrire les mots du français, on dispose d'un alphabet de 26 lettres, de 3 accents (aigu, grave et circonflexe), de la cédille et du tréma et de quelques autres signes pour transcrire certains mots d'origine étrangère. Mais pour transcrire les sons du français, nous avons besoin de 36 signes phonétiques.

3. De la lettre au graphème

Danièle COGIS écrit : « *Parler de graphème plutôt que de lettre n'a pas pour but de "faire savant". C'est, au contraire, une façon de simplifier* » (COGIS, 2011, p. 36). Les lettres de l'alphabet fournissent un matériau de base qui sert à construire les unités fonctionnelles que sont les **graphèmes**. Notons que la majorité des graphèmes sont composées d'une lettre, d'autres recouvrent à des groupes de lettres comme : **ch, oi, ain, oin** ...

Un mot comme « *oiseau* » contient six lettres et trois graphèmes : **oi, s, eau**.

V. LES FONCTIONS DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

Telle qu'elle s'est « *globalement* » stabilisée, l'orthographe du français est plus qu'une simple convention, plus qu'un code. Cependant, on peut résumer les fonctions de l'orthographe comme suit :

- **La fonction phonologique**

Elle permet bien sûr de passer de l'oral à l'écrit comme dans chameau : ch, a, m, eau. C'est le principe dominant dans l'orthographe française.

- **La fonction étymologique**

Des graphies comme des doubles consonnes (comme), h initial (heure), l'accent circonflexe (tête) et bien beaucoup d'autres sont des lettres étymologiques (photo, lycée)

ou historiques (huile, année). Donc, cette fonction peut rappeler l'origine d'un mot : temps, du latin tempus ;

- **La fonction syntaxique ou morphologique**

Cette fonction constitue une autre tendance de l'orthographe du français qui vient s'ajouter pour modifier essentiellement la perspective d'une écriture alphabétique. Ainsi, cette fonction permet d'apporter du sens à l'intérieur de la phrase grâce aux marques de genre et de nombre et aux règles d'accord.

- **La fonction idéographique ou distinctive**

Comme dans toutes les langues, l'homophonie existe en français, elle est due à l'évolution phonétique du latin au français (securum → /syr/ « sûr » ; supra → /syr/ « sur»). Elle donne au mot son identité, en particulier quand plusieurs mots se prononcent de la même manière : ver, vers, vert, verre, vair ; c'est sa fonction lexicale. Et ce, en lui spécifiant son image, celle que l'œil reconnaît et qui lui permet d'attribuer d'emblée un sens au mot.

VI. LES TYPES D'ORTHOGRAPHE

1. L'orthographe lexicale

Appelée aussi « *orthographe d'usage* », elle concerne la façon dont les mots doivent être écrits loin de toutes relations avec les autres mots dans une phrase. Autrement dit, L'orthographe lexicale concerne le lexique de la langue (française), ses unités sont prises indépendamment telles qu'elles figurent dans le dictionnaire. Il est nécessaire de souligner que cette composante relève également de la non-correspondance phonie-graphie pour certains mots du lexique français. Aussi elle n'est pas toujours soumise à des règles assimilables. Sans oublier de parler de l'arbitraire de l'orthographe des mots comme le signalent Danièle MANESSE et Danièle COGIS « *l'orthographe des mots du lexique [...] est pour une part importante arbitraire et imprévisible* » (MANESSE, COGIS, 2007, p.13).

Par exemple, on écrit « *pomme* » mais « *pomiculture* » ; « *girafe* » mais « *phrase* »

2. L'orthographe grammaticale

Dans ce cas, nous parlons d'une orthographe dont les règles régissent les relations entre les mots dans une phrase comme le définissent Clair BLANCHE-BENVENISTE et André CHERVEL « *celle qui concerne les variations en genre et en nombre du nom, la conjugaison des verbes et les phénomènes d'accord qui en résulte* » (BENVENISTE, CHERVEL, 1974, p.174). C'est dans ce type d'orthographe que se manifestent les différences les plus importantes dans la langue française, considérées comme les plus difficiles à apprendre. Pour distinguer, par exemple, les deux homophones lexicaux « *encre* / *ancre* », il faut être capable d'associer

chacune des occurrences de /ãkr/ à son champ lexical de référence « *l'écrit / le bateau* » ce qui relève d'une bonne connaissance linguistique. Sans oublier la non articulation de la majorité des marques à l'oral « *un joli manteau / de jolis manteaux* » et le caractère homophone de celles-ci « *regarder / regardé / regardaient* » que nous allons détailler plus tard.

VII. LE PLURISYSTEME GRAPHIQUE FRANÇAIS

Pour Nina CATACH et l'équipe HESO-CNRS, le système graphique est complexe, mais régulier et cohérent, structuré et pluriel : c'est pourquoi elle parle de « plurisystème ». La langue fonctionne avec trois systèmes, dont chacun correspond à un principe d'écriture :

1. Le système phonogrammique

Une grande partie des graphèmes sont désignés pour transcrire les phonèmes. Par exemple : « **car** » contient 3 graphèmes c, a, r qui codent très exactement les 3 phonèmes [car]. Ceux-ci sont des phonogrammes.

2. Le système morphogrammique

Le « s » du pluriel dans « *cars* » est un morphogramme, il ajoute une information autre que celle relative au son. Il indique le pluriel. Tous les mots qui appartiennent à la catégorie des noms, des adjectifs, des pronoms, des verbes obéissent à l'intérieur de la chaîne syntaxique à des règles d'accord concernant le nombre et le genre. Les variations de personnes (les désinences pour les verbes) « *il pense / ils pensent* ». Ces mots ont des graphèmes qui donnent une information grammaticale.

Ce type de morphogramme décroche l'écrit de l'oral. On distingue :

- **Les morphogrammes lexicaux**, porteurs d'une signification lexicale qui établit un lien visuel entre les radicaux et les dérivés. Par exemple : « **camp** » comprend 3 graphèmes c, am, p ; les deux premiers se prononcent : ce sont des phonogrammes [kã]. Le « p » ne se prononce pas, il renseigne sur la famille : « *camp / camper / campeur / campement* » : c'est un morphogramme lexical. Par conséquent, les affixes fonctionnent comme des morphogrammes lexicaux ;
- **Les morphogrammes grammaticaux**, porteurs d'une signification morphosyntaxique (marques du nombre et du genre, marques verbales). Ainsi, « *(je) garnis* » : 6 graphèmes g, a, r, n, i, s ; les cinq premiers, se prononçant, sont des phonogrammes ; le « s » final est un morphogramme, non prononcé, qui signale la 1^{ère} personne du singulier. Il se distingue de celui qui signale la 3^{ème} personne du singulier, le « t » dans « *(il) garnit* »

3. Le système logogrammique

Il permet de distinguer graphiquement les homophones. Un mot a une image visuelle qui lui est spécifique et qui permet dans certains cas de le différencier d'autres mots qui se prononcent de la même façon. Ainsi, le mot « *foi* » se différencie nettement de « *fois* » ou celui de « *foie* ». Le *s* ou *e* final permet de se référer à une réalité distincte. Ces indicateurs nous permettent de nous retrouver dans une langue riche en mots courts et homophones : *vingt, vin, vain, (il) vint / mer, mère, maire*.

De même pour les morphogrammes, on distingue :

- **Les logogrammes lexicaux**, appelés généralement « homophones lexicaux », qui renvoient à des oppositions affectant le lexique : *chair / cher ; père / pair*
- **Les logogrammes grammaticaux**, appelés généralement « homophones grammaticaux », qui désignent des unités grammaticales comme *a / à ; et / est ; ou / où*

CONCLUSION

Philippe, BLANCHET note que « *Écrire le français passe par la maîtrise d'un nouvel alphabet et qu'il peut y avoir des interférences entre alphabets, entre système graphique, entre graphies de langue différentes pour des mots ou des phonèmes proches* » (BLANCHET, 1998, p.172).

De ce fait, nous constatons à travers ce premier chapitre que l'écriture française n'a jamais disposé des signes graphiques nécessaires pour transcrire exactement les phonèmes français et n'a jamais pu être « phonétique », même à ses origines ; en outre, l'évolution phonétique du français a remis en cause cette adaptation imparfaite de l'écriture à la prononciation. Il a fallu des siècles avant que l'orthographe française ait la forme que nous pratiquons aujourd'hui. Sa maîtrise se révèle d'une grande importance spécialement pour ceux qui sont en contact permanent avec elle.

CHAPITRE II

Fondements de l'enseignement de l'orthographe française

INTRODUCTION

Focalisé sur l'acte d'enseignement/apprentissage, ce deuxième chapitre a pour objectif de suggérer une approche qui associe des activités en situation d'écriture et d'autres différées de celle-ci. A travers l'alternance entre production écrite et orthographe, il s'agit de faire naître dans l'esprit des apprenants l'utilité de l'orthographe et de leur enseigner à se l'approprier et la contrôler dans la révision de leurs écrits.

Pour se faire, nous allons dégager cinq principes qui instaurent un enseignement/apprentissage raisonné de l'orthographe. Il est question de mobiliser les règles apprises au moment opportun (quand l'apprenant écrit un texte). Nous allons aussi évoquer les deux facettes de l'orthographe : l'orthographe lexicale relevant de la mémorisation et l'orthographe grammaticale relevant plutôt de l'analyse. Ainsi que la complexité de l'orthographe française et le moyen d'établir le temps nécessaire pour une démarche progressive. Nous allons également parler d'une évaluation positive reposant sur des indicateurs de progrès réels et une conduite d'encouragement pour suivre un travail difficile. Enfin, nous proposons aux apprenants quelques activités qui les incitent rationnellement à s'intéresser à l'orthographe. Cependant, avant d'entamer notre deuxième chapitre nous avons jugé utile d'aborder en premier deux concepts qui font une nuance au niveau de leur sens ainsi qu'au niveau de leur utilisation. Il s'agit des concepts : (*faute / erreur*).

I. FAUTE OU ERREUR ORTHOGRAPHIQUE

On le voit, beaucoup de gens confondent souvent entre faute et erreur faisant tous deux références au sentiment de s'être trompé. Pourtant, la distinction est visible : une faute (déformation du latin « falsus », faux), c'est une transgression à une règle (morale, scientifique, artistique, etc.), à une norme, alors qu'une erreur (nom emprunté du latin « error », errer d'où incertitude, ignorance) n'est rien d'autre qu'un égarement, une action irréfléchie, voire déplorable, un défaut de jugement ou d'estimation. Généralement, l'erreur est tolérée, la faute permet d'engager la responsabilité du connaisseur.

Ainsi, l'apprenant qui se trompe en appliquant à tous les mots la règle du pluriel régulier qui lui a été enseignée commet une erreur : il écrit « les journals ; les caillous ». Il ne dispose que d'une partie du système : la règle générale. L'erreur devient faute à partir du moment où les exceptions à la règle et les cas particuliers lui auront été enseignés.

Avec la pédagogie Freinet c'est en parlant et en chantant que l'enfant apprend à parler et chanter, mais aussi tout simplement à vivre. Freinet se référait explicitement au tâtonnement expérimental, à la pratique de l'essai et de l'erreur dans la constitution de l'expérience.

La « faute » était admise comme un constituant parfois inévitable qui fait partie de l'apprentissage. Danièle COGIS affirme que : « *une faute, c'est du savoir actuel matérialisé dans une graphie à un moment donné du développement. Si les fautes persistent, c'est que les conceptions qui en sont à l'origine subsistent* » (COGIS, 2011, p. 144)

II. PRINCIPES DE BASE POUR ENSEIGNER L'ORTHOGRAPHE AUJOURD'HUI

L'enseignement de l'orthographe a connu plusieurs changements depuis l'école de Jules Ferry jusqu'à aujourd'hui. Dès lors, nous avons accumulé un certain nombre de savoirs sur le système orthographique du français et sa complexité, sur sa capacité de traitement, par l'esprit humain, d'une tâche complexe comme la production écrite, sur le rôle des présentations et des interactions sociales dans l'apprentissage, sur l'apprentissage lui-même et sur les causes d'échec scolaires liées à l'écrit.

A partir des recherches actuelles, mais aussi des leçons du passé, nous allons dégager cinq principes qui fondent un enseignement raisonné de l'orthographe. Il s'agit de :

1. Différencier entre connaissance et mise en pratique

La réalité sur le terrain, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, n'est pas toujours évidente, parfois nous sommes confrontés à des contradictions ou à ce qui paraît contradictoire. Cela n'est pas à accepter mais à expliquer.

Il est toujours étonnant de remarquer que les apprenants réussissent bien les exercices, mais généralement n'utilisent pas de leurs connaissances dans les écrits. Qu'est-ce qui explique cet état de fait ?

1.1. Une différence fondamentale

Nos connaissances orthographiques sont des savoirs que nous avons acquis et organisés dans notre mémoire comme le signale Nina CATACH : « *Une écriture comme la nôtre peut être acquise de plusieurs façons, la plupart du temps complémentaires : la mémoire, la répétition* » (CATACH, 2011, p.95). Écrire est un savoir-faire qui mobilise différentes connaissances dans une opération active. Cependant, le lien entre la mise en œuvre de ces connaissances dans l'écriture et leurs existences même n'est pas aussi direct qu'on le croit car l'apprenant qui écrit un texte se trouve en situation de surcharge mentale. Il doit en effet confronter plusieurs tâches : la recherche d'idées, l'élaboration de phrases, la transcription des mots, la révision de son texte, y compris le contrôle orthographique.

1.2. Comment procéder ?

Comprendre l'enjeu de la prise en considération de cette différence entre connaissance et mise en pratique, doit signifier pour l'enseignant : diminuer les liens entre activités d'orthographe et activités d'écriture et surtout apprendre à ses apprenants à réviser l'orthographe dans leurs écrits. L'apprenant, de son côté, doit apprendre à travailler en plusieurs temps, à se relire et à utiliser les outils comme, par exemple, les dictionnaires, les manuels de conjugaison ou les correcteurs informatiques, ainsi que toutes les fiches de synthèses élaborées en classe.

Cependant, L'enseignant doit également disposer d'outils pour lire d'une autre manière les productions écrites de ses sujets, parce que lire un texte d'apprenant, c'est aussi savoir aller à l'essentiel, apprendre à évaluer la complexité des contextes et voir les réussites, pas seulement les erreurs. C'est, à la fin du compte, ne pas considérer seulement la présence de formes normées, mais faire le diagnostic du chemin parcouru malgré les erreurs. Dans ce contexte, Jean-Pierre JAFFRE affirme que : « *la maîtrise de l'orthographe fait appel à des facteurs qui ne relèvent pas forcément des compétences dont disposent les enfants ou les adolescents* » (JAFFRÉ, 1992, p. 59.)

2. Distinguer (mémorisation et analyse)

Les caractéristiques de l'orthographe du français nous invitent à distinguer apprentissage de l'orthographe lexicale et apprentissage de l'orthographe grammaticale. Cette catégorisation de l'orthographe que nous avons signalée dans le premier chapitre va permettre de mieux assimiler le processus d'apprentissage.

2.1. Orthographe lexicale

En français, peu de mots s'écrivent comme ils se prononcent : on ne peut pas les deviner « chamo ? chamo ? chamo ? ». Certes, on compte sur la connaissance des correspondances phonèmes-graphèmes, des régularités ou des connaissances morphologiques, mais il faut apprendre quels graphèmes particuliers composent chaque mot ? Dans ce propos, Danièle COGIS écrit : « *En français, pour savoir écrire un mot, il faut l'avoir appris par cœur, puisqu'une table de correspondance entre phonème et graphème ne suffit pas [...]. Apprendre les mots un par un représente un travail de mémorisation considérable* ». (COGIS, 2011, p. 381)

2.1.1. Une mémorisation presque difficile

La mémorisation de l'orthographe des mots en français est compliquée à cause de plusieurs facteurs, à savoir :

- **La fréquence du mot** : la mémorisation repose sur la fréquence de l'utilisation des mots ; c'est pourquoi : un mot peu rencontré, est souvent plus difficile à écrire, comme dans : (ciel / firmament) ;
- **La fréquence des correspondances phonèmes-graphèmes** : Un graphème rare rend un mot difficile à écrire, même si le mot est fréquent, comme dans (Monsieur, prononcé /mɔ̃sjø/) et dans (Second, prononcé /sə̃gɔ̃/).

- **Le nombre de graphèmes potentiels** : Certains phonèmes se transcrivent par un seul graphème ; pour d'autres, au contraire, le choix est plus large comme dans (/s/ transcrit différemment : s dans sur ; ss dans masse ; c dans cil ; ç dans reçu ; sc dans science ; t dans ration ; sth dans isthme ; x dans six ; z dans quartz) ;
- **Des graphèmes aux multiples valeurs** : des graphèmes peuvent avoir des relations de nombreuse nature qu'ils entretiennent entre eux. Danièle COGIS présente un exemple de la « carte » du phonogramme s dans la *figure 1* pour illustrer ce phénomène :

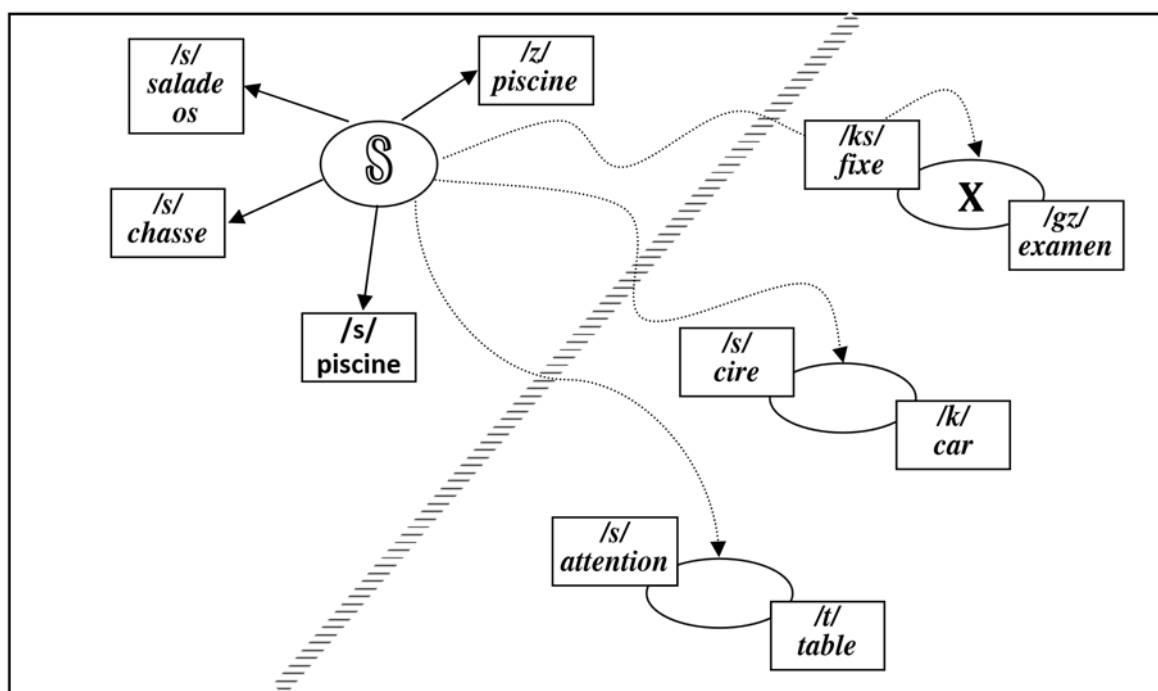


Figure 1 : le réseau d'un phonogramme (COGIS, 2011, p. 69)

- **Les lettres « muettes »** : Plusieurs mots en français contiennent une lettre muette ; il n'est pas toujours facile de se rappeler laquelle comme dans (matelas, éclat, hache, paon, compte).
- **La distinction graphique des mots homophones** : La difficulté ne réside pas dans l'homophonie, mais l'obligation d'avoir à bien examiner que la suite de lettres produites n'est pas celle d'un autre mot qui aurait la même prononciation, avec un sens différent. Ce phénomène est large. Il touche des mots courts et fréquents (ver, vers, verre, vert, vair).

2.1.2. Comment favoriser la mémorisation ?

On doit mobiliser quelques stratégies pour aider les apprenants à développer leurs acquisitions :

- **La sélection des mots** : Il est préférable, d'utiliser les mots ou les expressions utiles, autrement dit, ceux dont les apprenants ont le plus besoin dans diverses disciplines, que ce soit pour écrire leurs textes ou pour copier un résumé corrélatif aux apprentissages scolaires en cours.
- **La manipulation des mots** : Après avoir sélectionner les mots à mémoriser, ils sont donnés par priorité à mettre en œuvre. Pour favoriser une bonne appropriation, on incite les apprenants à utiliser tous les indices qui sont pertinents à leurs yeux pour rapprocher les mots qui se ressemblent et organiser des catégories. Ces indices sont les clés qui leur permettent de stocker les mots dans leur mémoire, puis de les restituer plus tard.
- **L'identification des similarités morphologiques** : Les mots à utiliser sont au fur et à mesure décomposés pour être analysés en morphèmes et constitués en familles de mots. Nous pouvons citer comme exemples, le repérage des suffixes et des préfixes.
- **Les stratégies** : On encourage la mémorisation en utilisant différentes stratégies telle que, d'observer le mot écrit dans ses différentes dimensions (sa prononciation, son découpage en syllabes, en phonèmes et en morphèmes.) en associant ces éléments avec sa graphie.

2.2. L'orthographe grammaticale

D'après ce que nous avons vu, connaître l'orthographe lexicale ne suffit pas, puisque certains mots varient et d'autres pas. Ces variations sont rarement audibles (un rat / deux rats ; la fille chante / les filles chantent).

Savoir transcrire correctement les mots est nécessaire, de ce fait il faut analyser les catégories et les contextes pour sélectionner la bonne forme. C'est justement cette partie analytique qui rend la tâche plus difficile. L'analyse suppose des notions grammaticales dont la complexité est amplement sous-estimée, ainsi que l'installation de diverses compétences chez les apprenants. Danièle COGIS a clairement montré dans son chapitre sur l'univers de la morphologie que :

« La tâche conceptuelle des élèves est considérable. Pour pouvoir mobiliser au fur et à mesure qu'ils écrivent les morphogrammes qui conviennent, ils doivent comprendre comment certains mots changent de forme en fonction de certaines catégories linguistiques, les catégories nominales du nombre et du genre, ainsi que les différentes catégories verbales ; mais aussi comment ces catégories affectent les unités lexicales en fonction de leurs combinaisons en discours » (COGIS, 2011, p. 83).

Cependant, pour appliquer une règle d'accord et mettre une marque de genre ou de nombre à bon escient et au bon endroit, il n'est pas suffisant de pouvoir réciter la règle, les apprenants sont tenus aussi de savoir catégoriser les mots et détecter les relations qui les lient. Par exemple, pour accorder un adjectif, il faut d'abord le reconnaître comme adjectif et trouver avec quoi il s'accorde ; pour accorder un verbe, il faut aussi savoir ce qui n'est ni un adjectif ni un verbe. Les exigences des programmes en fin du moyen et au secondaire apparaissent d'une ambition exagérée pour beaucoup d'apprenants.

3. Installer une progression réelle

Le souci de la progression des apprentissages est la question de tout enseignant parce qu'il cherche à l'établir sur les meilleures bases possibles. Cette question est fréquente en formation, elle reflète en réalité la difficulté à donner une réponse convenable.

3.1. A la recherche de la progression

Après avoir recensé les lacunes et les difficultés rencontrées par les apprenants grâce à une évaluation diagnostique au début de chaque année scolaire, la progression des apprentissages peut s'entendre schématiquement de trois façons :

- **La répartition des notions** : l'enseignant répartit par année les différentes notions qui seront étudiées dans la scolarité, par exemple : les accords dans le groupe nominal ; l'accord sujet-verbe ; l'accord du participe passé avec l'auxiliaire être.
- **La segmentation des notions** : l'enseignant distribue en sous-catégories le contenu d'une notion qui sera aussi étudiée dans l'année scolaire à des moments différents et selon le besoin et la priorité, par exemple : le féminin des noms (e, ette, enne, euse, trice, ère, ière) ; le pluriel régulier des noms (en s, en x) ;
- **La considération des acquis** : l'enseignant détermine d'autres notions à étudier au rythme de ce que les apprenants ont appris.

Notons que les programmes ministériels fournissent une progression réfléchie selon le niveau et le cycle.

3.2. Le temps de l'apprentissage

Certainement, le temps est une des ressources fondamentales dans le processus d'enseignement/apprentissage : l'apprenant va tâtonner, se tromper, avancer, comprendre un peu, croire qu'il sait, se tromper encore, comprendre mieux, savoir suffisamment pour mettre en pratique ce qu'il sait, laisser passer des erreurs, en laisser passer de moins en moins comme le signale Danièle COGIS : « *l'élève en perpétuel déficit est à remplir un mouvement sans fin, comme les tonneaux des Danaïdes* » (COGIS, 2011, p. 144).

3.2.1. Un apprentissage qui s'inscrit dans la durée

Quand l'enseignant pense que la maîtrise de l'orthographe a été atteinte par la majorité des apprenants, le temps devient de moins en moins un souci pour la progression envisagée par le programme. De ce fait, exploiter les compétences installées sera bénéfique et pour la maîtrise de ces dernières et pour la préparation des apprenants à de nouvelles progressions.

3.2.2. Un apprentissage qui comprend plusieurs phases

Nous allons nous baser sur ce qu'on connaît aujourd'hui des processus d'enseignement/apprentissage :

- **Le temps de la découverte** : L'orthographe fait l'objet de nombreuses découvertes. Au primaire, tout est nouveau. Les apprenants s'acquièrent des notions de base. Ils vont découvrir qu'il y a des mots et des phrases, des noms et des déterminants, des verbes et des adjectifs ; qu'il y a des lettres non prononcées, qu'il y a des « e », des « s » des « nt » qu'on ajoute ou qu'on enlève ; que les verbes ont un pluriel aussi, mais différent, etc.
- **Le temps de l'approfondissement** : Les connaissances s'étendent, se développent et s'approfondissent. Dans les cycles qui suivent, les apprenants s'acquièrent d'autres notions plus détaillées et plus complexes. Ils vont connaître qu'il y a d'autres déterminants, que l'adjectif ne se place pas forcément à côté du nom, qu'il existe des participes passés qui s'accordent et d'autres pas, que certains mots se terminent par *ents* et d'autres par *ent*, etc.
- **Le temps de clarification** : Pendant que les apprenants appliquent ce qu'ils ont appris, ils vont s'apercevoir que tout n'est pas toujours clair. Les notions se mêlent, particulièrement les « e », les « s » et les « t ». Finalement, ils ne savent pas parfaitement ce que c'est qu'un déterminant ou un adjectif, un verbe ou un participe passé, un sujet ou un objet. Il est tenu de prévoir le temps nécessaire pour revoir les connaissances apprises dans le but de les désambigüiser et les clarifier.
- **Le temps d'automatisation** : Les apprenants sont obligés de s'entraîner longtemps et de différentes manières pour pouvoir écrire correctement, en pensant en même temps à ce qu'ils veulent écrire et à comment doivent-ils l'écrire. Ainsi les mots et les marques grammaticales ont tendance à revenir sur le papier sans effort et (presque) sans erreur. L'orthographe s'automatise en pratique comme l'affirme Danièle COGIS : « *Pour apprendre à écrire, il faut écrire. En écrivant, on orthographie. Pour savoir orthographier en écrivant, il faut travailler l'orthographe au cours des activités* » (COGIS, 2011, p. 157).

4. Pratiquer une évaluation positive

Danièle COGIS a clairement montré que « *Tout enseignement s'évalue. Tout apprentissage a besoin d'être évalué. [...] Orthographe et évaluation entretiennent d'ailleurs des rapports si étroits que l'évocation de la première entraîne rapidement celle de la seconde, un nombre de fautes, celles qu'on a commises ou celles qu'ils commettent* » (COGIS, 2011, p. 365). Cependant, l'influence du passé, les habitudes fortement attachées à l'école rendent difficile la question de l'évaluation de l'orthographe.

4.1. Un système décourageant

La dictée était un moyen d'évaluation favorisé de l'enseignement traditionnel. Or avec des notions telle que : le barème « dix fautes égalent zéro », que l'on ait 90 mots corrects ou 10 seulement sur une dictée de 100 mots, on obtient zéro ; et que l'on progresse de 90 fautes à 10, c'est toujours zéro. Elle a tendance à être contreproductive et démotivante.

Dans un système qui permet peu l'incertitude et n'exploite pas assez les erreurs il en résulte que : Si la barre est trop haute, inutile d'aller au-delà. En orthographe, beaucoup d'apprenants sont trop vite convaincus qu'ils ne peuvent rien. L'institution et la société ne jugeant cet enseignement/apprentissage que par le nombre d'erreurs, l'espoir de satisfaire un jour à un « sans faute » finit par disparaître.

Effectivement, comment être motivé si on est souscrit souvent au zéro ? Si à chaque fois qu'on écrit, l'insistance est mise au préalable et surtout sur les erreurs d'orthographe ? Et si l'on a tenté de remplacer le mot « faute » par le mot « erreur », force est de constater que cela ne change pas grand-chose. L'apprenant reçoit trop souvent une image négative de lui-même, dès lors qu'il pense et communique par écrit. Pourtant, on ne peut se passer d'écrire, et donc d'orthographier. Seul celui qui n'écrit pas ne fait pas de fautes d'orthographe.

Ainsi, une évaluation non décourageante part du fait que les apprenants ne peuvent pas obtenir immédiatement les mêmes résultats qu'un expert en la matière, mais que l'orthographe s'acquière avec le temps et que les apprenants s'approchent petit à petit de la norme orthographique.

4.2. Une évaluation des progrès

L'évaluation est toujours omniprésente à tout moment et surtout en orthographe, où les erreurs sont repérables dans les différentes parties du cours. Silence, étonnement, doigt pointé, soulignement en rouge, question (Tu es sûr ?), correction verbale, mention du nombre d'erreurs en marge ou en haut de la copie et note ; toutes ces réactions représentent une forme d'évaluation, que cela soit d'une manière formelle ou informelle.

Cependant, avant de s'interroger sur des moyens, l'enseignant doit aussi se demander quelle part de savoirs orthographiques évaluer à un moment donné. La remédiation doit cibler l'origine de l'erreur et non pas l'erreur elle-même.

4.3. Des propositions raisonnables

Actuellement, être raisonnable à propos de l'évaluation de l'orthographe consiste à n'évaluer ni trop tôt ni tout le temps.

4.3.1. Du temps pour l'intégration

Afin d'assurer le désir d'apprendre, il faut mesurer les progrès. On sait que, quand on apprend, on intègre ce qui est nouveau à ses anciennes connaissances. Mais il arrive parfois que l'apport nouveau déstabilise l'organisation des connaissances anciennes. Par exemple, lorsque les apprenants découvrent le pluriel, ils le découvrent généralement sur le nom accompagné de « *les* » ou « *des* ». Quand ils apprennent que l'adjectif aussi prend un « *s* », cette extension passe sans trop de difficulté, même si certains ont du mal à comprendre pourquoi. Toutefois, quand on arrive au verbe, c'est une autre paire de manches. Ils ont tendance à mettre un *s* partout : « *Ils ont marqués ; les enfants saves nagés* ». Accorder « *nt* », qui fait du verbe une classe différente de celle du nom, passe par une restructuration plus profonde, c'est-à-dire une accommodation. Cette restructuration doit intégrer l'organisation de la phrase en un groupe du nom et un groupe du verbe.

4.3.2. Trois types de bilan évaluatif

Nous pouvons examiner trois types de bilan évaluatif qui s'impliquent à des moments différents :

- **Une dictée diagnostique** : Afin d'évaluer de manière précise la progression des apprenants, un même texte est proposé trois fois dans l'année, à savoir : en septembre, en janvier, et en mai. Cette dictée n'est pas corrigée, les apprenants ne revoient pas leur copie. Seul le pourcentage de mots correctement orthographiés leur est transmis. Dans ce retour global sur leur travail, les apprenants peuvent lire directement leurs progrès, en comparant les taux de réussite d'une fois sur l'autre. Leur progression n'est pas liée à des corrections propres au texte, mais au travail de fond qui est mené dans la classe
- **Une situation de production écrite** : Il s'agit d'évaluer la capacité des apprenants à contrôler l'orthographe dans leurs propres textes (création de phrases, production d'un texte avec contraintes d'écriture, rédaction). L'évaluation intervient après une relecture différée, avec tous les outils habituels nécessaires à la révision. Elle porte sur une portion limitée du texte, de préférence le début, car il y a quelques apprenants qui ont du mal à maintenir une vigilance constante. Elle ne concerne qu'un ou deux points qui ont été travaillés en classe, par exemple l'accord dans le groupe nominal. Danièle COGIS note que : « *Il s'agit de prendre acte de ce que peut faire l'élève dans une situation d'écriture et d'apprentissage pertinente, c'est-à-dire d'évaluer l'évolution de sa capacité à réviser l'orthographe de ses écrits après une ultime révision qui lui est entièrement consacrée* » (COGIS, 2011, p. 370).

- **Une épreuve spécifique** : La dictée, l'exercice à trou et l'exercice de transformation couramment utilisés dans les évaluations scolaires sont des situations bien connues. Ce type d'épreuve est facile à noter, si l'on souhaite noter.

5. Proposer des activités qui engagent les apprenants intellectuellement

A la suite de plusieurs rappels et entraînements, l'enseignement/apprentissage de l'orthographe mène à un certain degré de maîtrise. Évidemment, la vigilance reste nécessaire. Seulement, avant d'arriver là, la maîtrise passe par une élaboration conceptuelle du fonctionnement de l'orthographe. La difficulté est qu'on ne peut pas forcer un apprenant à s'investir dans la réflexion. Mais on peut agir sur les situations. Ce sont ses situations qui ont de bonnes chances de parer aux conduites d'évitement et d'aboutir à un engagement intellectuel.

Nous allons présenter quelques types de situations primordiales qui sollicitent beaucoup la réflexion.

5.1. Le classement

Exécuter une règle d'accord ou écrire un verbe, c'est, certainement, poser la marque qui convient. Cependant, derrière ces (e, s, x, t, nt, ai) que l'on surveille impatientement, il y a une notion ou, éventuellement, plusieurs. Le genre, le nombre et les marques verbales sont également des catégories, que les apprenants doivent s'approprier pour pouvoir orthographier leurs écrits. Et, pour s'approprier ces notions, il leur faut en abstraire les constituants. (BRITT Mari-Barth, 1987, p.21).

5.2. La justification écrite

Demander aux apprenants de justifier une réponse revient à leur demander de réfléchir aux caractéristiques linguistiques des exemples travaillés. La justification est le plus souvent écrite et individuelle ; sinon, une fois de plus, seuls les plus rapides ont le temps de réfléchir. Le travail de groupe ou collectif est d'ailleurs plus intéressant quand chacun a des arguments à défendre ou des propositions à faire.

5.3. La confrontation orale

La confrontation est l'un des moyens les plus pratiques pour l'appropriation des notions enseignées, car elle provoque des réajustements cognitifs chez les apprenants comme le souligne Danièle COGIS disant que : « *Dans ce type d'interaction, tout est soumis à discussion. Un élève pose un contenu, ce contenu est repris par un autre pour être confirmé, renforcé, amélioré, ou même mis en pièce* » (COGIS, 2011, p. 308).

La confrontation est donc une véritable activité d'apprentissage de l'orthographe. La verbalisation qu'elle engage oblige les apprenants à rendre explicite pour les autres ce qui peut rester implicite pour eux. Il semble qu'il est préférable de noter leurs arguments, leurs exemples et à matérialiser au tableau par des flèches et des encadrements les points communs qu'ils veulent faire ressortir pour créer plus de motivation. C'est au fur et à mesure de ces confrontations que les apprenants « *faibles* » en orthographe découvrent, grâce aux

explications proposées par leurs camarades plus avancés, comment on raisonne sur l'orthographe. Ils commencent alors à voir l'orthographe comme quelque chose qu'ils peuvent eux aussi comprendre. Enfin, tout au long du temps, les apprenants développent aussi des capacités d'argumentation et d'écoute, avantages secondaires non négligeables.

5.4. La formulation des conclusions

C'est évident qu'une leçon, traditionnelle ou non, débouche souvent sur l'énoncé d'une règle. Cette règle a une double fonction : une fonction de généralisation et une fonction de structuration.

Il est nécessaire que la règle soit comprise des apprenants. Sinon, ils sont seulement capables de la réciter, mais pas de l'utiliser à bon escient. Ainsi, il est important que les apprenants rédigent les conclusions de leur travail. La formulation est alors en correspondance avec ce qu'ils comprennent, puisque ce sont eux qui écrivent. La synthèse finale bénéficie de l'hétérogénéité de la classe : elle se base sur les formulations des apprenants les plus avancés, tout en restant dans la « zone proximale de développement » des autres. Ce qui est indiqué par Danièle COGIS dans ce qui suit :

« Ce travail d'élucidation en commun des contenus d'ordre linguistique débouche sur un niveau de formulation supérieur articulée à une compréhension supplémentaire. Cette formulation, qui est une synthèse, garde encore, ne serait-ce qu'en mémoire, un peu des traces de sa genèse laborieuse, de ce qui a pu faire difficulté : e, c'est pour le féminin et aussi pour des verbes au présent avec, il ». (COGIS, 2011, p. 309)

5.5. Le bilan

L'activité des apprenants est encore sollicitée dans la dernière étape du travail, celle du bilan, celle du retour sur le travail fait. Aujourd'hui, nous considérons cette étape de réflexion métacognition¹ comme nécessaire, notamment pour les apprenants « faibles » qui ont du mal à saisir ce qui est fondamental quand on apprend. Cette phase métacognitive ouvre la porte à la mise en œuvre des connaissances au-delà des seuls exercices d'orthographe, c'est-à-dire dans les écrits. Même si les réponses semblent naïves, certains apprenants ne pensent pas spontanément qu'un savoir appris dans des circonstances données sera requis dans d'autres situations.

Mais c'est aussi en organisant un suivi du travail qu'on facilite le passage à l'autorégulation : on propose des cas semblables à ce qui a été étudié sur une durée conséquente au lieu de passer, après quelques exercices, à une autre notion ; puis on demande aux élèves d'en proposer eux-mêmes.

¹ Elle concerne la connaissance et le contrôle des stratégies pour acquérir des connaissances. Les apprenants faibles ont du mal à faire ce retour réflexif sur leur façon d'apprendre, à la différence des apprenants avancés.

CONCLUSION

Plusieurs années s'écoulent entre la découverte du système d'écriture et la maîtrise de l'orthographe dans ses propres écrits. Cette maîtrise est encore toute relative quand l'apprenant passe de l'école primaire au collège pour arriver au lycée.

Sur ce long chemin, la réflexion et l'engagement sont bien le moteur de l'apprentissage. La question est alors : comment faire en sorte que, les apprenants réussissent vraiment à mettre en relation toutes ces données, à investir d'avantage les compétences acquises et arriver à les utiliser simultanément notamment dans une activité complexe telle que la production écrite.

La maîtrise de l'orthographe se base sur le travail de conceptualisation et sur la mise en pratique notamment la mise en œuvre simultanée de plusieurs compétences.

Nous constatons, en fin de ce chapitre, qu'il est tenu d'apprendre à interpréter les erreurs « *orthographiques* » avec vigilance. Ils peuvent traduire des traces d'une appropriation progressive de la norme orthographique par les apprenants, comme ils peuvent être le résultat d'une inattention ou d'une simple difficulté à garder le fil tout au long de la rédaction, etc.

Ceci dit que le plus important pour nous dans notre travail ne sera pas l'erreur en elle-même mais la réflexion et l'exercice de la mise en œuvre des différentes compétences que requière l'écriture.

CHAPITRE III

Orthographe et activités de remédiation

INTRODUCTION

Ce n'est pas un secret ! L'orthographe fait problème de manière récurrente. Les enseignants comme les observateurs de l'école confrontés à cette discipline confirment cela à l'unanimité. Certes, le fonctionnement spécifique et la complexité de l'orthographe française sont accusés comme nous l'avons démontré dans les chapitres précédents. Mais cela ne constitue pas une raison pour accepter l'état des faits actuel dont on qualifie de « baisse de niveau ». Nous savons bien qu'il ne suffit pas d'enseigner pour que les apprenants assimilent. Tout comme, elle est loin d'être suffisante, l'assimilation des cours par les apprenants pour qu'on puisse dire qu'ils sont compétents. C'est la mise en œuvre des compétences à installer, notamment celles requises dans la production écrite qu'il faut viser du doigt.

Comme nous l'avons souligné avant, c'est le côté grammaticale de l'orthographe qui nous intéresse dans notre étude. Au lycée, les apprenants sont censés avoir vue et connu presque la totalité des règles grammaticales et pourtant leurs productions écrites prouvent le contraire. Or, il ne faut pas se tromper, ceci ne reflète en aucun cas les degrés de connaissances des apprenants. Beaucoup d'entre eux connaissent parfaitement telle ou telle règle et malgré cela ils se sont trompés dans leurs rédactions. Il suffisait de les interpeler ou de les aider, tout simplement, à savoir gérer plusieurs compétences en même temps pour que leurs erreurs se réduisent considérablement. Orthographier juste demande le déploiement de différentes compétences en même temps et la réalisation de cette tâche est une compétence qui s'acquière en s'exerçant et avec le temps.

Dans ce troisième chapitre, nous proposons des activités de remédiation qui diffèrent par leurs modalités de travail et par leur point de départ : les unes partent des formes orthographiques, les autres partent des erreurs des apprenants. Des activités variées en norme permettent de faire découvrir les règles de fonctionnement de l'orthographe et favorisent la consolidation des acquis. Cependant, ce n'est pas suffisant, particulièrement dans le domaine de l'acquisition de l'orthographe où les erreurs sont nombreuses et récurrentes. Des activités à partir des erreurs sont nécessaires pour faire évoluer les conceptions orthographiques, parfois bien attachées.

Nous proposons aussi de structurer ces activités selon trois axes pour que les apprenants puissent consolider le fonctionnement de l'orthographe, clarifier chaque fois qu'il est possible de le faire et écrire des textes de plus en plus longs, en faisant le moins d'erreurs d'orthographe possible. Par ce fait, nous insistons sur l'objectif et le déroulement de chacune des activités, ainsi que sur la position de l'enseignant.

I. LA REMEDIATION

La difficulté est attachée à tout apprentissage scolaire. Tous les apprenants, pour des raisons différentes, risquent d'être, à un moment ou à un autre, en difficulté scolaire. Certains enseignants traduisent cette difficulté par des expressions plus au moins précises comme « *n'arrive pas à suivre* » ou encore « *apprenant faible* ». Ces deux expressions sont insuffisantes pour expliquer les difficultés rencontrées, l'une est imprécise et l'autre imprécise et culpabilisante à la fois. Aucune des deux n'indique ni la nature ni l'origine de la difficulté.

Il est préférable de s'interroger sur les raisons qui font que l'apprenant « *n'arrive pas à suivre* », plutôt que de faire prématurément le constat de son échec. Il faut, précisément, éviter que la difficulté qui apparaît à un moment de l'apprentissage ne se transforme en échec scolaire et c'est justement le rôle de la remédiation qui est « *un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Celles-ci sont repérées à partir d'un diagnostic se fondant sur ses performances. (Ce diagnostic est une des fonctions de l'évaluation). La remédiation, conçue comme un soutien, se fait en principe en fonction de démarches pédagogiques différentes, et souvent de manière individualisée. Elle porte sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs, mais aussi sur les modalités d'apprentissage (apprendre à apprendre).* » (J. P. Cuq, 2003, p.213)

II. RENFORCER LE FONCTIONNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE

Parmi les nombreuses activités possibles à partir de la norme, nous avons retenu « la phrase donnée du jour ».

1. La phrase donnée du jour

Cette activité consiste à justifier l'orthographe des mots d'une phrase. Elle a pour principal objectif de doter les apprenants dans leur réflexion sur la langue avec des procédures métalinguistiques et avec le *métalangage*¹. Dans ce sens, Danièle COGIS note que : « *Le principe de base [...] consiste à donner une phrase aux élèves et à leur demander d'expliquer toutes ou une partie des graphies de cette phrase, étant entendu que l'orthographe, donnée par l'enseignant, est correcte* » (COGIS, 2011, p. 268).

1.1. Déroulement

L'enseignant porte au tableau une phrase d'apprenant ou une phrase rencontrée lors d'une lecture, sous sa forme normée, Il demande aux apprenants de dire tout ce qu'ils savent pour expliquer l'écriture des mots. Il peut limiter le travail à certains éléments qu'il souligne. Ce travail peut se faire d'après deux démarches complémentaires :

¹ Le métalangage est l'ensemble des termes qui servent à parler du langage et à le décrire. La terminologie grammaticale en fait partie.

- **De façon collective** : l'enseignant inscrit au tableau toutes les remarques des apprenants. Il les commente peu à peu, relance ceux qui les ont produites, apporte des compléments, etc.
- **Individuellement** : les apprenants notent par écrit leurs propres justifications des graphies observées, sur un cahier de brouillon gardé toujours ouvert à cet effet. C'est une activité nécessaire pour encourager la réflexion sur l'orthographe.

1.2. Position de l'enseignant

C'est à l'enseignant que revient le choix des phrases, de la terminologie, des formulations adaptées aux apprenants. C'est lui qui donne la parole aux apprenants sans brûler les étapes. L'entraînement de la justification est une activité qui ne porte pas toujours ses fruits dans le court terme.

L'enseignant accepte toutes les explications avec bonté. Il part du principe que les apprenants ont des niveaux d'explicitation hétérogènes et que ces explicitations ne sont pas toujours parfaites, mais qu'il doit en chercher la pertinence. Progressivement, l'enseignant est plus exigeant, son objectif étant la constitution d'un métalangage partagé par tous.

1.3. Intérêt

La phrase donnée du jour est une activité de renforcement **qui fait progresser dans la conceptualisation du fonctionnement de l'orthographe**. Elle rend plus opératoire l'analyse de la langue ; les apprenants appréhendent les mots pour parler des mots.

Comme un certain nombre de dispositifs proposés dans ce chapitre, la phrase donnée du jour aide les apprenants à considérer la langue autrement que comme un moyen de communication qu'on utilise sans y penser, et à en faire un objet d'étude comme un autre, dans une activité où orthographe et grammaire se rejoignent de façon naturelle.

III. ECLAIRCIR CE QUI EST APPRIS

Dans ce deuxième axe, nous pouvons proposer quelques dispositifs tels que : la dictée sans faute, la phrase dictée du jour et la dictée par ordinateur afin de : travailler à partir des erreurs des apprenants, faciliter la progression de leurs conceptions orthographiques et les amener à réfléchir individuellement. Ces dispositifs indiquent tous une forme de dictée.

1. La dictée sans faute

Par le biais de ce dispositif, nous expliquons comment nous allons transformer l'exercice de la dictée tout en mettant au point un moyen propre à satisfaire les attentes de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Nous proposons d'avoir recours à la dictée sans faute toutes les trois semaines. La dictée est considérée comme une tâche problème. Danièle COGIS indique que : « *il s'agit de mener avec les élèves un travail de réflexion sur la façon dont ils comprennent l'orthographe d'une phrase* » (COGIS, 2011, p. 268).

1.1. Déroulement

L'enseignant lit un court texte à toute la classe, puis le dicte phrase par phrase. La consigne est d'écrire les mots comme on pense qu'ils s'écrivent et en cas de doute ou d'hésitation, de souligner les mots sur lesquels on bute. A chaque phrase, l'enseignant organise une recherche collective de solutions pour les problèmes rencontrés et signalés par les apprenants. Quand les problèmes sont résolus, la phrase est dictée à nouveau au verso de la feuille.

1.2. Position de l'enseignant

L'enseignant choisit le texte qui conditionnera l'efficacité de l'exercice. Ce dernier présente des mots et des structures grammaticales nécessaires aux apprenants dans leurs productions écrites.

Au cours des discussions, l'enseignant repère quels ajustement, plus structurés, sont nécessaires : il organise des séances complémentaires de travail autour d'un point de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire. Ce travail conduit généralement à la fabrication d'outils de référence, tels que des fiches de synthèse pour le cahier ou le classeur.

L'enseignant ne cherche pas un résultat immédiat, mais vise **la construction d'une compétence à long terme**, qui passe par le questionnement et la prise de distance par rapport aux phénomènes linguistiques.

1.3. Intérêt

Ce procédé encourage **la compréhension des phénomènes orthographiques et permet la valorisation des réussites**. Il transforme un exercice traditionnel en véritable exercice de remédiation, contribuant à lever une partie des blocages qui rendent difficiles l'enseignement/l'apprentissage de l'orthographe. On soulignera enfin le rôle positif des interactions verbales provoquées par le dispositif.

2. La phrase dictée du jour

Il s'agit de partir des graphies produites par les apprenants à qui on donne la parole pour qu'ils s'expliquent.

Son objectif est de **faire émerger les représentations des apprenants par la confrontation** afin de **les faire évoluer** vers une meilleure compréhension des phénomènes orthographiques, principalement grammaticaux.

2.1. Déroulement

Une phrase est dictée à l'ensemble de la classe. Chaque apprenant l'écrit sur son cahier et la relit. Ensuite, l'enseignant recopie au tableau celle d'un apprenant. Il demande alors aux autres s'ils ont écrit certains mots d'une autre façon. Toutes les graphies d'un même mot sont collectées au tableau en colonne, de façon à faire apparaître les différences.

La parole est ensuite donnée aux apprenants afin qu'ils argumentent pour éliminer ou, au contraire, retenir telle ou telle graphie. Quand ils seront tous d'accord, les graphies jugées erronées sont effacées.

La séance se termine par **la récapitulation**, à partir de ce que les apprenants ont appris.

2.2. Position de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est de distribuer la parole et de ne pas se contenter de la bonne réponse, donnée par les meilleurs apprenants. Il écoute, reformule et relance le débat. Il peut aussi sélectionner les points qui seront discutés en priorité, en fonction du travail qui a déjà été fait avec les apprenants ou d'un objectif d'apprentissage précis.

L'enseignant veille à ce que les apprenants ne discutent d'orthographe lexicale que s'il y a des régularités à prendre en considération : par exemple, la prononciation de (s/ss) dans le mot (*rusées*) ou celle de (gu) dans (*long / longue*). Au besoin, il indique l'orthographe d'un mot ou la fait chercher dans un dictionnaire de façon à ce que les apprenants aient dans l'immédiat une image correcte sous les yeux. Ainsi, la réflexion sur les marques grammaticales sera facilitée.

2.3. Intérêt

Les apprenants expliquent leur raisonnement, ils donnent des arguments pour justifier leurs choix. Ainsi les conceptions en accord avec la norme et celles qui sont sources d'erreurs, peuvent être remises en cause, discutées et contrôlées.

Cette façon de réfléchir à l'orthographe est confirmée par les apprenants qui découvrent un autre rapport possible à l'écriture de la langue. Elle l'est également par les enseignants qui découvrent, parfois avec surprise, les raisonnements qui soutiennent les choix graphiques de leurs apprenants. Ils sont alors mieux à même d'envisager d'autres dispositifs didactiques. D'après Danièle COGIS, «*La phrase dictée du jour ne s'intéresse pas aux erreurs en tant que telles, mais à ce qui en est la cause, c'est-à-dire aux idées plus au moins pertinentes que les élèves se forgent relativement au fonctionnement de l'orthographe.* » (COGIS, 2011, p. 280).

IV. ECRIRE SANS ERREUR, OU PRESQUE

Le transfert automatique des connaissances en production écrite se fait difficilement pour la majorité des apprenants. Autrement dit, ils ne passent pas directement de la dictée sans erreurs (ou presque) à un texte sans erreurs (ou presque).

Compte tenu des capacités limitées de la mémoire de travail, on sait qu'il est difficile d'accorder à l'orthographe en production écrite la même attention que lorsqu'on fait des exercices à cause de la complexité de l'orthographe du français. Il est donc toujours indispensable de revenir sur ses écrits pour en contrôler l'orthographe. Ce contrôle nécessite un apprentissage, qui ne peut se faire qu'en situation d'écriture.

Selon Danièle COGIS « *la question de l'orthographe en production écrite ne se réduit pas à celle des fautes. D'abord parce que l'écriture doit rester la visée première et être travaillée pour elle-même. Ensuite parce que les rapports entre production écrite et orthographe vont bien au-delà* » (COGIS, 2011, p. 280).

1. La production écrite à contraintes

L'objectif de cette activité est de mobiliser les savoirs orthographiques existants pendant l'écriture même. A partir de contraintes morphosyntaxiques, l'apprenant est invité à produire des textes tout en portant son attention sur l'orthographe. L'expérience des ateliers d'écriture a montré que les contraintes formelles étaient généralement facilitantes

La tâche d'écriture est allégée : les textes sont courts, voire très courts. Les consignes proposent souvent des structures formelles à imiter ou des matériaux à intégrer. Les idées sont produites collectivement, tirées de lectures ou d'expériences partagées par tous les apprenants. Les textes sont généralement lus à haute voix et l'orthographe en est discutée.

1.1. Déroulement

- **Ecrire un texte à partir d'une séquence de mots** : Les apprenants sont répartis en binômes. Ils doivent écrire un texte de quelques lignes, intégrant la séquence. Dans un premier temps, quelques binômes lisent leur production. Dans un second temps, les textes sont écrits au tableau et la classe en évalue l'orthographe. Les apprenants sont amenés par l'enseignant à observer, pour une même chaîne sonore, l'effet de marques graphiques différentes sur le contenu des textes produits.
- **Ecrire un texte à partir d'une série de formes verbales** : On demande à des apprenants, qui s'appêtent à faire la lecture, d'écrire un court texte incluant une des deux séries de formes verbales comme (*manger - cachés - tombé - cuisiné - cachaient - regardait*)

Cette activité est plus contraignante parce qu'elle oblige à combiner plusieurs formes appartenant à un des secteurs les plus complexes de l'orthographe du français. Comme dans la situation précédente, les apprenants apprécient la qualité des textes en les écoutants. Puis ils en évaluent l'orthographe.

1.2. Position de l'enseignant

C'est à l'enseignant de choisir les contraintes d'écriture, de provoquer une dynamique de recherche et d'évaluation de la qualité des textes et de leurs pertinences orthographiques. Il ne montre pas les erreurs pour les corriger, mais permet aux apprenants de commenter les graphies divergentes.

1.3. Intérêt

Le principal intérêt de ce dispositif réside dans l'articulation effective du travail de la langue et de la production écrite. Cette approche de l'orthographe facilite la gestion des marques d'accord, du travail de révision et de l'apprentissage progressif de la vigilance orthographique. Elle présente en outre l'avantage pour l'enseignant de prendre la mesure effective des savoirs partiels utilisés par les apprenants lors de la mise en œuvre des règles.

2. L'orthographe dans la production écrite

L'objectif est d'amener de plus en plus les apprenants à prendre en charge la révision orthographique de leurs écrits. Cette tâche de révision est d'une grande complexité. Elle exige des savoirs et des savoir-faire difficiles à maîtriser. Il s'agit de faire acquérir aux apprenants des outils méthodologiques pour organiser des relectures les plus efficaces possibles.

2.1. La grille typologique d'erreurs

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). Ainsi, la grille typologique des erreurs va simplifier le recensement et la catégorisation des erreurs pour l'enseignant comme pour les apprenants. Cette dernière regroupe cinq types d'erreurs. Voir le tableau dans l'annexe 1.

2.2. Balisage du texte

Le balisage a pour objectif l'apprentissage de stratégies de révision. On distingue deux types de balises :

- **Signes de doute** : Pendant qu'ils écrivent, les apprenants se posent beaucoup de questions relatives à l'orthographe et en posent à l'enseignant qui ne peut pas répondre à tous et à tout. Pour ne pas perdre le fil de son discours, le scripteur a intérêt à marquer les endroits où il hésite par un signe de doute.
- **Traces de révision** : Lors de la mise au point finale du texte, les apprenants sont censés se relire pour corriger leurs erreurs d'orthographe. Par contre, les apprenants pensent généralement avoir écrit correctement et ne voient pas pourquoi ils modifieraient leur texte.

Pour corriger, il faut identifier des zones d'erreurs possibles, s'interroger sur leurs existences hypothétiques, en comparant mentalement une forme possiblement erronée à une forme possiblement correcte. Il n'est donc pas étonnant que les apprenants relisent sans voir leurs erreurs. Il faut par conséquent leur apprendre à poser leur doigt aux « endroits clés » qui correspondent plus ou moins aux rubriques de la grille des erreurs.

Ce travail, lourd pour les apprenants, est pourtant ce qui fonde une relecture experte. La solution réside dans la limitation de la longueur du texte à corriger, dans l'examen d'une seule catégorie d'erreurs et dans la limitation du nombre de justifications écrites demandées. La typologie des erreurs construite dans la classe guide le choix des catégories à travailler. Danièle COGIS affirme que « *les outils d'aide à la révision sont assez divers. Leur intérêt varie selon l'avancée des élèves dans la maîtrise de l'orthographe. Mais ils sont que des outils, et des outils souvent complexes, à la mesure de notre orthographe* » (COGIS, 2011, p. 199).

2.3. Déroulement

En principe, le travail prend place à partir du mois d'octobre ou de novembre, quand les apprenants ont déjà produit un certain nombre de textes. Chacun des deux volets se déroule sur plusieurs séances.

Construction d'une grille typologique des erreurs : la consigne est de corriger les erreurs préalablement soulignées par l'enseignant. Les apprenants travaillent en binôme.

Après confrontation des différents classements, une typologie est mise au point. Puis d'autres parties du texte sont distribuées pour la mettre à l'épreuve.

A une ou deux reprises dans l'année, les apprenants retravaillent le classement des erreurs et le modifient en fonction de leurs nouveaux savoirs. Voici la forme plus aboutie obtenue à la fin du deuxième trimestre : erreurs de son, erreurs de mot, erreurs d'accord dans le groupe du nom, erreurs d'accord sujet-verbe, confusion participe passé / infinitif, erreurs d'homophone, erreurs de signe.

La construction de la grille est une activité d'orthographe à part entière parce qu'elle amène les apprenants à construire des catégories orthographiques. Elle les aide à cerner les problèmes et à progresser vers une meilleure compréhension des obstacles qu'ils rencontrent. Le remaniement de cette grille dans l'année en est le témoin.

2.4. Position de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est de montrer à l'apprenant comment il se questionne pour éliminer les erreurs. Il hiérarchise les catégories à travailler pour sa classe. Il choisit celle qui convient pour une période donnée et détermine la durée de celle-ci. Il délimite la longueur du texte à corriger selon les forces des apprenants. Il décide qui a plus besoin de laisser des traces de révision.

2.5. Intérêt

La grille typologique des erreurs et le balisage du texte structurent l'apprentissage de la gestion de l'orthographe en production écrite et aide au développement de la vigilance orthographique. Les apprenants découvrent et expérimentent des stratégies de façon collective, se les approprient et les utilisent ensuite de façon individuelle. Ils s'engagent ainsi dans un questionnement durable. Les traces laissées dans le texte attestent de leurs

raisonnements à un moment donné. Elles renseignent aussi l'enseignant sur les zones de complexité de l'orthographe du français, les obstacles à surmonter et les pistes à explorer. Danièle COGIS pense que « *savoir écrire / orthographier, c'est bien un ensemble qui se construit. Avoir les moyens de progresser et voir qu'on y parvient sont de puissants incitateurs* » (COGIS, 2011, p. 202).

V. LA REVISION ORTHOGRAPHIQUE

Écrire, c'est réécrire, dit-on. Si la révision est indispensable, on ne doit cependant pas perdre de vue sa complexité. Selon Danièle COGIS « *La révision orthographique est, elle, comme son nom l'indique, entièrement dédiée à l'amélioration de l'orthographe. C'est un travail au même titre qu'un autre, il ne s'agit pas d'en effacer les traces, comme s'il s'agissait d'un échec, mais d'affirmer, au contraire, ce travail* » (COGIS, 2011, p. 202).

1. Les stratégies de révision

Pour contrôler l'orthographe dans ses écrits, on les relit. Il est nécessaire de clarifier avec les apprenants le sens de cette activité : **Que veut dire se relire ? Pourquoi doit-on se relire et comment doit-on faire pour se relire ?**

Un scripteur expérimenté est capable de traiter mentalement plusieurs cibles linguistiques en parallèle. Les stratégies qu'il utilise sont partiellement automatisées. C'est ce qui les rend difficiles à expliciter.

Les apprenants, en revanche, ne savent généralement pas comment s'y prendre. Certainement, les signes de doute qu'ils ont pris l'habitude d'utiliser peuvent leur servir d'entrée dans la relecture. Mais comment aller plus loin ? Les apprenants doivent apprendre à mener un travail d'investigation systématique. L'enjeu est que chacun sache ce qu'il a à faire lors de la révision.

On décomposera ce travail avec les apprenants en établissant clairement les procédures possibles pour chaque problème repéré. La mise au point des stratégies dépend du niveau de connaissances atteint par la classe. Ce qui suit est donné à titre indicatif.

1.1. Savoir ce qu'il faut vérifier

- **Pour l'orthographe lexicale :** Le maître demande aux apprenants d'identifier dans leur texte les mots qu'ils ne connaissent pas et ceux dont ils ne sont pas très sûrs en indiquant un point d'interrogation sous le mot.
- **Pour l'orthographe grammaticale :** Le maître demande aux apprenants d'identifier dans leur texte les zones répertoriées dans la grille typologique des erreurs.

1.2. Connaître les procédures à suivre

- **Pour l'orthographe lexicale :** Le maître propose quelques procédures aux apprenants, nous pouvons citer par exemple :
 - ✓ Ils se demandent si un mot se termine par une consonne.
 - ✓ S'ils connaissent un mot de la même famille.
 - ✓ S'ils ne connaissent pas les lettres d'un mot : ils regardent la construction de ce dernier pour voir s'ils en connaissent des morceaux (radical, préfixe, suffixe).
 - ✓ Si un mot leur fait penser à un autre mot qui se prononce de la même façon, ils prennent le temps de se demander si c'est bien celui qu'ils voulaient et pas l'autre.
 - ✓ Le maître demande aux apprenants s'ils peuvent aussi chercher dans les outils de la classe ou leurs propres outils : un dictionnaire, un Bescherelle d'orthographe, le dictionnaire informatique.
- **Pour l'orthographe grammaticale :** Le maître demande aux apprenants de procéder au balisage du texte ou d'une partie du texte pour vérifier les accords ou les marques verbales. Il leur demande de procéder phrase par phrase.

Par exemple, pour l'accord dans le groupe du nom : il encadre les groupes du nom et inscrit GN au-dessus, il inscrit le genre et le nombre des noms, il regarde si le nom est accompagné d'un déterminant et d'un adjectif et il inscrit Dét et Adj.

Pour raccord sujet-verbe : il souligne le verbe de la phrase et il inscrit V phrase, il regarde s'il voit d'autres verbes et il inscrit V, il repère les groupes du nom ou les pronoms en fonction de sujet et il inscrit Sujet, il flèche la relation donneur/receveur.

Ils peuvent aussi consulter les récapitulations dans leur classeur et les manuels de conjugaison.

Ainsi, la construction d'une grille typologique des erreurs, l'exigence du balisage du texte avec les signes de doute et les traces de raisonnement sont les moyens qui organisent cette révision et vont, avec le temps, permettre d'arriver au résultat visé, tout en allégeant la lourdeur des vérifications.

CONCLUSION

Nous avons proposé dans ce chapitre une variété d'activités de remédiation qui sollicitent effectivement les apprenants et les invitent à un véritable engagement intellectuel. De nombreuses variantes peuvent être introduites pour adapter ces activités à la classe, notamment à partir des œuvres étudiées en classe et des situations qu'offrent les différentes disciplines.

Nous avons beaucoup insisté sur la nécessité de considérer les graphies produites par les apprenants comme des indices d'un niveau de compréhension provisoire du fonctionnement de l'orthographe. Cette autre façon de considérer les erreurs change le climat d'une classe et contribue à créer une motivation pour l'orthographe.

Ainsi, la pratique de l'orthographe en production écrite permet aux apprenants d'acquérir ces automatismes qui vont réduire peu à peu la lourdeur des corrections lors de la révision. Cette pratique devrait également les amener à comprendre les enjeux de la révision orthographique, qui engage souvent la cohérence du texte, et qui les engage eux-mêmes dans leur rapport à l'autre, le lecteur.

DEUXIEME PARTIE

LE CADRE PRATIQUE

CHAPITRE I

Description du contexte et présentation de la méthodologie

INTRODUCTION

Cette partie représente l'axe fondamental de notre recherche, elle est constituée de deux chapitres. Le premier est consacré à la description du contexte et à la présentation de la méthodologie analytique. Le deuxième constitue le volet analyse et interprétation.

I. DESCRIPTION DU CONTEXTE

1. La fiche de renseignement

L'usage de ce moyen nous a permis de construire le profil général des apprenants formant les deux groupes testés : âge, sexe, loisirs, représentations et ambitions.

Nous pouvons souligner que cette fiche nous a aidés à mieux connaître nos sujets par le fait que leurs réponses ont été un objet d'analyses. Les résultats obtenus ont servi de complément à notre travail de recherche, au fur et à mesure, qu'il était nécessaire.

2. La population visée

Nous n'étions pas vraiment libre dans notre choix de la population et ce pour différentes raisons. D'une part, Il nous était difficile de trouver un enseignant libre pour s'engager à participer dans la réalisation de notre travail de recherche, qui demandait quand même un suivi assez long (30 à 45 jours). D'autre part, une fois le problème de l'enseignant résolu, l'idée de travailler avec la seule classe littéraire a été écartée pour deux raisons : l'absence d'une classe témoin et l'échec total au test diagnostic de cette dernière comparé avec les classes scientifiques. Ces derniers répondaient plus au moins aux critères et aux prérequis que devaient avoir des 1^{ère} AS.

Les deux classes choisies pour notre étude sont des classes de première année secondaire scientifique au lycée « **ABADI BOUSSOUALIM, wilaya de BBA** ». L'une est formée de 29 apprenants et l'autre de 30.

Nous signalons que nous avons limité l'effectif de nos populations à 19 apprenants par classe (A et B), sachant que : la classe A sera la « classe cobaye » et que la seconde servira de « **témoin** ».

Enfin, nous avons fait de notre mieux, avec la collaboration de l'enseignante, pour former du mieux que possible un échantillon homogène de niveau moyen.

2.1. Le profil des groupes

Bien que tous les apprenants ont répondu présents pour participer volontairement à cette épreuve, nous étions malheureusement contraints de n'en garder que 19 dans chaque classe.

2.1.1. Sexe

On peut déduire des deux figures ci-contre que plus de 63.16 % (environ les 3/4) de notre groupe A sont formés de filles et le reste, soit (36.84 %) sont des garçons. Concernant le groupe B le rapport filles-garçons est moins distinctif (52.63 % de filles pour 47.37 % de garçons). Nous allons prendre en compte ce critère dans notre étude pour mener un travail comparatif quand cela sera nécessaire afin d'expliquer l'influence du sexe.

2.1.2. Age

L'âge des apprenants varie entre (15 et 17 ans). Après l'analyse des données, nous avons remarqué que l'âge moyen, dans les deux classes, est de seize (16 ans) ce qui représente respectivement pour les classes A et B les taux (57.89% et 68.42%). Cela ne veut pas dire que le reste est formé de redoublants. Puisque, en additionnant les taux (31.58% ; 21.05%) représentant les apprenants à scolarisation précoce (5 ans), nous aurons un pourcentage de scolarisation normale de (89.47%) pour les deux classes. La dernière portion (10.53%) correspond au nombre de redoublants : deux garçons dans la classe A dont l'un a redoublé au moyen et l'autre au lycée quant à la classe B elle compte un garçon et une fille, les deux ont refait l'année au moyen.

Nous notons également que la scolarisation précoce dans notre population est nettement plus fréquente chez les filles : (83.33% contre 16.67%) dans la classe A et (75% contre 25%) dans la classe B.

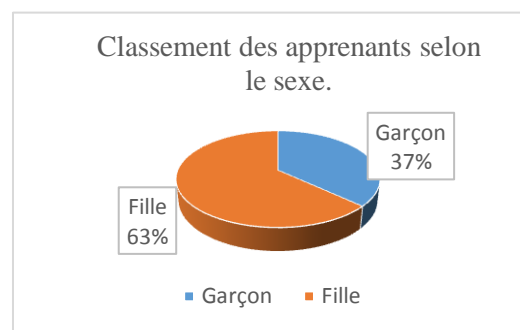


Figure 2 : A.

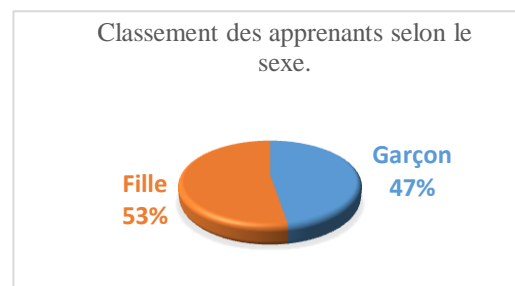


Figure 2 : B

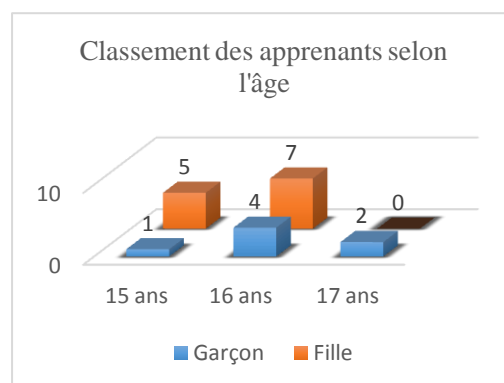


Figure 3 A

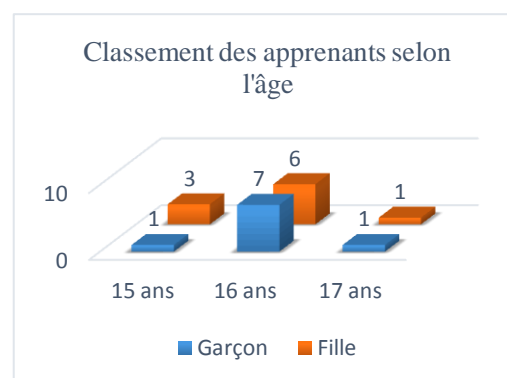


Figure 3 B

2.1.3. Les représentations

Avant d'entamer notre travail nous avons jugé nécessaire de connaître les représentations des apprenants vis-à-vis la langue française. Celles-ci étaient, d'une manière générale, positives (68.42 % contre 31.85 %) pour la classe A et (63.16 % contre 36.84 %) pour la classe B. Ceci dit, il faut bien noter que cette positivité de la représentation a été marquée par la prédominance des réponses positives données par les filles. En effet, les statistiques ont montré une opposition dans la prédominance des représentations chez les garçons et les filles dans les deux classes. Il est clairement remarquable que les filles estiment beaucoup plus la langue française que les garçons, les chiffres suivants le montrent bien :

- ✓ **La classe A** : Une prédominance de 83.33 % de réponses positives chez les filles contre 57.14 % de réponses négatives chez les garçons.
- ✓ **La classe B** : Une prédominance de 80 % de réponse positives chez les filles contre 55.66 % de réponses négatives chez les garçons.

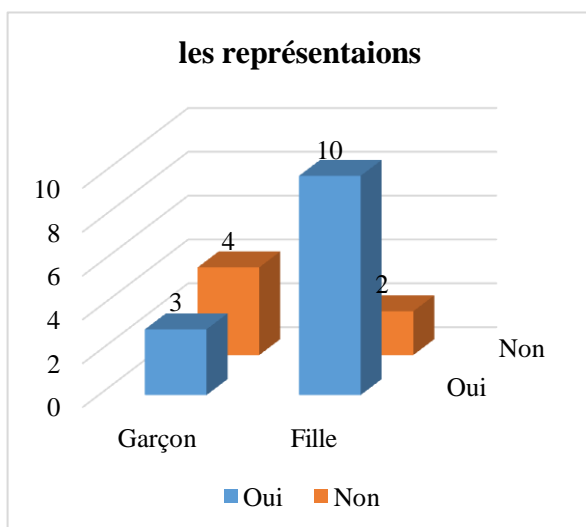


Figure 4 A

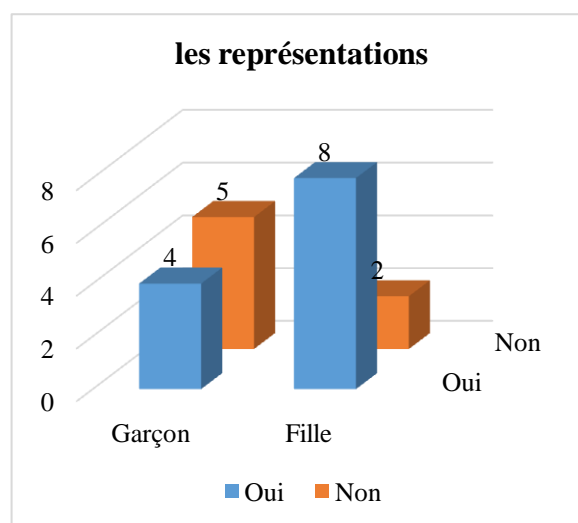


Figure 4 B

Pour avoir une idée sur les raisons des représentations négatives des apprenants nous les avons également interrogés sur la difficulté de l'apprentissage de cette matière. Dans un contexte de logique, écartant tout autre facteur externe pouvant influencer le regard des apprenants vis-à-vis de cette langue, nous nous attendions à des résultats qui concordent avec les statistiques précédentes.

Malgré la non-concordance des résultats obtenus, (57.89 %, classe A) et (52.63 %, classe B) trouvent l'apprentissage de la langue française difficile ; l'idée d'expliquer le refus de cette matière pour des raisons d'ordre historique, ethnique ou autre est à négliger, vu que nous n'avons pratiquement rencontré aucun cas ayant une représentation négative et trouvant l'apprentissage de la langue française facile.

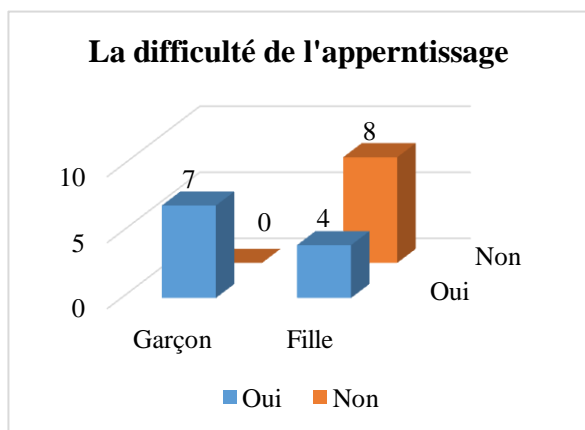


Figure 5 A

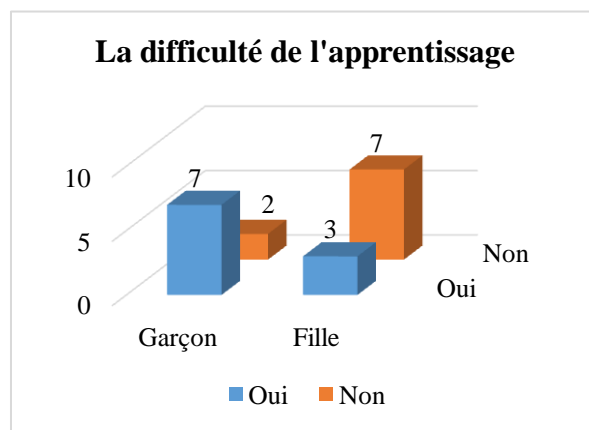


Figure 5 B

L'oral et l'écrit sont en étroite relation, ce qui fait qu'une troisième question s'imposait : « *Quelles sont vos difficultés dans la langue française ? (l'oral, l'écrit ou les deux) ?* »

Bien que les résultats obtenus, concernant les difficultés (de l'oral et de l'écrit) dans les deux classe, sont assez proches avec une différence de 10 % à peu près : (52.63 % oral, contre 42.11 % écrit) pour la classe A et (47.37 % oral, contre 36.84 % écrit) pour la classe B. il reste que la difficulté de l'oral est toujours prédominante.

Un résultat pareil est tout à fait normal dans un milieu où la langue française n'est pas une langue maternelle (un milieu où on apprend l'oral avant l'écrit). De ce fait un apprenant est toujours confronter, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, à l'oral en premier lieu.

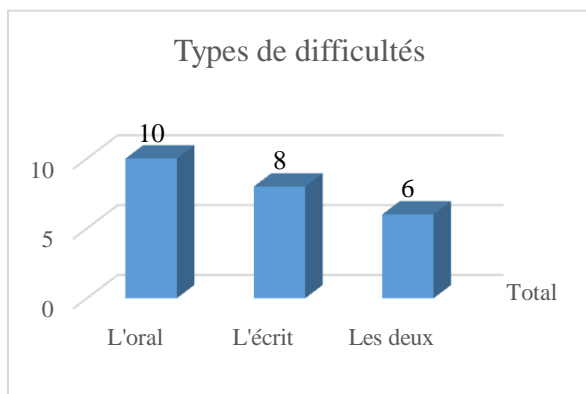


Figure 6 A

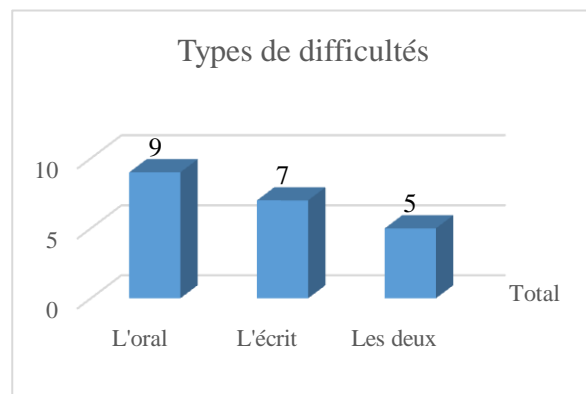


Figure 6 B

2.1.4. Loisir

Les figures 7 A et 7 B nous renseignent sur les loisirs des apprenants. Nous constatons que « surfer sur internet » et « faire du sport » sont au centre d'intérêt de notre population dans les deux classe avec des taux assez proches entre garçons et filles : (68.42 % dans la classe A, 52.63 % dans la classe B) et (63.16 % dans la classe A, 57.89 % dans la classe B). Ce qui explique qu'on est dans un temps où garçons et filles sont à pied d'égalité dans leurs choix d'activités de loisir et qu'il n'existe plus de tendance à considérer telle ou telle loisir comme spécifiquement masculin ou féminin.

La part qu'occupe le hobby « regarder la TV » dans nos résultats confirment, dans un premier temps, ce que nous venons d'avancer précédemment. En effet, peu d'écart a été enregistré entre les deux sexes : (47.37% (04 garçons, 05 filles) dans la classe A et 42.84% (03 garçons, 05 filles) dans la classe B). Et dans un deuxième temps, l'influence considérable qu'exercent les nouveaux programmes télévisés de nos jours.

Quant aux deux derniers choix (lecture et écriture), les résultats obtenus ont été décevants : la lecture avec un taux faible de (10.53 % A, 05.26 % B) et l'écriture avec un pourcentage quasiment nul (00 %) dans les deux classes.

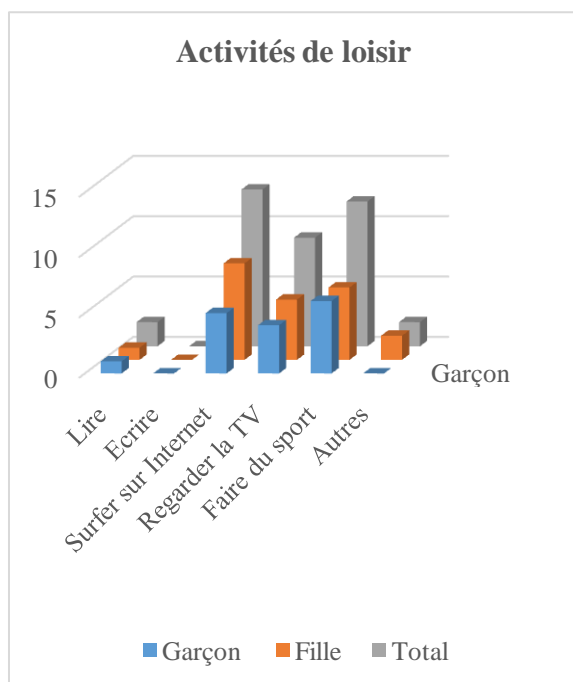


Figure 7 A

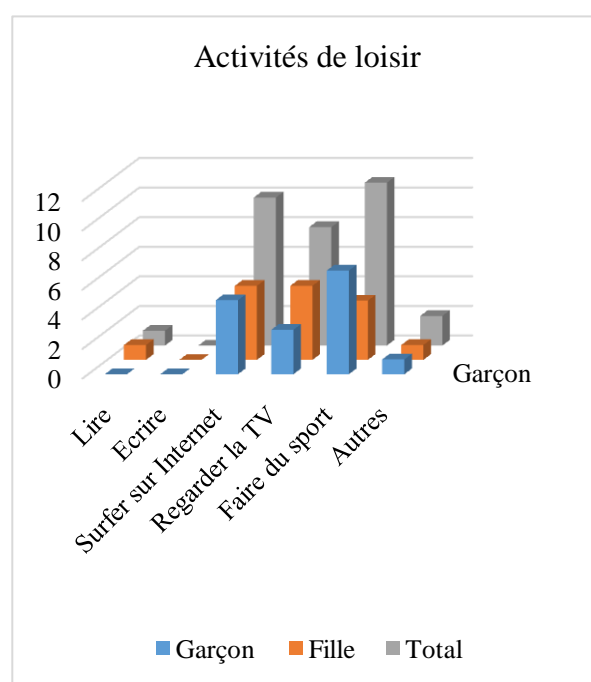


Figure 7 B

3. Le texte à dicter

Nous proposons aux apprenants la dictée « *Les arbres* » comme un test pour évaluer leurs acquis orthographiques. Il s'agit d'un petit extrait du « *traité de l'existence de Dieu* » écrit au 18^{ème} siècle par FENELON. C'est la dictée la plus célèbre dans l'Histoire de l'orthographe française. Ce texte fut expérimenté pour la première fois par l'inspecteur BEUVAIN qui l'a dicté aux écoliers français entre 1873-1877. Cette dictée a été faite en France en 2005 pour faire une comparaison du niveau des apprenants entre 1987 et 2005 où ils ont trouvé qu'il y a une baisse du niveau.

Ce texte, « *Les arbres* », est considéré comme une référence pour le fait qu'il rassemble différentes difficultés d'ordre syntaxique ainsi que nombreuses formes d'accords : pluriel des noms, accord des adjectifs, accord des verbes et des participes passés.

Le texte de la dictée « Les arbres » :

« Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les sucs destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc. »¹

Ce texte est formé de 83 mots dont 64 peuvent être considérés comme variables. Parmi ceux-ci, 37 appartiennent à la classe des noms, verbes, adjectifs :

- Onze (11) noms au singulier et onze (11) noms au pluriel (dont deux en aux) ;
- Quatre (4) adjectifs, soit deux (2) au masculin, un (1) au féminin et un (1) adjectif épïcène (qui présente la même forme au masculin et au féminin), ou encore deux (2) au singulier et deux (2) au pluriel ;
- Deux (2) verbes à la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif, cinq (5) à la troisième personne du pluriel du présent de l'indicatif et un (1) à la troisième personne du pluriel du plus-que-parfait ;
- Deux (2) participes passés, l'un employé comme adjectif, au masculin pluriel ; l'autre comme constituant d'un temps composé, au féminin singulier, car il s'accorde avec un complément d'objet direct placé avant l'auxiliaire avoir ;
- Un (1) infinitif.

¹ Les mots soulignés représentent l'objet de notre analyse.

4. La grille typologique des erreurs

Pour notre étude, nous utilisons une grille imitée de celle proposée par Nina CATACH et de son groupe HESO (voir Annexe 1, Tableau : Grille typologique d'erreurs orthographiques de Nina CATACH). Notre analyse se focalisera sur le pôle grammatical des erreurs. En conséquence, notre grille sera formée de deux parties principales :

La première partie porte sur les « Morphogrammes grammaticaux ». Elle comprend deux types d'erreurs :

- Erreur de marque nominale qui est formée de deux sous-groupes :
 - L'accord des noms : est représenté par les onze (11) items ;
 - L'accord des adjectifs, quant à lui, est représenté par neuf (09) items.
- Erreur de marque verbale qui se compose de trois sous-groupes :
 - L'accord des verbes conjugués est représenté par huit (08) verbes ;
 - L'accord des participes passés est représenté par deux (2) items ;
 - L'infinitif est représenté par un seul verbe à l'infinitif.

La deuxième partie touche les « logogrammes grammaticaux » : elle comprend un seul type d'erreurs, à savoir :

- Erreur d'homophone qui concerne les homophones grammaticaux et compte quatorze (14) items.

Les erreurs ciblées seront répertoriées dans des tableaux, analysées puis représentées par des diagrammes ou des histogrammes.

II. PRESENTATION DE LA METHODOLOGIE

Pour bien mener notre recherche, il nous a paru judicieux de travailler simultanément avec deux classes dont l'une servira de témoin.

La classe « témoin » aura le même texte à dicter « Les arbres ». Deux fois à intervalle de 45 jours. Le premier est considéré comme « test » et le second comme « test de contrôle » pour mesurer le degré de progrès réalisé durant cette période.

par contre, la classe « cobaye » aura en plus une dictée discutée juste après la première dictée traditionnelle et un entraînement à la « dictée discutée », au nombre de cinq extraits choisis (voir Annexe 2 : extraits de dictées pour entraînement), durant une période de 45 jours.

Ainsi, nous aurons plusieurs visions analytiques. Dans un premier temps, une analyse comparative entre les résultats de la dictée du texte « Les arbres » effectuée selon deux méthodes (dictée traditionnelle et dictée discutée) dans la « classe cobaye », nous permettra de jauger l'apport de cette nouvelle technique dans l'amélioration de l'écrit. Dans un second temps, le test contrôle nous révélera le degré d'amélioration dans l'autonomie de la réflexion et de la mobilisation simultanée des compétences chez l'apprenant lors de la production écrite. Dans un tiers et dernier temps, l'analyse comparative, entre les résultats du « test » et du « test contrôle » dans la classe témoin, aura un double objectif : celui de mesurer le degré de progrès des compétences de l'écrit « classe témoin » et celui de montrer la différence des progrès entre une classe qui a l'avantage de pratiquer des activités spécifiques de remédiation, notamment la dictée discutée, et une classe qui suit le programme normal.

1. Démarche adoptée

Afin de conduire judicieusement notre étude, nous avons décidé de procéder en trois étapes ce qui fait qu'on s'est mis d'accord avec l'enseignante qu'il s'agit bien d'un travail qui va durer environ 45 jours et qu'elle devait assurer le suivi « entraînement à la dictée discutée », en plus des séances du test et du test de contrôle. Bien sûr toutes les démarches ont été discutées au préalable avec l'enseignante y compris les consignes telles : qu'elle ne devait pas faire la correction, que les extraits ne devaient pas être à la disposition des apprenants, même après la dictée etc.

- **Première étape :** (premières séances)

Il a fallu quelques minutes pour que tous les apprenants prennent place et entendent ce que va dire l'enseignante à propos de l'« individu » qui l'accompagne. Après les présentations, marquées par l'étonnement des uns et l'enthousiasme d'autres, nous avons pris la parole pour éclaircir la raison de notre présence et expliquer le déroulement de notre expérience tout en veillant sur la rigueur de celle-ci. Nous avons distribué les fiches de renseignement aux apprenants pour qu'ils les remplissent soigneusement. Aussitôt qu'ils ont terminé, nous avons cédé la place à leur enseignante comme prévu. Pour mettre les apprenants

plus à l'aise, nous avons préféré de laisser la tâche de la réalisation de la dictée traditionnelle à leur enseignante. Ce qui fait que nous nous sommes contentés d'être observateurs externes.

Une fois la dictée traditionnelle terminée, l'enseignante les a aussitôt récupérées pour nous les remettre.

Concernant la classe « témoin », notre premier travail s'arrête ici mais pour la classe « cobaye » la démarche poursuivra aussitôt par une explication de la dictée discutée et sa réalisation immédiate pour le même extrait.

- **Deuxième étape : (période d'entraînement pour la classe cobaye)**

Cette étape consiste en la période réservée par l'enseignante pour la réalisation des quatre dictées discutées correspondants aux quatre extraits choisis (voir annexe 2).

- **Troisième étape : (Les tests contrôles)**

Après l'achèvement de la période d'entraînement pour la classe « cobaye » durant laquelle la classe témoin a suivi son programme le plus normalement que possible, nous sommes amenés à effectuer une deuxième fois une dictée traditionnelle d'une manière identique qu'à la première étape ; c'est une dictée contrôle qui va mesurer l'aboutissement ou non de nos attentes.

2. Méthode de calcul des pourcentages

Le calcul des taux et des parts est primordiale dans toute analyse. De ce fait, il faut être vigilant et précis dans les opérations mathématiques à effectuer. Généralement, on utilise la règle de 3 dans nos calculs, par exemple : pour calculer le taux d'échec d'un item donné on compte le nombre d'apprenants n'ayant pas réussi cet item qu'on multiplie par cent, qu'on divise par le nombre total des apprenants.

$$\text{Taux d'échecs d'un item} = \frac{\text{Nombre d'apprenants n'ayant pas réussi l'item}}{\text{Nombre total des apprenants}} * 100$$

Or, pour calculer le taux d'échec d'un apprenant par rapport au texte proposé, on procède comme suit :

$$\text{Taux d'échecs d'un apprenant} = \frac{\text{Nombre d'erreurs de l'apprenant}}{\text{Nombre total des items}} * 100$$

Aussi pour calculer le taux d'échecs global de chaque classe d'erreur, nous allons additionner les différents pourcentages relevés sur les items, le résultat est divisé par le nombre des items.

La règle de calcul est unique, ce ne sont que les paramètres qui changent selon nos besoins.

CHAPITRE II

Analyse et discussion des résultats

INTRODUCTION

Dans notre étude, nous nous intéressons seulement au pôle grammatical des erreurs notamment les morphogrammes grammaticaux et les logogrammes grammaticaux.

Dans un premier axe analytique, nous allons d'abord décrire les erreurs commises dans chacune des deux catégories afin de nous rendre compte de la nature des erreurs produites. Pour ce faire, nous avons inscrit dans des tableaux le nombre des erreurs réalisées par les apprenants dans chaque item, ainsi que le pourcentage de celui-ci (voir annexe04)

L'analyse se basera essentiellement sur les données de la classe cobaye, celles de la classe témoins serviront à la fin de chaque étape comme pions de comparaison ou d'appui, ce qui consolidera notre démarche analytique.

Le second sera consacré à l'analyse comparative entre les résultats déjà obtenus et ceux de l'activité de remédiation proposée.

Enfin le troisième axe utilisera les résultats de la dictée contrôle pour affirmer ou infirmer ceux des deux précédentes.

I. PREMIER AXE ANALYTIQUE

1. Les erreurs de marque nominale

Ce type d'erreurs englobe deux notions fondamentales du code écrit du français à savoir l'accord des noms et l'accord des adjectifs.

Le tableau ci-dessous illustre respectivement le nombre d'erreurs ainsi que le taux d'échecs de chaque item.

A : Dictée traditionnelle 01

Type d'erreurs		Items	Nombre d'erreurs	Taux d'échecs
Erreurs de marque nominale	Accord des noms	arbres	0	0,00
		racines	9	47,37
		branches	10	52,63
		racines	10	52,63
		vents	3	15,79
		tuyaux	18	94,74
		sucs	10	52,63
		injures	9	47,37
		branches	5	26,32
		canaux	9	47,37
		racines	7	36,84
	Total	11	90	43,06
	Accord des adjectifs	leurs	8	42,11
		leurs	11	57,89
		Leurs	10	52,63
		petits	18	94,74
		souterrains	18	94,74
		tous	7	36,84
		destinés	12	63,16
		leur	3	15,79
dure		1	5,26	
Total	9	88	51,46	
Total global	20	178	46,84	

Tableau 01 : Les taux d'échecs des erreurs de marque nominale

1.1. L'accord du nom

Notre texte comprend onze (11) noms au pluriel dont neuf en « s » et deux (2) en « x » comme il est mentionné dans le tableau ci-dessus. Nous allons, au fur et à mesure, discuter l'attitude de nos participants et leurs résultats par rapport à ces divers items.

On constate que sur les dix-neuf (19) copies des apprenants qui ont contribué à ce test, environ (5,26%) uniquement ont réussi tous les items (accord des noms) ce qui correspond à une seule personne. Les dix-huit (18) apprenants qui restent ont commis quatre-vingt-dix (90) erreurs, ce qui nous donne un taux d'échecs global de (43.06%).

Nous rappelons que l'objectif de cette première étape est d'évaluer le niveau des apprenants et leur compétence en orthographe grammaticale concernant la marque du nombre des noms. Toutefois, il est possible que la forme lexicale du mot soit altérée d'une manière ou d'une autre : « rassines / teoyaux / canaux » tout en gardant la marque du pluriel correcte. Dans ce cas le mot sera compté comme juste du point de vue grammatical.

La première remarque qu'on peut tirer est que, sur la totalité des items concernant l'évaluation de l'accord des noms, un seul a été réussi à (100%). Il s'agit bien de « arbres » le premier mot de notre dictée. La seconde remarque concerne l'item « tuyaux » qui a marqué le taux d'échecs le plus élevé (94,74%) ce qui représente presque la totalité de notre population. Mis à part ces deux pics, les taux d'échecs variaient selon une fourchette allant de 26,32% à 56,63%.

Est-il question d'une méconnaissance d'une règle banale de l'orthographe française ? Ou d'une inattention ?

La première supposition est à écarter, sinon comment expliquer la réussite totale dans le premier mot ou la régression des taux d'échecs à chaque fois que l'indication du pluriel dans la phrase est simple (déterminants : des ou les).

Nous remarquons clairement qu'il n'y a pratiquement pas de grand écart entre les résultats des deux marques du pluriel (x et s), par exemple : (« canaux » 47,37%) est plus réussi que (« branches » 52,63%). Il ne s'agit pas, dans ce cas, de la marque du pluriel en elle-même, la règle du pluriel des mots se terminant avec (al) est maîtrisée par la majorité de notre effectif mais au moment de la dictée, tout le monde ne réalisaient pas le sens du mot et ne faisaient pas la relation. Aussi comment expliquer deux différents taux d'échecs pour le même item, « branches » précédé par « les » a enregistré un taux moins important que celui précédé

par « leurs » (26,32% contre 52,63%). Effectivement plus l'indicateur du pluriel est moins clair et plus la phrase est plus longue nos apprenants ont tendance à perdre le fil des accords dans leurs productions écrites. La difficulté des mots est également un critère à signaler, selon notre expérience nous avons constaté que la réflexion sur l'écriture de certains items a probablement influé sur leur accord, cas de « tuyaux ».

Cependant, il n'est évident de dire que le pluriel en « s » paraît mieux appris que le pluriel en « x » ou le contraire, il s'agit d'autres critères à prendre en considération comme nous l'avons expliqué.

Il convient encore de dire que nos sujets ont obtenu des résultats positifs sur les items précédés par des déterminants indiquant d'une manière précise le pluriel (les / des) à l'inverse de ceux qui sont accompagnés par le déterminant possessif (leurs) ce qui indique une sorte de mécanisation installée chez les apprenants dès leur première scolarisation.

En définitive, on peut dire que même les apprenants les plus adroits oublient couramment la marque du pluriel en « s / x ». Cela est dû le plus souvent à l'inattention comme l'argumente la plupart des scripteurs et comme le prouvent les résultats de notre analyse.

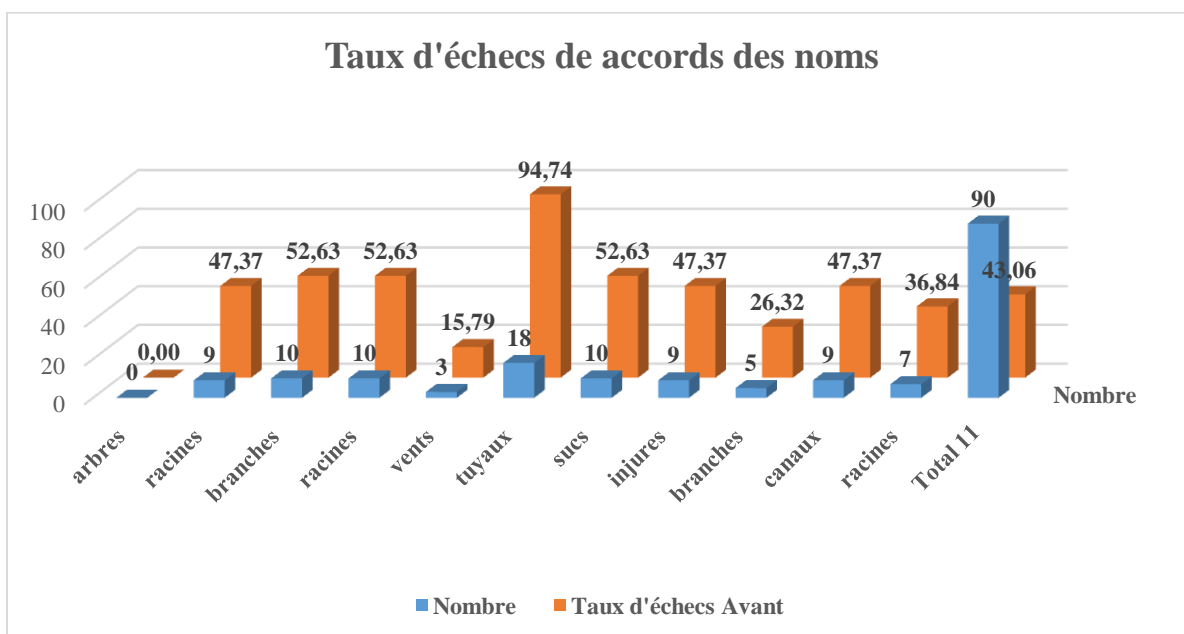


Figure 08

1.2. L'accord des adjectifs

Les adjectifs visés dans notre dictée, « *Les arbres* » sont au nombre de neuf (09) répartis comme suit :

- Quatre (04) adjectifs qualificatifs ordonnés de la même manière que le texte : « petits, souterrains, destinés et dure » ;
- Deux (02) adjectifs possessifs : « leurs et leur ». On remarque que « leurs » est repris trois fois dans cette dictée ;
- Un (01) adjectifs indéfinis : « tous ».

Notre population a enregistré un taux d'échec global de (51,46%). Un taux qui dépasse celui des items qui présentent le pluriel des noms (43,06%). Au total, nos sujets ont commis quatre-vingt-huit (88) erreurs. Nous examinons séparément les différents types d'adjectifs comme il est illustré dans la figure ci-dessous :

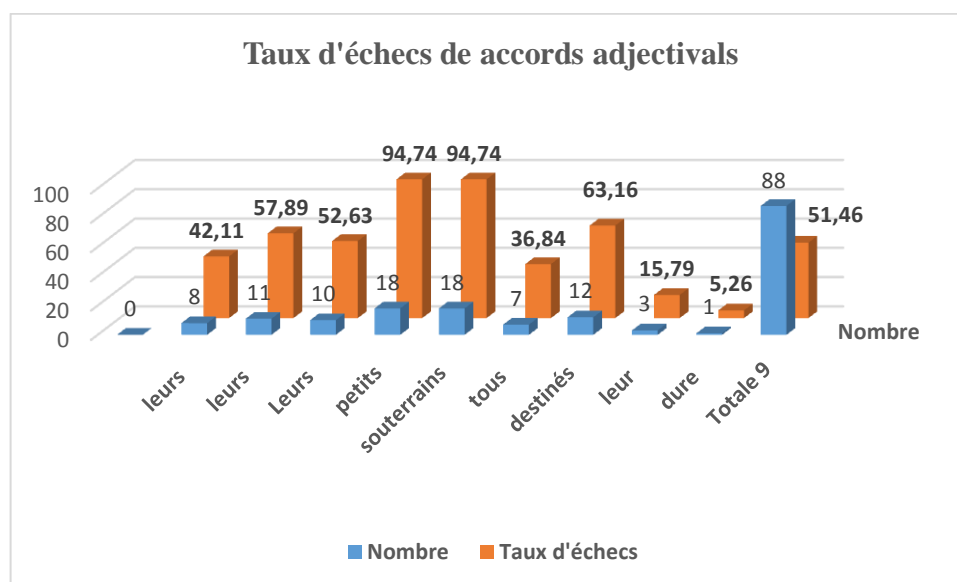


Figure 09

1.2.1. Adjectifs possessifs

En moyenne, l'adjectif possessif « leur » a enregistré un taux d'échec de **(42,10%)** un pourcentage assez relatif au taux d'échec globale de l'étape précédente, cependant il est nécessaire de noter l'écart important (35,08%) qu'a marqué l'item « leur » sans « s » avec les trois autres qui sont au pluriel « leurs », vu qu'il n'a enregistré que (15,79%) d'échec. Ceci nous mène à déduire que nos sujets en tendance à considérer dans la plus part des cas ce dernier comme invariable, de plus qu'on a noté d'une manière considérable le respect de l'accord dans les noms qui les suivaient comme par exemple dans (leur racines). Tout cela

justifie que, classer l'item « leur » en première position comme étant celui qui a enregistré le taux d'erreurs le plus bas n'est que pur hasard.

Ce cas-là, nous laisse supposer que l'aspect homophonique de nos items représente la source la plus évidente des difficultés rencontrées par nos apprenants.

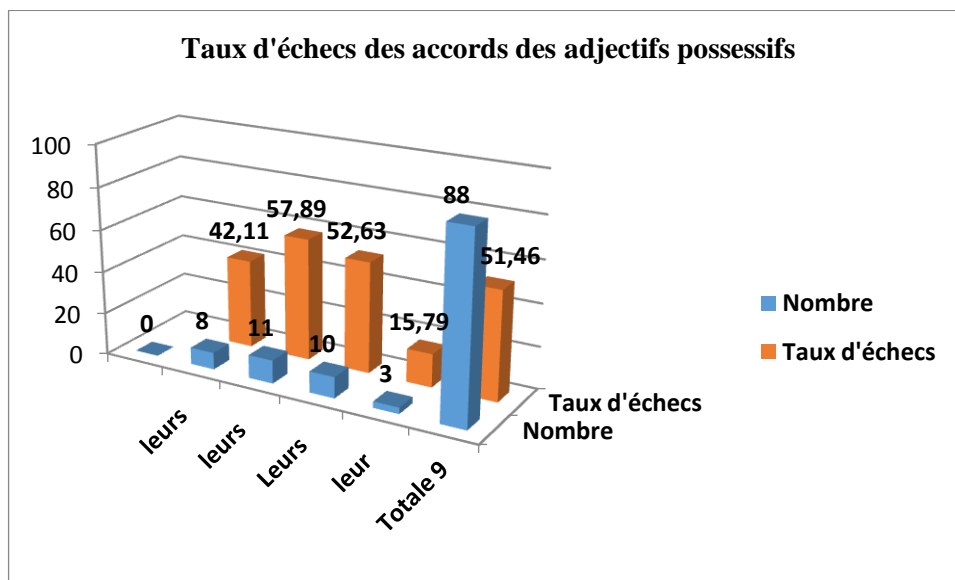


Figure 10

1.2.2. Adjectifs indéfinis

En réalité notre dictée inclut deux (2) adjectifs indéfinis : « tous » et « même ». Toute fois nous nous sommes basé sur le premier item « tous » vu que le second, à notre avis, ne pose pas beaucoup de difficulté du fait qu'il est au singulier. Il est clair que l'item « tous » a enregistré un taux d'échec relativement moyen par rapport aux autres (36,84%) ; chose qu'on peut expliquer d'une part par la fréquence de l'utilisation du mot lui-même, d'autre part par la clarté de l'indicateur du pluriel (les). 42% de ceux qui ont réussi l'item ont négligé l'accord du mot relatif à ce dernier (sucs) ce qui prouve que les facteurs hasard et inattention sont toujours à prendre en considération

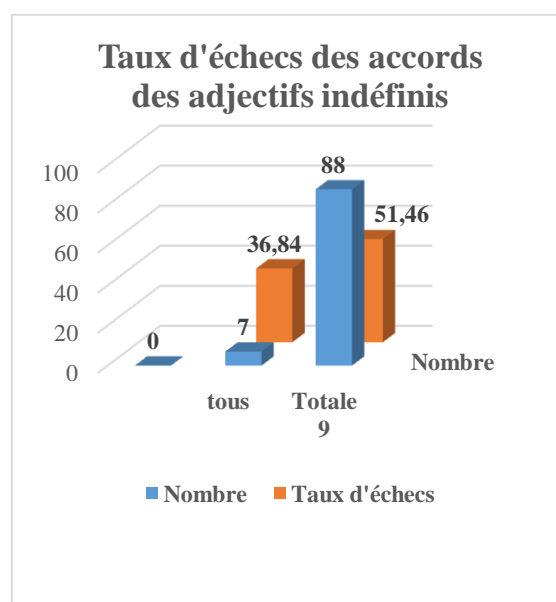


Figure 11

1.2.3. Adjectifs qualificatifs

Les résultats obtenus pour cette catégorie d'adjectifs renforcent peu à peu notre raisonnement. Effectivement l'article défini (une) qui précède l'item « dure » a fait que ce dernier n'enregistre que (5,26%) d'échecs ce qui correspond à une seule personne. De même la présence d'une phrase formée d'une succession de trois mots portant la marque du pluriel, ainsi que la réduction de l'article indéfini pluriel « des » qui anticipe un adjectif en « de » expliquent le taux très élevé (94,74%) qu'ont enregistré les deux items « petits » et « souterrains ». Quant à « destinés » qui représente un taux d'échec considérable de (63,16%), plusieurs facteurs peuvent être à l'origine, notamment la difficulté de transcription du mot « sucs », la double fonction de l'item « destinés » et la difficulté de garder le fil du sens phrastique.

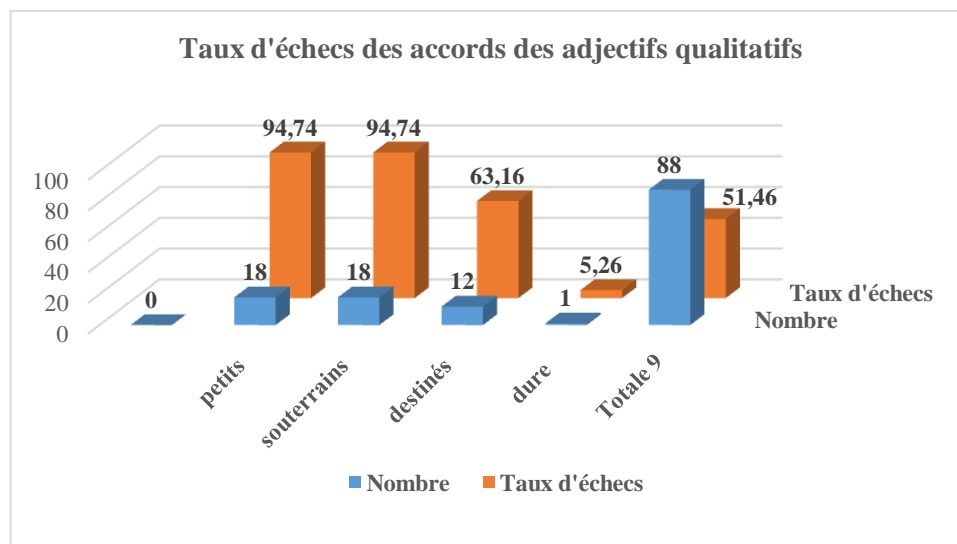


Figure 12

1.3. Participe passé

« Destiné » est le seul participe employé comme un adjectif. Il a enregistré un taux d'échec assez élevé (63,15%). Ce qui fait que 12 apprenants sur 19 n'ont pas réussi cet item. Considérer sa forme verbale comme origine de cet échec nous paraît injuste vu que, à notre avis, il serait plus difficile de constater l'accord participial dans ce cas de phrase puisque il s'agit d'une omission ; peu d'apprenants penseraient à imaginer l'origine de la phrase (*tous les sucs qui sont destinés*) et réaliser ainsi qu'il est question de l'auxiliaire être et donc accord, etc. Ce constat sera discuté ultérieurement dans l'accord des participes passés. Dans ce cas précis, il nous est difficile de se prononcer et généraliser qu'il s'agit d'un simple oubli ou d'une incompétence. Il s'agirait en fait des deux et ce pour la simple raison que la moitié

du taux précédemment cité ne se rendaient même pas compte de la présence d'un accord de nombre, d'ailleurs ils l'ont transcrit comme étant (verbe à l'infinitif).

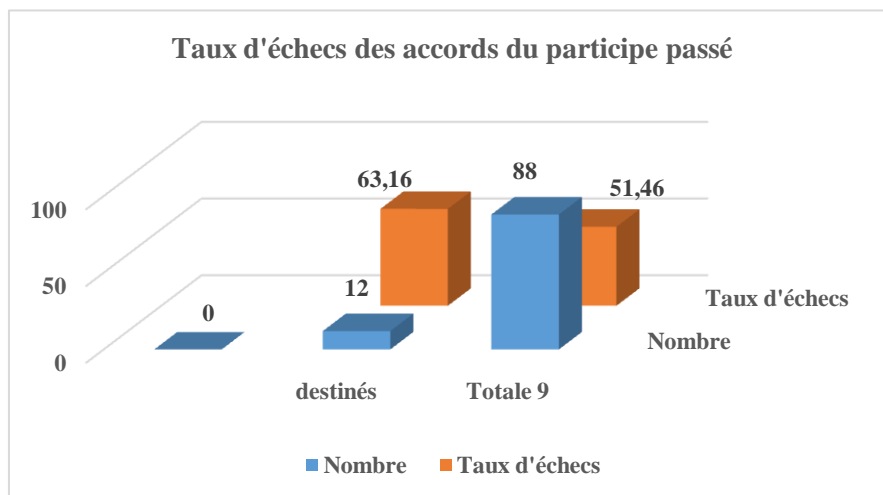


Figure 13

Au terme de cette étape nous constatons qu'il y a un léger écart entre les deux taux d'échecs (accord des noms et accord des adjectifs, 43,06% contre 51,46%) ce qui laisse dire que le premier accord est plus maîtrisé que le second. Ceci dit le taux d'échec global catégories confondues reste tout de même considérable (46,84%) sachant qu'il s'agit normalement du genre d'erreurs grammaticales le moins difficile à maîtriser.

Comme nous pouvons le constater dans le schéma suivant :

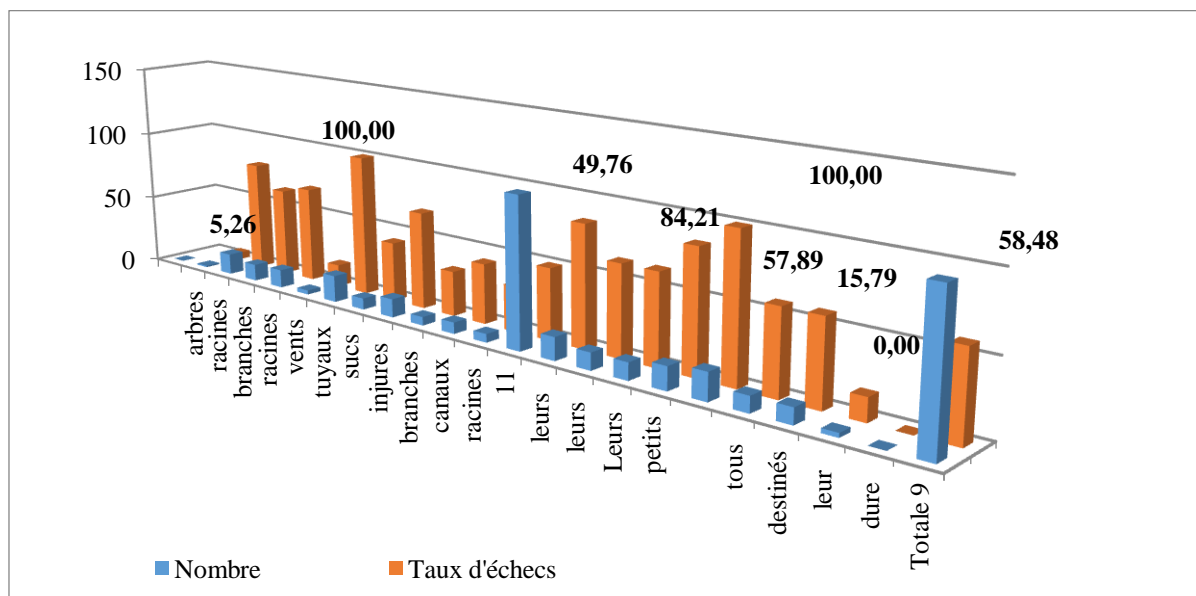


Figure 14

Les données des résultats de la classe témoins sont pratiquement identiques à ceux de la classe cobaye analytiquement parlant. Certes les chiffres et les pourcentages diffèrent mais la proportionnalité ainsi que les relativités sont exactement les mêmes. Citons à titre d'exemple les taux et les pics les plus marquants comme celui de l'item « arbres » (00% d'échec classe cobaye contre 5,26% classe témoins) ou celui de « vents » qui a enregistré exactement le même taux (15,75%) l'équivalent de 03 apprenants dans les deux classes, ou encore celui de l'adjectif « dure » avec un seul apprenant qui a raté l'accord dans la classe cobaye et un sans-faute dans la seconde classe.

Le reste des résultats ne présentaient aucune particularité dans les répartitions proportionnelles pouvant ne pas consolider nos propos analytiques développés auparavant.

2. Les erreurs de marque verbale

Le texte que nous avons dicté est formé de dix (10) verbes qui sont répartis de la manière suivante :

- Huit (08) conjugués ;
- Un seul verbe est à l'infinitif ;
- Un seul participe passé

		A : Dictée Traditionnel 01	
Type d'erreurs	Items	Nombre d'erreurs	Taux d'échecs
verbes	s'enfoncent	14	73,68
	s'élèvent	15	78,95
	défendent	14	73,68
	vont	0	0,00
	se revêt	19	100,00
	met	10	52,63
	distribuent	17	89,47
	avaient	16	84,21
Participes	destinés	12	63,16
	réunie	16	84,21
Infinitif	chercher	9	47,37
Total	11	142	67,94

Tableau 02 : Le taux d'échecs des erreurs de marque verbale

Nous allons, au fur et à mesure, analyser les résultats des apprenants comme il est indiqué dans la figure ci-après :

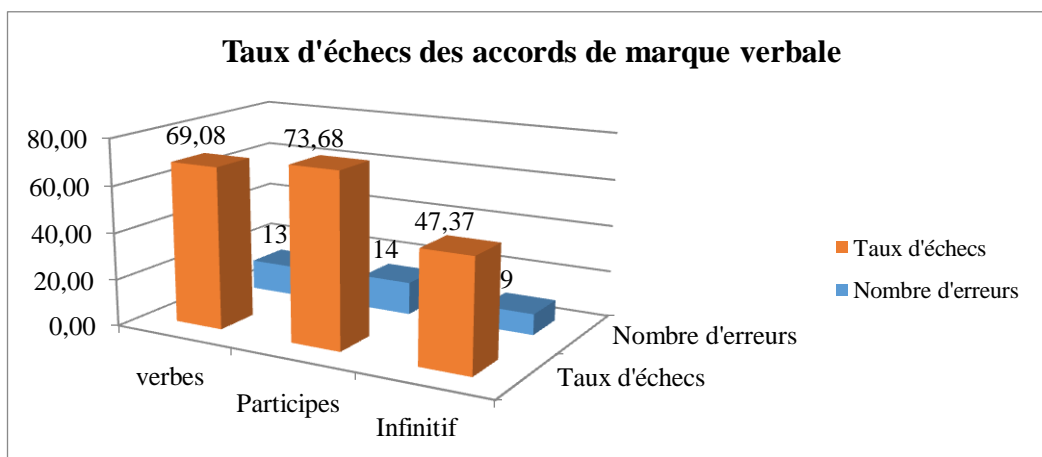


Figure 15

2.1. Accord des verbes

La dictée « Les arbres » comprend huit (08) verbes conjugués dont sept (7) verbes au présent de l'indicatif et un seul verbe « avaient réunie » au plus-que-parfait. En outre, six (6) verbes à la troisième personne du pluriel et deux (2) à la troisième personne du singulier. On peut ajouter aussi qu'il y a trois (3) verbes appartenant au premier groupe, un seul au deuxième et trois (3) au troisième groupe. Enfin, deux (2) verbes sont à la forme pronominale.

D'emblée, notre public a enregistré un taux d'échec global de (67.94%). Ce résultat dépasse largement celui de l'accord des noms ou des adjectifs ayant en moyenne un taux d'échec de (46,84%). Aucun de nos candidats n'a réussi à faire un sans-faute contrairement à la phase précédente. Par contre nos statistiques, pour cette catégorie d'erreurs, ont aussi enregistré deux pics très distincts mais explicables. Comme nous le verrons dans le schéma ci-après.

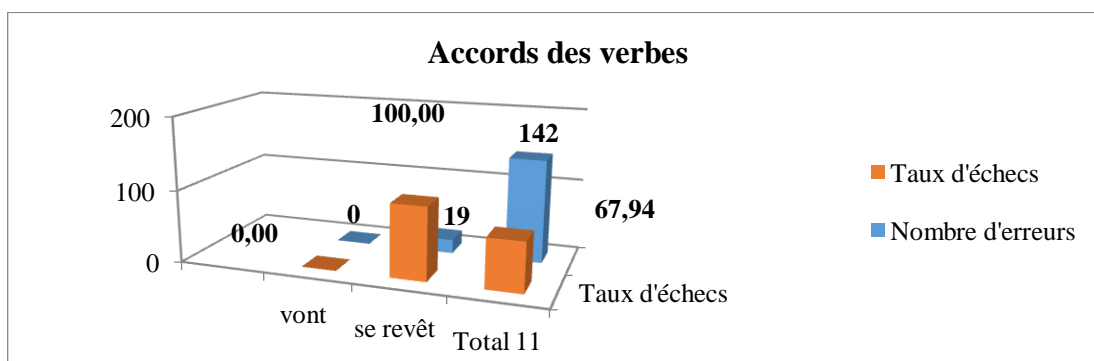


Figure 16

Les deux verbes (**vont** et **se revêt**) ont marqué les deux extrêmes aussi bien dans la classe cobaye que dans la classe témoins : « **vont** », (**00% A contre 15,79% B**) et « **se revêt** » (**100% A contre 94,74% B**). Concernant le premier verbe dont la réussite était presque totale, on s'attendait à un résultat pareil. Le verbe « Aller » est l'un des verbes les plus récurrent dans notre langage usuel ce qui explique sa maîtrise par nos sujets d'autant plus que sa conjugaison ne laisse pas de place aux confusions (scripturo-phoniques), ce qui est le cas dans la plus part des autres verbes excepté le cas du verbe **défendre** dont les deux prononciations « **défend, défendent** » ne sont pas identique. Pour ce qui est du verbe **revêtir**, nous n'étions également pas étonnés de l'échec presque total de nos candidats dans sa transcription, la majorité des apprenants dans les deux classe ne connaissaient pas cet item ce qui constitue déjà un premier pas vers l'échec, en plus de cela « la forme pronominale » de ce dernier a encore rendue la tâche plus difficile et ce pourquoi l'item « se revêt » a atteint le taux d'échec le plus élevé.

Les erreurs commises dans la transcription de l'item « met », (**52,63% A / 68,42% B**), nous laissent supposer deux causes : Soit que l'apprenant a mal entendu pour ceux qui ont écrit « mis », soit qu'ils ont perdu le fil du sens de la phrase pour ceux qui ont écrit « mais ou mes »

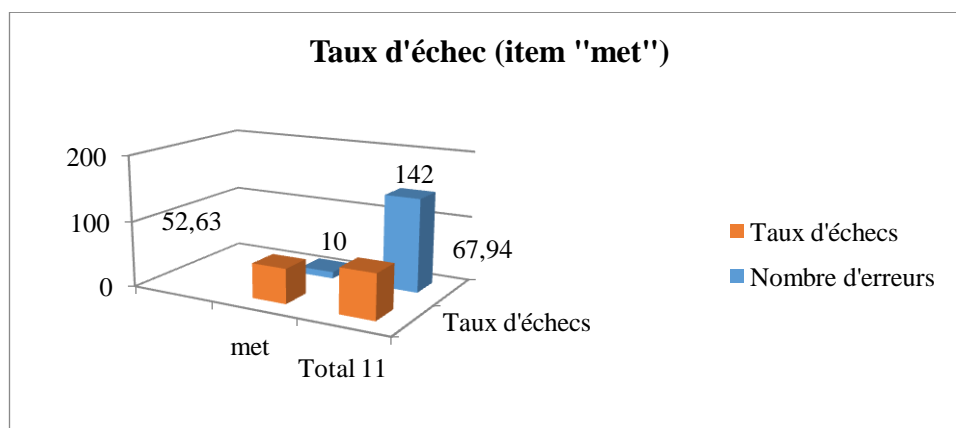


Figure 16

En ce qui concerne les cinq autres items, nous avons eu respectivement, dans la classe A et B, des moyennes de taux d'échecs de (**80% et 93%**).

Contrairement à nos attentes l'item « avaient » ne s'est pas distingué des autres, vue qu'il n'y avait pratiquement pas de grand écart dans les taux d'échecs entre eux, ce qui fait que le temps de conjugaison ne fait pas plus obstacle que l'homophonie bien au contraire, une fois que les apprenants prennent conscience du temps dont il s'agit la conjugaison du verbe

concerné est généralement réussie. Par contre l'homophonie, elle est souvent à l'origine de ce genre de dérapage, surtout que la plus part de nos sujets n'arrivent pas à garder leur concentration éveillés tout au long de la dictée, seul remède pour échapper aux confusions qu'enjoindre l'homophonie et écarter l'inattention ou l'oubli de l'existence des indicateurs de pluriel bien apparents.

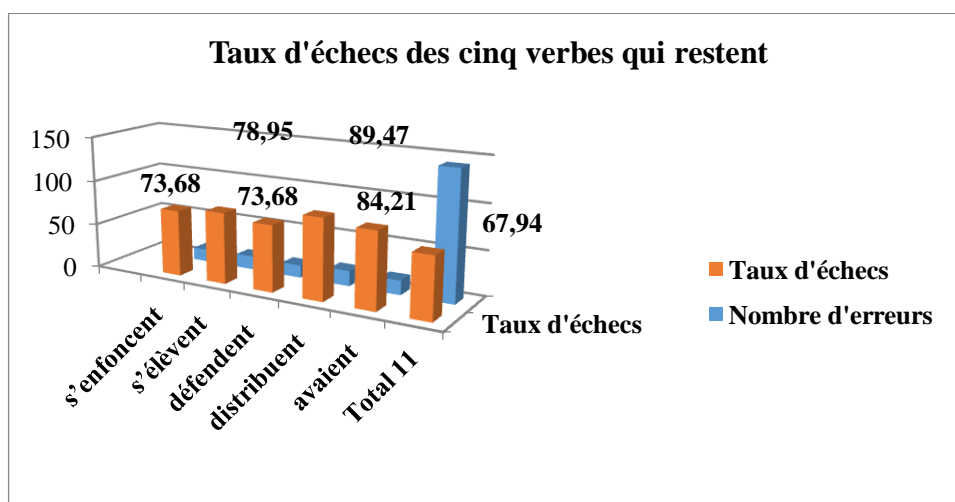


Figure 17

2.2. Accord des participes passés

Les deux classes A et B ont enregistré des taux d'échecs élevés, en moyenne (73,68% A et 73,63% B) avec des écarts considérables entre les deux items (21% et 31%), marquant ainsi la part de difficulté en plus que procure l'item « réunie » pour nos apprenants.

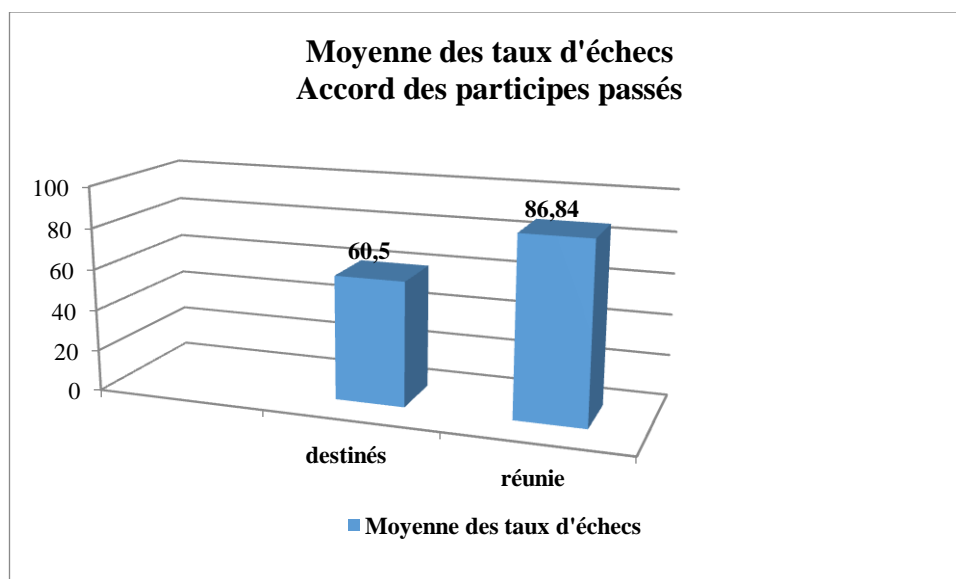


Figure 18

La première lecture qu'on peut faire de la figure 18 est que le participe « réunie » prouve la difficulté d'accorder le participe passé conjugué avec l'auxiliaire « avoir » lorsque ce dernier est précédé par un complément d'objet direct (COD) surtout quand il s'agit d'un pronom relatif « que » qui remplace « la sève ». D'ailleurs, la majorité des élèves qui ont fait un accord ont opté pour « l'accord en nombre » faisant ainsi référence à « racines » et non pas à « la sève » sans oublier la difficulté du mot lui-même (méconnaissance totale de la part des apprenants)

Quant à l'item « destinés », malgré l'évidence du marqueur du pluriel, la majorité de notre population sont passés à côté, ce qui fait qu'on ne peut pas nier que nos sujets éprouvent des difficultés à accorder les participes passés bien qu'il soit précédé d'un nom au pluriel « les sucs ».

2.3. Infinitifs

Nous nous attendions à ce que la célèbre règle « *Quand deux verbes se suivent, le second se met obligatoirement à l'infinitif* » fasse ses épreuves. Or, contrairement à la classe témoins dont les résultats étaient satisfaisants et explicables : (seulement 03 personne ont échoué) ; la classe cobaye (A) nous a surpris avec un taux d'échec assez élevé : (09 apprenants sur 19 ont échoué, l'équivalent de 47,37%). La question qui se pose dans ce cas est : pourquoi la classe (A) a fait défaut à la logique ? Deux verbes qui se suivent ça saute aux yeux, et arriver au point de se distraire pour oublier la règle ou plus exactement oublier de l'appliquer requière des motifs valables. Deux raisons peuvent expliquer ce genre d'erreurs qu'on juge généralement impardonnables : l'inattention ou bien la mal-compréhension de la phrase y compris la ponctuation. La deuxième dictée « discutée » nous éclaircira forcément les idées en ce sujet.

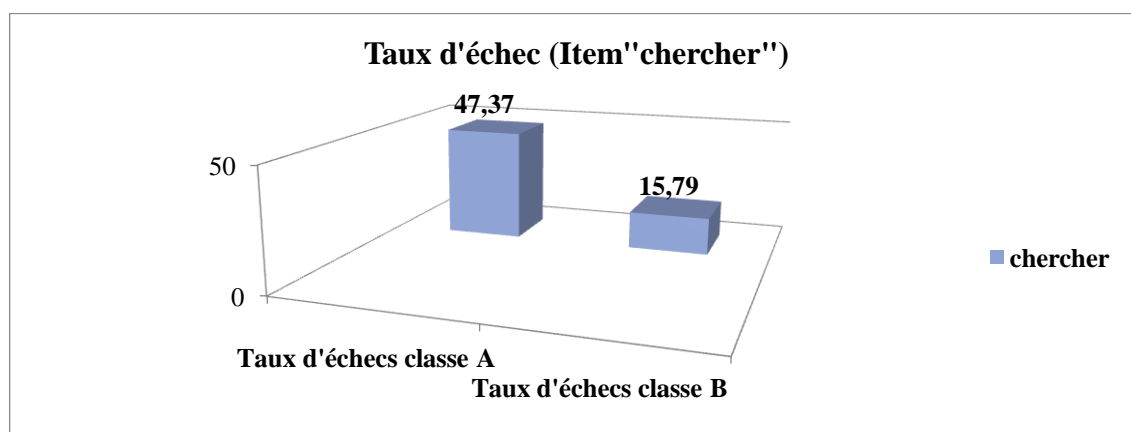


Figure 19

3. Les erreurs d'homophones grammaticaux

Notre texte se compose de quatorze (14) items qui représentent huit (08) homophones.

A : Dictée traditionnelle 01

homophones	items	Nombre d'erreurs	Taux d'échecs	Moy.
se / ce	se (revêt)	5	26,32	26,32
par / part	par (leurs racines)	0	0,00	0,00
	par (de petits tuyaux)	0	0,00	
dans / dent	dans (la terre)	0	0,00	2,63
	dans (le tronc)	1	5,26	
en / on	en (divers canaux)	5	26,32	26,32
à / a	à (la nourriture)	3	15,79	15,79
	à (l'abri)	3	15,79	
et / est	et (vont)	2	10,53	10,53
leurs / leur	leurs (racines)	8	42,11	42,11
	leurs (branches)	11	57,89	
	Leurs (racines)	10	52,63	
	leur (tige)	3	15,79	
tous / tout	tous (les suc)s	7	36,84	36,84
TOTAL	14	58	21,80	20,07

Tableau 03 : Le taux d'échecs des erreurs d'homophones grammaticaux

Nous avons enregistré un taux d'échecs global de (20,07%). C'est le plus petit pourcentage qu'on a relevé dans notre étude et encore, ce dernier sera presque négligeable pour les homophones (et / est, à / a, dans / dent et par / part) avec un taux d'échec de (04%). Contrairement aux homophones (tous / tout, leurs / leur, en / on et se / ce) qui ont enregistré à eux seuls un taux d'échec de (32,90%).

La figure 20 présente les différents taux dans un ordre croissant :

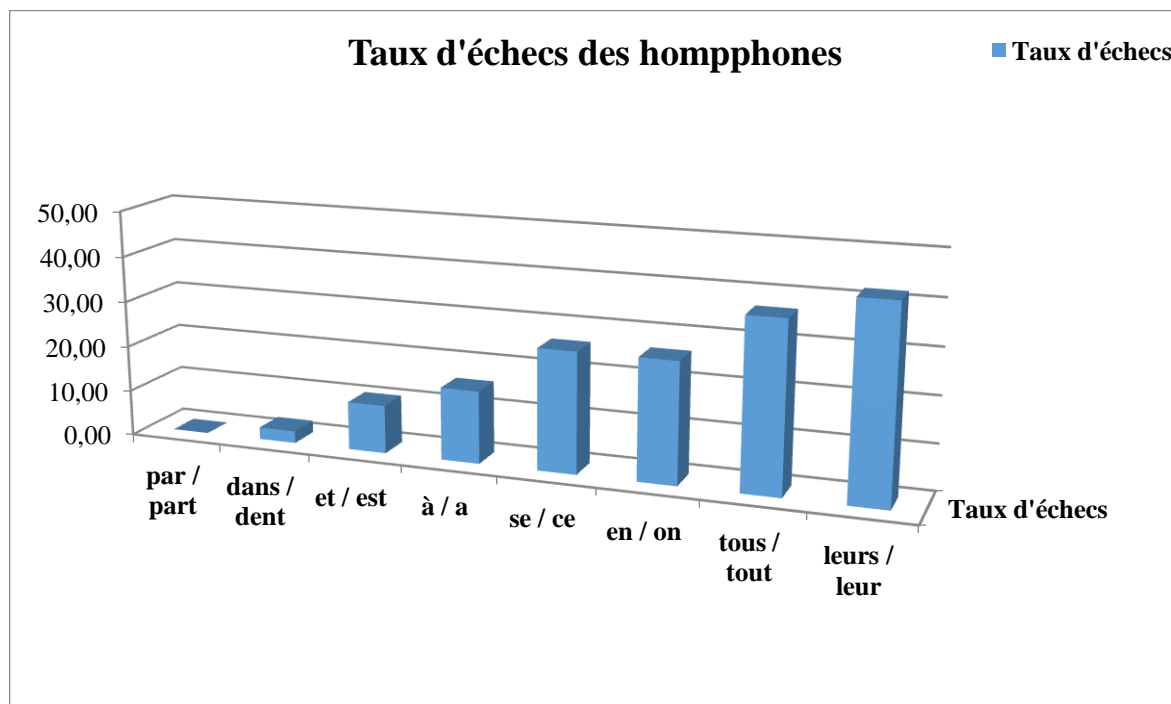


Figure 20

En effet « par » occupe la première place avec 00 erreur suivie par « dans » avec (03,90%) d'échec. Des taux presque négligeables de par la fréquence de l'utilisation de ces items mais aussi peut être de par l'absence de cas de phrases qui peuvent induire en erreur. (07,90% et 18,40%) représentent respectivement les deux taux d'échecs relatives aux deux items (et) et (à), le premier a été confondu avec l'auxiliaire être et le second avec l'auxiliaire avoir, les deux conjugué à la troisième personne du singulier. Reste à savoir, s'il s'agit vraiment d'une confusion ou d'une simple négligence. Spécialement lorsqu'il est question de l'accent grave du « a ».

Les quatre items qui restent sont plus difficiles à maîtriser du fait que leur champ de confusion est plus large, notamment en ce qui concerne « leur », en sommet des taux d'erreur avec une moyenne de (49,30%) et qui peut prendre un « s » ou non sans indicateur de pluriel apparent comme il peut être invariable s'il a la fonction de pronom.

En seconde position vient l'item « tous » avec (47,40%). Bien qu'il n'ait été cité qu'une seule fois, neuf (09) personnes sur (19) ont échoué dans sa transcription ; effectivement cet homophone présente une véritable difficulté pour l'élève par ses différentes formes selon le genre, le nombre, à la fin de la phrase ou encore comme étant invariable. Malgré la simplicité de la phrase et en présence d'un indicateur de pluriel dans « tous **les** sucs » on n'arrive toujours pas à se décider entre le « s » et le « t » comme lettre finale. Notre dictée discutée pourra peut-être nous éclaircir les idées.

Enfin les deux derniers items « se et en » ont enregistré un pourcentage identique dans chaque classe, en moyenne (23,68%). Pour le premier, l'idée d'une mauvaise discrimination auditive a été écartée vue que dans tous les cas l'homophone a bien été suivi d'un verbe conjugué (à nos yeux) et non d'un nom ; cependant nos sujets ignoraient complètement et son sens et sa conjugaison, certains affirmaient croire qu'il s'agissait d'un constituant de l'arbre ce qui justifie leur transcription. Le facteur « déconcentration » peut également être à l'origine de ce genre d'erreur mais toute fois il arrive de rencontrer dans ce palier de l'enseignement des apprenants qui ignorent complètement ce que veut dire un adjectif démonstratif ou un adjectif possessif. En ce qui concerne le deuxième item « en », deux d'entre les cinq apprenants qui ont transcrit « on », l'ont suivi du verbe dire conjugué à la troisième personne du singulier « on dit vers » ce qui devrait, normalement, les exclure de la gamme des erreurs homophoniques, de ce fait il ne nous reste que trois erreurs dont les raisons, à notre avis, pourraient être multiples telles que l'inattention, la mal compréhension, l'ignorance ou bien sûr l'incompétence.

4. BILAN

Nous avons vu les résultats de nos sujets concernant les erreurs d'ordre morphogrammes grammaticaux et celles des logogrammes grammaticaux qui ont enregistré un taux d'échecs global de (47,50%). A présent, nous allons récapituler cette partie en faisant un rapprochement entre ces deux catégories par le moyen des deux figures ci-après :

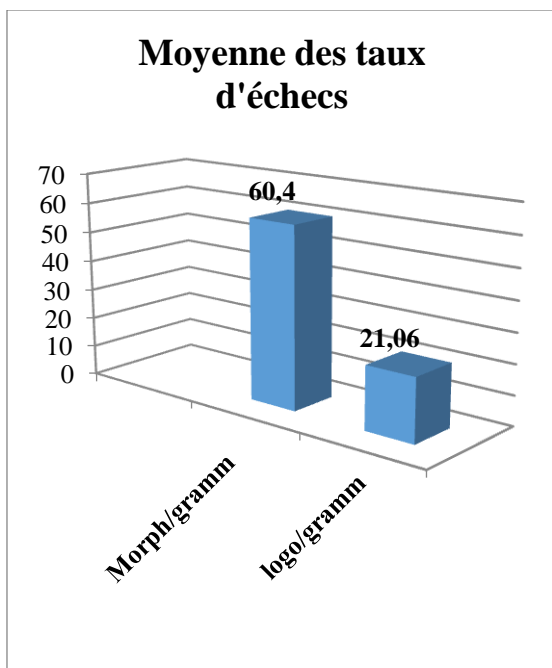


Figure 21

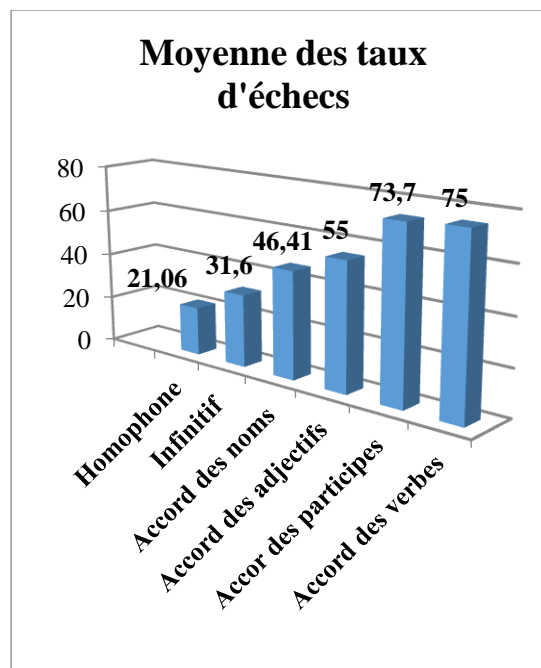


Figure 22

La plupart des erreurs sont particulièrement des erreurs à dominante morphographique (morphogrammes grammaticaux) avec un taux d'échec assez élevé de (60,40%) comparé avec (21,60%) enregistré pour les logogrammes grammaticaux. Deux catégories s'imposent : la difficulté des accords et celle de la confusion. La première se divise en quatre types d'erreurs avec la prédominance de celles de l'accord sujet/verbe (75%) suivi de près de l'accord participial avec un taux d'échec de (73,70%), vient juste après, en troisième position, l'accord nom/adjectif marquant ainsi (55%) d'échec et à la fin nous retrouvons l'accord déterminant/nom avec le taux d'échec le plus bas dans cette catégorie (46,41%).

Les erreurs à dominante (logogramme grammatical) avec un taux d'échecs de (21,06%) se limitent surtout au niveau des homophones grammaticaux « à/a, et/est, se/ce, en/on, par/part et leur/leurs ». et comme nous l'avons expliqué dans la partie « homophones grammaticaux » ce taux pourrait être moindre en réalité, fait qui nous pousse à déduire que le plus gros du travail de remédiation concernera beaucoup plus la catégorie « morphogrammes grammaticaux ».

II. DEUXIEME AXE ANALYTIQUE (ACTIVITE DE REMEDIATION PROPOSEE)

Comme nous l'avons précisé dans le troisième chapitre, nous allons tester l'efficacité de nos propositions et suggestions concernant l'amélioration et la consolidation de la mise en œuvre des acquis orthographiques de nos sujets. Pour ce faire, nous avons réalisé « la dictée sans faute » ou plus précisément « la dictée discutée » comme activité de remédiation. Le choix de cette dernière parmi toutes les autres dictées à objectifs spécifiques, telles que la dictée photo, la dictée surveillée ou la dictée panneau, a été étudié. La dictée discutée de par sa technique privilégiant l'interaction, la remise en question et la réflexion à haute voix, s'adapte parfaitement à ce palier de l'enseignement dont les apprenants sont censés avoir les compétences requises pour la production écrite. Ainsi ils sont en mesure de distinguer, puis discuter de toute sorte d'accord ou d'homophonie. Sans oublier le privilège primordial que nous procure cette technique et qui n'est autre que la concentration durant l'écriture, clef d'élimination de la majorité des erreurs dues à l'inattention ou à la perte du fil du sens phrastique et surtout inter-phrastique.

Dans cette partie, nous allons nous intéresser aux résultats de nos sujets après avoir testé notre dispositif, tout en les comparant avec ceux de la première dictée (Dictée traditionnelle). Pour ce faire, nous avons procédé de la même manière : Enregistré dans des tableaux le nombre des erreurs réalisées par les apprenants dans chaque item pour chaque catégorie, ainsi nous pourrions transposer les résultats des deux dictées et calculer les taux de réussite « indice d'amélioration ou de remédiation » (Δ_1) obtenu par notre population.

1. Les erreurs de marque nominale

Le tableau ci-après est le simple résultat de la juxtaposition de nos deux résultats concernant les types de marque nominale. De plus nous avons ajouté une colonne enregistrant les différences des taux d'échecs et précisant ainsi l'indice d'amélioration immédiat de la deuxième partie de notre expérience (Δ_1).

Type d'erreurs		Items	A : D/traditionnelle1		A : D/ discutée		Indice/Remédiation
			Nombre d'erreurs	Taux d'échecs	Nombre d'erreurs	Taux d'échecs	Δ_1
Erreurs de marque nominale	Accord des noms	arbres	0	0,00	0	0,00	///
		racines	9	47,37	0	0,00	100,00
		branches	10	52,63	0	0,00	100,00
		racines	10	52,63	0	0,00	100,00
		vents	3	15,79	0	0,00	100,00
		tuyaux	18	94,74	12	63,16	33,33
		sucs	10	52,63	1	5,26	90,00
		injures	9	47,37	3	15,79	66,67
		branches	5	26,32	0	0,00	100,00
		canaux	9	47,37	0	0,00	100,00
	racines	7	36,84	0	0,00	100,00	
	Total	11	90	43,06	16	7,66	82,22
	Accord des adjectifs	leurs	8	42,11	0	0	100,00
		leurs	11	57,89	0	0	100,00
		leurs	10	52,63	0	0	100,00
		petits	18	94,74	9	47,37	50,00
		souterrains	18	94,74	6	31,58	66,67
		tous	7	36,84	7	36,84	0,00
		destinés	12	63,16	5	26,32	58,33
		leur	3	15,79	7	36,84	-57,14
dure	1	5,26	0	0,00	100,00		
Total	Totale 9	88	51,46	34	19,88	61,36	
Total		178	46,84	50	13,16	71,91	

Tableau 04 : Indice de remédiation (erreurs de marque nominale)

La première remarque qu'on peut relever est que le nombre des erreurs s'est réduit d'une manière considérable (71,92%), presque les trois quart (3/4) des items représentant les noms et les adjectifs (l'accord déterminant/nom et l'accord adjectif/nom) ont été réussis. La figure suivante illustre ce constat :

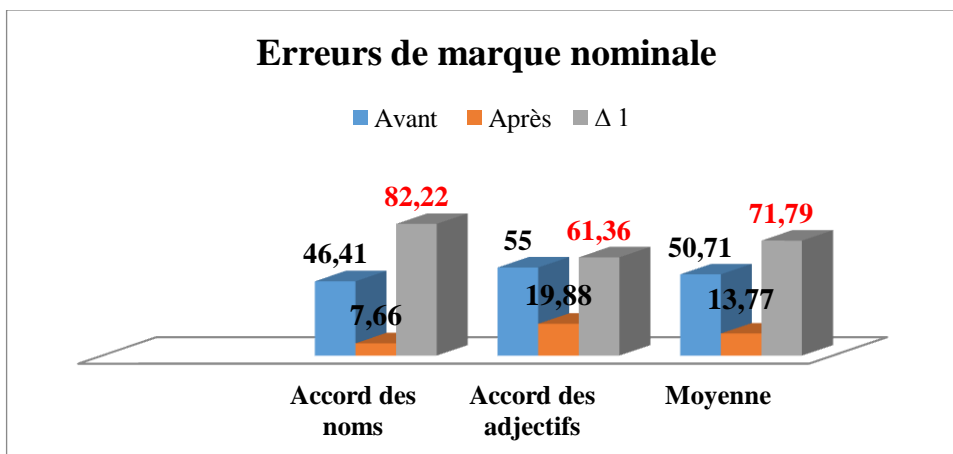


Figure 23

1.1. L'accord des noms

Nous avons remarqué que, dès le début des échanges, les apprenants étaient nombreux à demander la parole, pointent eux-mêmes les difficultés et parviennent souvent à trouver l'accord adéquat en mobilisant leurs connaissances sur ces problèmes.

En effet, comme nous le montrent les figures 24 et 25 le taux de réussite ne cessait d'accroître pendant la dictée. En ce qui concerne l'accord des noms ce n'était même pas une exposition de difficultés rencontrées mais plutôt, dans la majorité des cas, un simple rappelle de l'existence d'un accord à tel ou à tel endroits. Cependant, il faudrait, quand même, noter la persistance de quelques erreurs, exactement (03) items : (sucs, injures et tuyaux.). Une erreur pour le premier, trois pour le deuxième mais douze (l'équivalent de 63,16%) en ce qui concerne le troisième. Ces trois derniers mots figuraient parmi ceux dont nos élèves ont jugé comme « étrangers » ou « nouveaux », ce qui fait qu'ils étaient embarrassés quant à leurs écritures, sans oublier la difficulté du pluriel en « x » surtout quand il s'agit d'un mot qui échappe à la règle de « al /aux ». D'ailleurs et comme nous l'avons précisé précédemment « tuyaux » a enregistré le taux de remédiation le plus bas (33,33%).

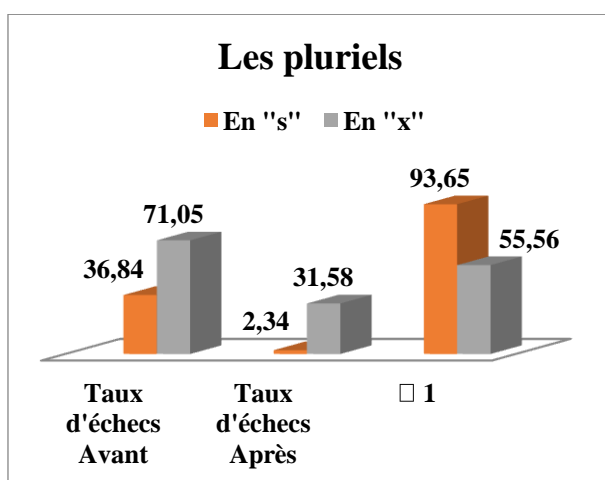


Figure 24

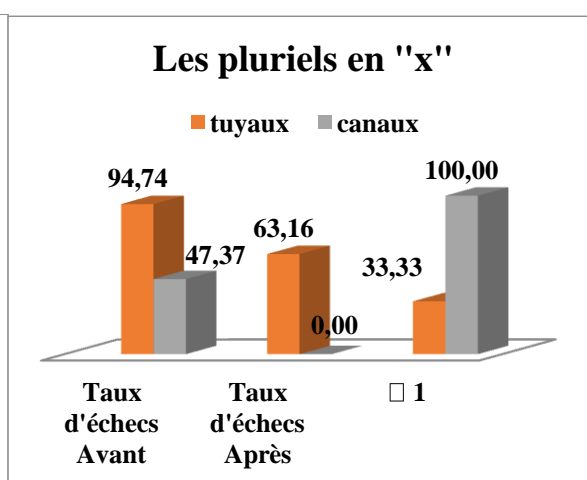


Figure 25

Enfin, il est nécessaire de signaler que certaines formes graphiques restent incorrectes du point de vue lexical comme « injures » qui avait les formes cacographiques suivantes : «ingires/ unjures ». Plus rarement « branches » avec les formes cacographiques suivantes : « pronches / bronches ». Ce qui montre la persistance de la difficulté de l'orthographe d'usage.

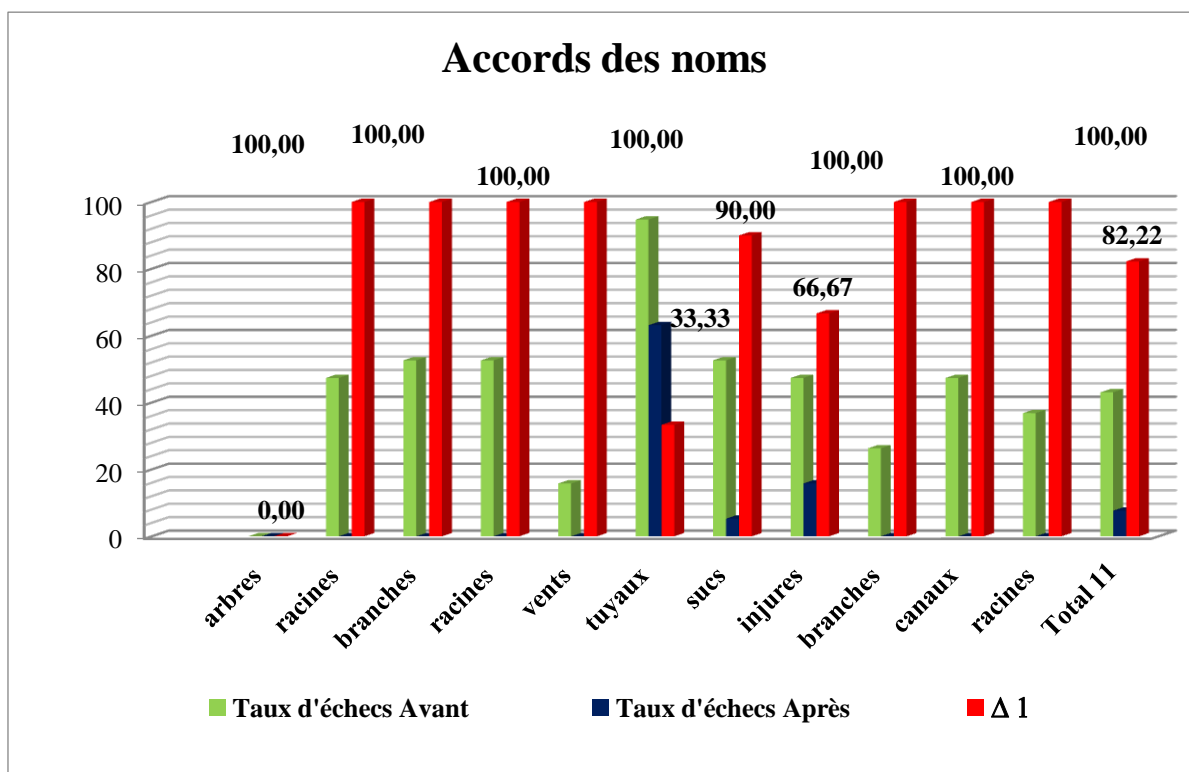


Figure 26

1.2. L'accord des adjectifs

D'une manière globale, nos sujets ont obtenu un taux de réussite considérable de (61,36%). Presque les deux tiers des erreurs ont été corrigées comme il est indiqué dans la figure 27

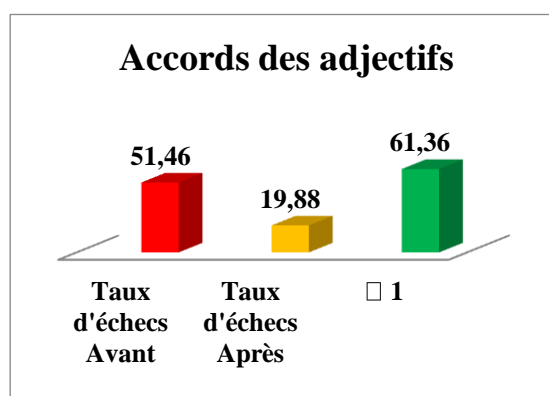


Figure 27

Ces résultats viennent en fait confirmer nos hypothèses près citées, par exemple, comme nous l'avons dit auparavant plus l'indication du pluriel est claire plus l'accord est maîtrisé ce que confirme l'accord de l'adjectif qualificatif « dure » avec (100%) de remédiation comparé avec seulement (50%) de l'adjectif « petits ».

Le seul adjectif participial que nous avons dans notre extrait « destinés » a notamment connu une amélioration de (58,37%). Quant aux deux catégories des adjectifs qui restent, ils présentent deux taux qui invitent à réfléchir (0,00% pour « tous » et -57,14% pour « leur »).

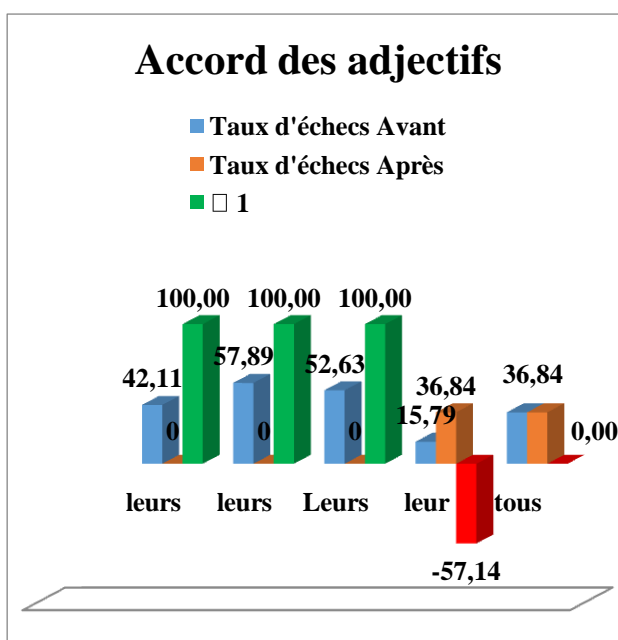


Figure 28

Concernant le premier item « tous », le fait que le nombre d'erreurs soit statique dans les deux dictées est une chose normale, par contre que les sept sujets qui les ont commises restent identiques cela nous a poussé à penser qu'il s'agissait d'une incompétence. Déduction appuyée par un petit entretien, sur l'homophone, « tous », avec la classe concernée.

Quant au second, il représente l'adjectif qui a fait défaut à une série de quatre adjectifs possessifs et homophones. L'information sur l'accord en nombre, de ce dernier adjectif possessif « leur », qui n'a été donnée que dans la phrase qui suivait dans le texte aussi le fait que tous les autres homophones soient au pluriel peuvent être considérés comme facteur d'inattention.

2. Les erreurs de marque verbale

L'histogramme ci-après nous donne une idée globale sur les taux de remédiation des différentes catégories des erreurs de marque verbale. Ainsi nous notons, dans un ordre croissant, en dernier lieu les participes avec un taux de remédiation de (53,57%) suivi, avec une légère différence, de celui des verbes (54,29%) et enfin en première position nous avons (66,27%) pour le seul item « chercher » représentant l'infinitif.

Ces derniers taux sont proches et considérables, par contre ils ne peuvent pas servir de repère de comparaison entre les taux de réussite des différentes catégories vu la proportionnalité, assez éloignée, de leur présence dans le texte à dicter. (Proportionnalité non représentative).

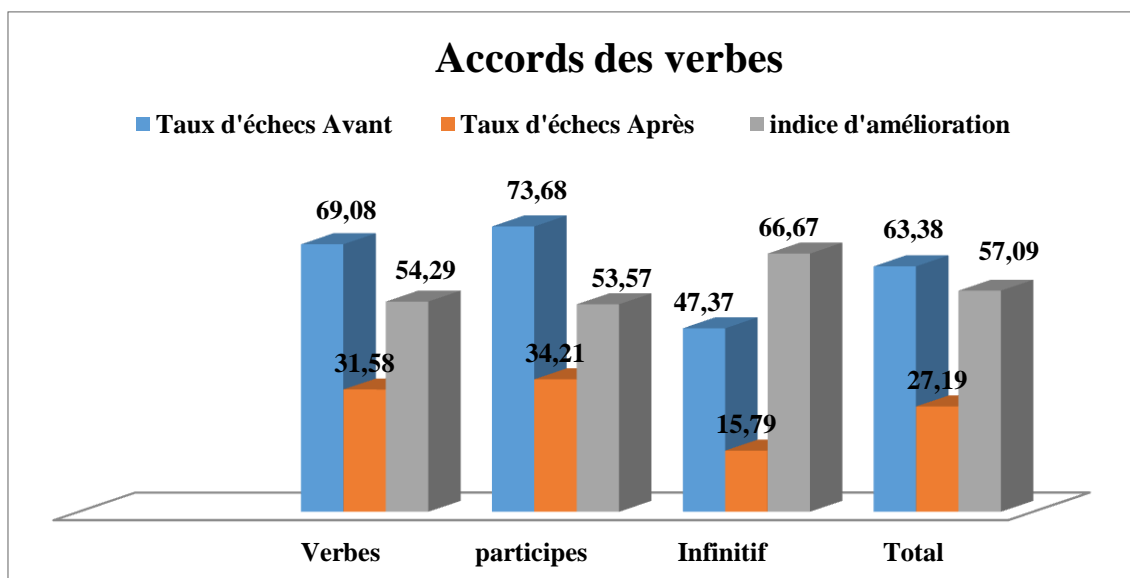


Figure 29

L'obtention d'un taux de remédiation générale de (57,09%) est un exploit, mais cela n'empêche pas la présence de taux de réussite, dans le détail, qui demandent explication. Observons le tableau comparatif détaillé de tous les items ci-après :

		A : Dictée traditionnelle 01		A : Dictée discutée		indice d'amélioration
Type d'erreurs	Items	Nombre d'erreurs	Taux d'échecs	Nombre d'erreurs	Taux d'échecs	
verbes	s'enfoncent	14	73,68	5	26,32	64,29
	s'élèvent	15	78,95	7	36,84	53,33
	défendent	14	73,68	2	10,53	85,71
	vont	0	0,00	1	5,26	-5,26
	se revêt	19	100,00	15	78,95	21,05
	met	10	52,63	5	26,32	50,00
	distribuent	17	89,47	4	21,05	76,47
	avaient	16	84,21	9	47,37	43,75
Participes	destinés	12	63,16	5	26,32	58,33
	réunie	16	84,21	8	42,11	50,00
Infinitif	chercher	9	47,37	3	15,79	66,67
Total 11		142	67,94	64	30,62	54,93

Tableau 05 : Le taux de réussite des erreurs de marque verbale

Effectivement, deux pourcentages, dans la catégorie des accords des verbes, nous sautent aux yeux : ($\Delta_1 = -5,26\%$ pour « vont » et $\Delta_1 = 21,05\%$ pour « se revêt »). Le premier est représenté par une seule personne qui a transcrit « vous cherchez » au lieu de « vont chercher » ce qui s'explique forcément par une mauvaise discrimination auditive. Quant au deuxième, nous avons eu droit à « revé », « revie » ou à « revu », nous pensons que la difficulté réside dans la « nouveauté » du verbe « revêtir » qui constitue un obstacle potentiel et pour sa transcription lexicale et pour sa conjugaison.

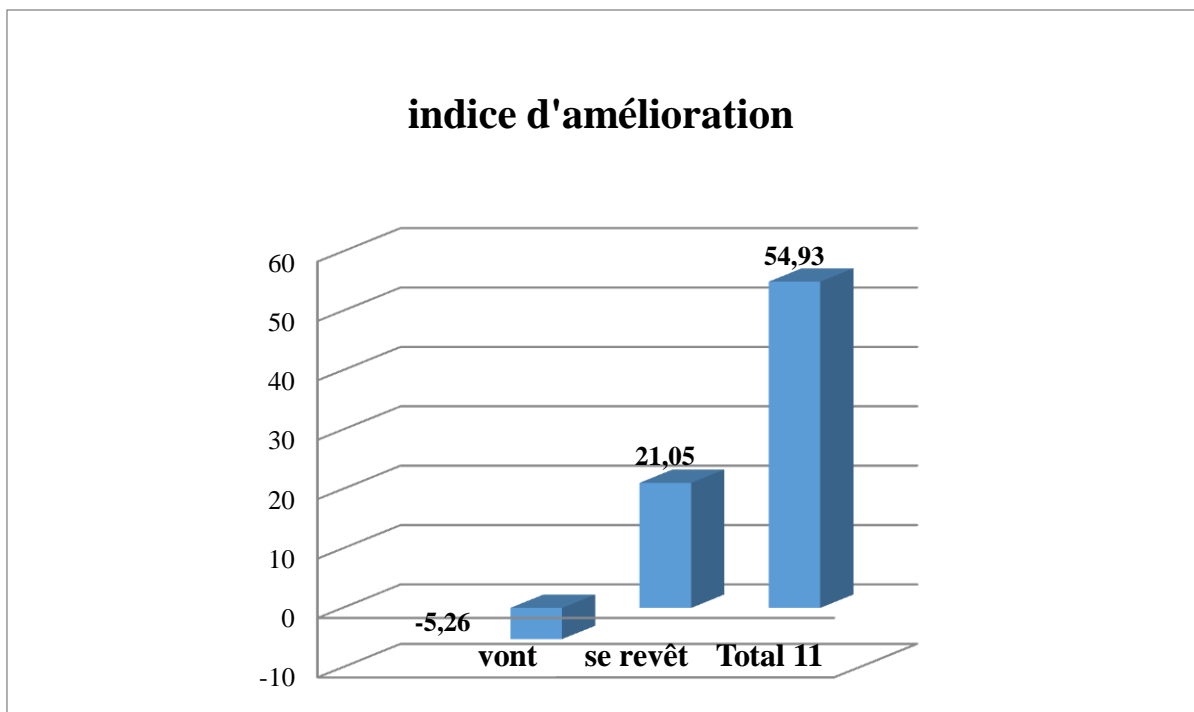


Figure 30

3. Les erreurs d'homophones grammaticaux

Le tableau ci-dessous nous explique en détail l'évolution de nos sujets concernant les erreurs de marque homophonique :

homophones	items	Avant		Moyenne.	Après		Moyenne.	Δ_1
		Nombre d'erreurs	Taux d'échecs		Nombre d'erreurs	Taux d'échecs		Indice d'amélioration
se / ce	se (revêt)	5	26,32	26,32	2	10,53	10,53	60
par / part	par (leurs racines)	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	////
	par (de petits tuyaux)	0	0,00		0	0,00		
dans / dent	dans (la terre)	0	0,00	2,63	0	0,00	0,00	100,00
	dans (le tronc)	1	5,26		0	0,00		
en / on	en (divers canaux)	5	26,32	26,32	2	10,53	10,53	60,00
à / a	à (la nourriture)	3	15,79	15,79	3	15,79	21,05	-33,33
	à (l'abri)	3	15,79		5	26,32		
et / est	et (vont)	2	10,53	10,53	1	5,26	5,26	50,00
leurs / leur	leurs (racines)	8	42,11	42,11	0	0,00	5,26	87,50
	leurs (branches)	11	57,89		0	0,00		
	Leurs (racines)	10	52,63		0	0,00		
	leur (tige)	3	15,79		4	21,05		
tous / tout	tous (les sucs)	7	36,84	36,84	7	36,84	36,84	0,00
Total 14		58	21,80	20,07	24	9,02	11,18	58,62

Tableau 6 : Le taux réussite des erreurs d'homophones grammaticaux

Bien que cette catégorie d'erreur ait gagné le premier rang en marquant le taux d'échec le plus bas dans la première dictée (21,08%), son taux de remédiation de (58,62%) ne lui lègue que la seconde place.

Comme nous le montre la figure 31 les résultats obtenus, concernant la majorité des homophones, répondaient à nos attentes, excepté «à / a », « tous / tout » et à un moindre degré «leurs / leur » qui témoignaient de la présence d'un problème.

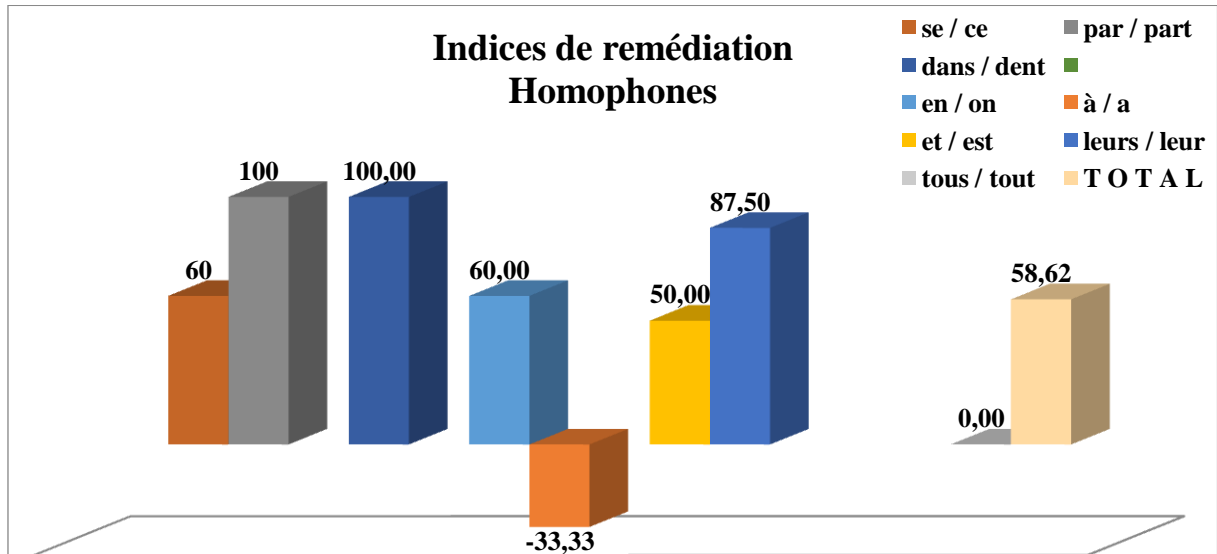


Figure 31

Nous allons essayer de les expliquer un par un :

- L'homophone « leurs/leur » représente tout simplement l'inverse de la situation rencontrée dans les résultats obtenus lors de la dictée traditionnelle ce qui renforce notre hypothèse qu'il s'agissait bien d'une déconcentration.
- L'homophone « tous/tout » représente un état statique, une seule remarque peut nous aider à comprendre cet échec. Le fait que, durant la dictée, personne n'avait posé de question quant à cet item nous laisse entendre deux possibilités : soit que nos sujets maîtrisent bien les différents cas de transcription de cet homophone, soit qu'ils les ignorent complètement. Ceci dit les résultats de « la dictée contrôle » ainsi que les infirmations que nous donnera leur enseignante concernant ce cas précis seront en mesure de nous éclaircir les idées.
- L'homophone « a/à » représente un cas de régression de (33,33%) et, en même temps, un cas d'analyse assez difficile. Effectivement, il s'agit bien de deux items dont la différence de transcription se résume en un « accent grave », un accent qu'on peut facilement oublier de transcrire pour différentes raisons, la plus probable dans notre cas est l'inattention puisque la plus part de notre population affirment être consciente de la différence qui existe entre ces deux homophones.

4. BILAN

Au terme de ce deuxième axe analytique et d'après la figure 32 :

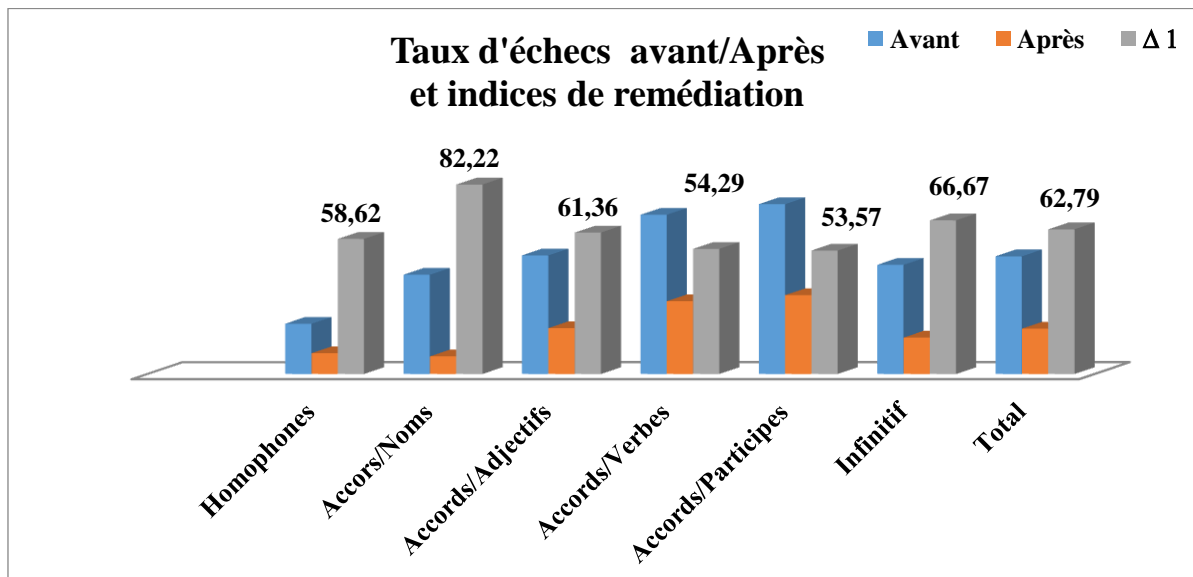


Figure 32

Quel bilan peut-on dégager ? Pourrait-on juger l'efficacité de notre dispositif conçu pour améliorer les acquis orthographiques et leur mise en œuvre, en particulier ceux de l'orthographe grammaticale ? Tout d'abord, nous pouvons affirmer que la majorité des apprenants ont pris la parole et ont fait preuve d'une grande attention tout au long de cette expérience. Ensuite, en termes d'enseignement / apprentissage, les notions visées ont été effectivement travaillées : la marque du pluriel dans le groupe nominal ; la relation sujet/verbe ; la différence de fonctionnement du participe passé selon l'auxiliaire avec lequel il est employé ; l'opposition de certains homophones (à/a ; en/on ; et/est), etc. Enfin, en termes des chiffres, les nombres d'erreurs, les taux d'échecs ainsi que les taux de remédiation obtenus attestent l'efficacité de notre dispositif. En effet des taux d'amélioration ayants comme pics minimal et maximal (53,57% et 82,22%) ne peuvent qu'affirmer cela.

Cependant, certaines erreurs ont persisté, tel qu'il était le cas pour les homophones « à/a » et « tous/tout » ainsi que pour les mots nouveaux tels que « revêt ». C'est là où intervient le rôle de l'enseignant qui doit guider l'apprenant et l'aider à surmonter ces obstacles d'autant plus que ces derniers sont d'emblés repérés.

III. Troisième axe analytique (La dictée contrôle)

L'expérience que nous venons de terminer, aussi bien qu'elle soit réussie et prometteuse, accepte une part de doute notamment par son aspect instantané et transitoire. Autrement dit : il est bien clair que n'importe quelle population d'apprenants mise à l'épreuve, de la manière où elle soit assistée dans ses réflexions, autorisée à poser des questions concernant le fonctionnement de la langue française, à se remettre en question à voix haute, bref à inter-agir en pleine action de production écrite, aura un taux de réussite plus élevé que si elle l'avait passée seule et d'une manière autonome.

Pour nous, déjà le fait de franchir cet obstacle est un objectif atteint. Il n'est guère facile d'attirer l'attention des élèves, de les faire réfléchir à haute voix, de maintenir leur concentration et surtout de leur faire parvenir l'idée, que le plus important n'est pas l'erreur en elle-même mais la manière d'exploiter ses acquis et ses compétences.

Cependant, notre objectif ne se limite pas à ce niveau, car, et de toute évidence un dispositif d'enseignement qui ne travaille pas l'autonomie de l'apprenant n'a pas lieu d'être. Nous avons réfléchi à ce questionnement dès le début de la conception de notre plan de travail et pour disperser ce doute (aspect transitoire) nous avons poussé notre expérience encore plus loin, ce qui explique la présence d'un troisième axe analytique composé d'une dictée traditionnelle (contrôle) pour les deux classes, précédée d'une période d'entraînement à la dictée discutée s'étalant sur 45 jours uniquement pour la classe cobaye.

Ceci nous permettra d'établir à la fois un axe de comparaison à la verticale et un autre à l'horizontal pour chacun des parcours des deux classes. Ainsi le premier nous donnera une idée sur l'évolution de chacune d'entre elles et le second nous permettra d'établir le contraste entre elles.

Après l'écoulement de la période d'entraînement, nous avons réalisé notre dernier test pour les deux classes. Nous nous attendions, à priori, à une légère amélioration pour la classe témoin et à un taux de remédiation (Δ_c) se situant entre celui de la dictée traditionnelle 1 et celui de la dictée discutée pour la classe cobaye. Or la réalité du terrain nous a donné droit à un double étonnement. L'histogramme 33 explique bien nos propos.

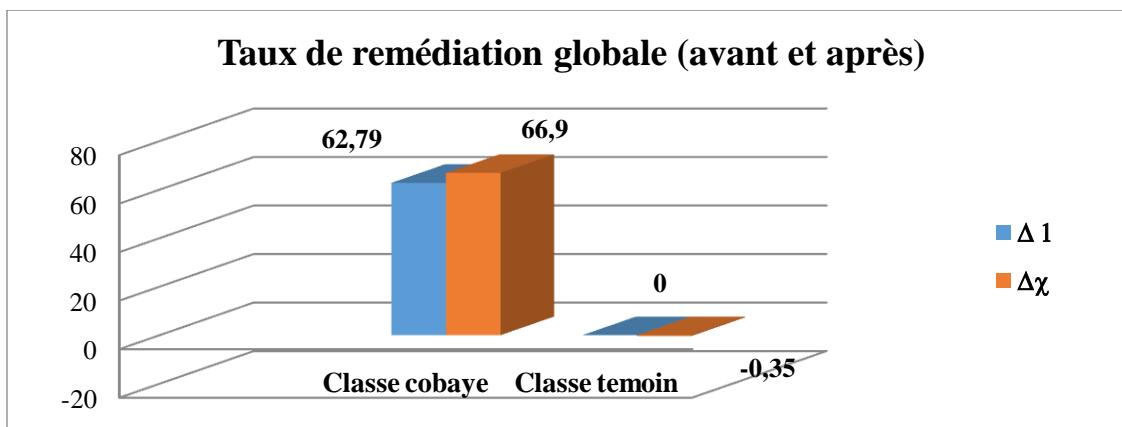


Figure 33

Deux résultats auxquels nous nous n'attendions pas : une amélioration de **(4,11%)** pour la classe cobaye ce qui fait que son taux de remédiation globale a atteint les **(66,9%)** et malheureusement une régression pour la classe témoin ce qui signifie que son taux de remédiation est de l'ordre du négatif **(- 0,35%)**.

En ce qui concerne la classe témoin, une seule progression a été enregistrée dans la catégorie des accords de marque verbale, un taux presque négligeable (1,30%) réalisé essentiellement par la réussite des apprenants dans la transcription des items « vont chercher » avec un taux d'amélioration de (33,33%), quant aux autres taux ils varient entre (5% et - 27%). Les deux autres catégories (accords de marque nominale et homophones) ont enregistré successivement (- 0,98% et - 1,37%). En générale et d'après la figure 34 nous pouvons dire que nous sommes en face d'un état presque statique, tout en étant conscient que ne pas avancer signifie qu'on recule.

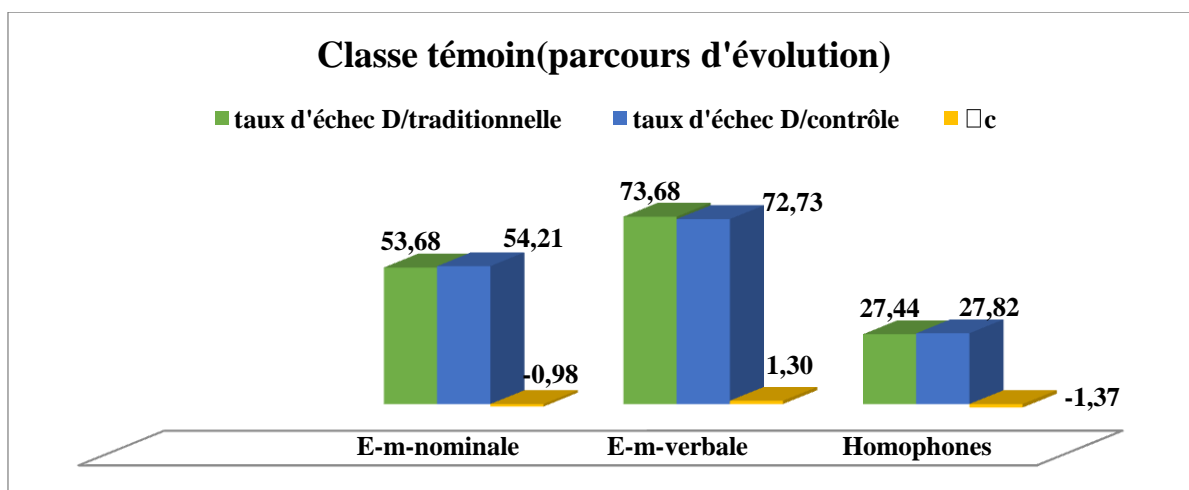


Figure 34

La classe cobaye a dépassé nos attentes, les taux d'échecs ont diminué dans toutes les catégories, nominales, verbales et homophones, atteignant ainsi un taux global de remédiation considérable (66,9%) comme nous le voyons dans la figure 35

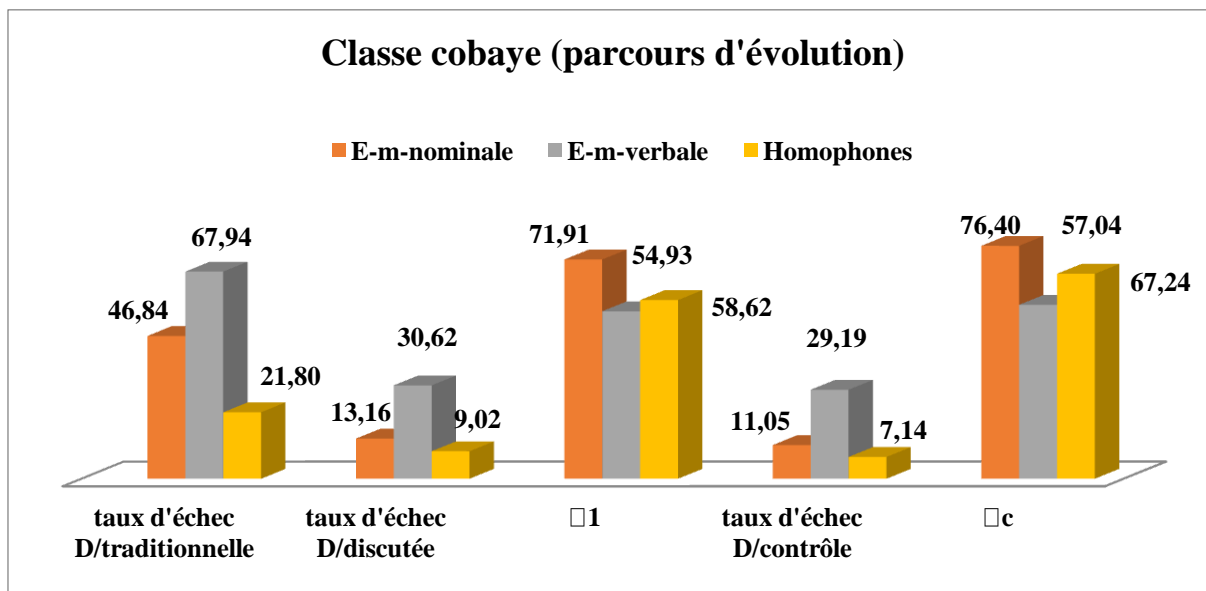


Figure 35

Ces résultats sont très satisfaisants mais le plus important à noter est que nous avons enregistré une amélioration concernant les types d'erreurs qui ont persisté lors de la première étape de notre expérience. Effectivement l'homophone « tous/tout » est passé de (0,00%) d'amélioration l'équivalent de (07) erreurs dans chacune des deux premières dictées à seulement (02) erreurs dans la dictée contrôle atteignant ainsi un taux de remédiation de (71,43%). Aussi l'item « leur » est passé de (07) erreurs dans la dictée discutée à seulement (03) dans la dictée contrôle. En fin le verbe « se revêt », l'un des items qui ont enregistré un taux de remédiation relativement bas (21,05%), a également noté une amélioration de (15,9%). Une analyse détaillée des extraits à dicter proposés dans la période d'entraînement nous aurait apporté encore plus de données et d'explications, chose que nous n'avons pas pu réaliser malheureusement par manque de temps.

D'une manière ou d'une autre les résultats obtenus dans cette troisième phase analytique ne peuvent que confirmer nos hypothèses quant à l'efficacité de notre dispositif dans l'amélioration de la mise en œuvre des compétences acquises par les apprenants pour une meilleure orthographe.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Le travail que nous avons fait nous a permis de confirmer l'hypothèse de départ, de répondre aux questions posées dans la problématique et d'atteindre les objectifs fixés au préalable.

Nous avons supposé par hypothèse que le recours à des activités de remédiation spécifiques pourrait améliorer considérablement les acquis orthographiques et par conséquent réduire au maximum le nombre d'erreurs commises par les apprenants lors de la production écrite. En effet, l'utilisation de la dictée discutée était doublement profitable, à court et à long terme.

Une dictée privilégiant l'aspect interactif, dans laquelle les apprenants n'hésitaient pas à intervenir pour exprimer leurs doutes, leurs difficultés et parfois même leur assurance par rapport au fonctionnement de l'orthographe, s'est révélée bénéfique. En effet, à travers ces interactions, les apprenants adoptent progressivement des conduites psycho-cognitives fondamentales, nécessaires à l'acquisition des savoirs faire, telles que : douter, analyser, s'interroger, expliquer, vérifier, etc. Toutes ces actions s'exercent sur des données orthographiques, combinant à la fois différentes notions de base (conjugaison, lexique, syntaxe et grammaire).

Notre expérience s'est déroulée dans des conditions normales et les résultats obtenus confirment son efficacité à différents niveaux :

Elle nous a permis d'établir un inventaire des types d'erreurs récurrentes ce qui rendra le travail de remédiation plus ciblé et donc plus efficace.

Habituer nos sujets à pratiquer régulièrement l'autocorrection de leurs écrits, à ne pas hésiter à exposer le plus banale de leurs soucis et à essayer de rester concentré tout au long des productions écrites, leur a permis, petit à petit, de se découvrir eux même et de comprendre le fonctionnement de l'orthographe. Ils ont compris finalement qu'ils commettaient des erreurs malgré leur connaissance des règles de base.

Cela a contribué à l'atteinte de notre objectif principal : Aider nos apprenants à s'approprier ce processus dynamique et multitâches qui est l'écriture par une simple méthode interactive basée sur l'entraînement.

Tout repose donc sur la vigilance orthographique, une vigilance que l'apprenant acquiert progressivement, d'abord dans les textes d'autrui, puis dans les siens, en s'entraînant à garder son attention éveillée et en travaillant l'orthographe sur des textes de plus en plus longs.

Alors, la pratique de l'orthographe en production écrite permet aux apprenants d'acquérir ces automatismes qui vont réduire peu à peu la lourdeur des corrections lors de la révision. Cette pratique devrait, également les amener à comprendre les enjeux de la révision orthographique, qui engage souvent la cohérence du texte, et qui les engage eux-mêmes dans leur rapport à l'autre (le lecteur).

En conséquent, selon notre étude et au vu des constats relevés, il s'avère utile de proposer quelques suggestions qui s'articulent autour des points suivants :

- Il est essentiel d'accorder une attention particulière à l'orthographe, surtout dans les productions écrites, en incitant les apprenants à vérifier leurs écrits et à réfléchir perpétuellement à l'orthographe ;
- Le travail interactif permet aux apprenants à demeurer conscients de leurs lacunes, la discussion facilite leur correction ;
- Afin que l'enseignement/apprentissage de l'orthographe soit opportun, il est indispensable de le lier à la pratique quotidienne de la classe et de faire de lui une activité transversale ;
- Le rôle de l'enseignant dans la consolidation et l'amélioration des acquis orthographiques est à la fois primordial et difficile. En effet, tenant compte de la réalité du terrain, détecter les manques chez les apprenants pour mieux les cerner, privilégier l'interaction et diversifier les activités selon les besoins orthographiques spécifiques des apprenants, n'est pas une chose facile à réaliser.
- Enfin, compte tenu des résultats obtenus, il nous semble important de rappeler la distance qui existe entre ce que la plupart des apprenants sont capables d'écrire et les injonctions de l'enseignement. Il est nécessaire que le facteur « temps » soit reconsidéré, en travaillant progressivement, donc en donnant le temps nécessaire aux apprenants de pratiquer. C'est pour nous une condition essentielle pour mettre l'orthographe à la portée de tous les apprenants.

En définitive, nous pouvons affirmer que dans le domaine de l'orthographe grammaticale, il ne suffit pas d'apprendre par-cœur les notions de base mais aussi d'apprendre à les utiliser convenablement. L'écriture est une tâche complexe à laquelle s'applique parfaitement le proverbe disant « *c'est en forgeant qu'on devient forgeron* », en effet c'est en s'exerçant qu'on commet moins d'erreurs et s'entraîner à écrire d'une manière interactive aidera également à expliquer le plus grand nombre des exceptions orthographiques de la langue française, d'où l'importance du facteur temps. Nous ne pouvons pas prétendre avoir résolu les problèmes relatifs à l'orthographe dans nos établissements scolaires néanmoins nous espérons avoir contribué positivement, par notre modeste travail de recherche, dans le domaine des recherches « enseignement/apprentissage » traitants de l'orthographe.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

01. BLANCHE-BENVENISTE Clair, CHERVEL André, L'orthographe, F. Maspero, Paris, 1974.
02. BLANCHET Philippe, Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère, Peeters, Belgique, 1998.
03. BRITT Mari-Barth, L'apprentissage de l'abstraction, Retz, Paris, 1987.
04. CATACH Nina, *L'orthographe*, coll. « Que sais-je ? », PUF, 10^e édition, Paris, 2011.
05. CATACH Nina, *Orthographe française : Traite théorique et pratique avec des travaux d'applications et leurs corrigés*, Nathan, 3^e édition, Paris, 2003.
06. CATACH Nina, *Histoire de l'orthographe française*, Honoré champion, Paris, 2001.
07. CATACH Nina, *L'orthographe française*, Nathan Université, Paris, 1995.
08. COGIS Danièle, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : Nouveaux enjeux - Pratiques nouvelles*, Delagrave, Paris, 2011.
09. DUBOIS Jean, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 1973.
10. MANESSE Danièle, COGIS Danièle, *Orthographe, à qui la faute ?*, ESF, Paris, 2007.

Sitographie

01. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/orthographe/56605?q=orthographe#56269>
02. <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=orthographe>.

TABLE DES MATIERES

ANNEXES

ANNEXES

1. ANNEXE 01 : Grille typologique des erreurs orthographiques de Nina CATACH

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
1. Erreurs extragraphiques		
Erreurs à dominante calligraphique	- Ajout ou absence de jambages...	- "mid" pour nid
Reconnaissance et coupure des mots	- Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	- "le lévier" pour l'évier
Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique)	Omission ou adjonction de phonème	- "suchoter" (ch/s)
- Enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes	- Confusion de consonnes	- "maintenant" (maintenant)
voyelles, semi-voyelles, consonnes	- Confusion de voyelles	- "moner" (mener)
2. Erreurs graphiques proprement dites		
Erreur à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	- Altérant la valeur phonique	- "merite" (mérite)
		- "briler" (briller)
		- "recu" (reçu)
- Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- N'altérant pas la valeur phonique	- "binette" (binette)
		- "pingoin" (pingouin)
		- "guorille" (gorille)
3. Erreurs à dominante morphogrammique		
- Enrichir la grille en se fondant sur les principaux morphogrammes et les principales catégories d'accords		
1. Morphogrammes grammaticaux	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc.	- "chevaus" (chevaux)
	- Omission ou adjonction erronée d'accords étroits.	- "les rue" (les rues)
	- Omission ou adjonction erronée d'accords larges.	Ce que les enfants ont "vu" (vus)
2. Morphogrammes lexicaux	- Marques du radical	- "canart" (canard)
	- Marques préfixes/suffixes	"anterrement" (enterrement) - "annui" (ennui)
4. Erreurs à dominante logogrammique	- Logogrammes lexicaux	- j'ai pris du "vain" (vin)
	- Logogrammes grammaticaux	- ils "ce" sont dit (se)
5. Erreurs à dominante idéogrammique	- Majuscules	- "l'état" (l'Etat)
	- Ponctuation	- "et," lui (et lui)
	- Apostrophe	- "l'état" (l'état)
	- trait d'union	- "mot-composé" (mot composé)
6. Erreurs à dominante non fonctionnelle	- Lettre étymologiques	- "sculteur", "rume" (sculpteur, rhume)
	- Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles	"boursouffler" (boursouffler)
Nina CATACH, L'Orthographe Française, p.288, Nathan.		

2. ANNEXE 02 : Extraits proposés pour l'entraînement à la dictée discutée

Paysages brumeux

« Il ne faisait même pas absolument nuit. C'était éclairé faiblement, par un reste de lumière, qui ne venait de nulle part, cela bruissait comme par habitude, rendant une plainte sans but. C'était gris, d'un gris trouble qui fuyait sous le regard. La mer, pendant son repos mystérieux et son sommeil, se dissimulait sous les teintes discrètes qui n'ont pas de nom. »

Texte extrait du roman "Pêcheurs d'Islande" (1886) - Pierre Loti.

Lumière sur le Nil

« Le soleil du midi décochait ses flèches de plomb, les vases cendrées des rives du fleuve lançaient de flamboyantes réverbérations ; une lumière crue éclatante et poussiéreuse à force d'intensité, ruisselait en torrents de flamme, l'azur du ciel blanchissait de chaleur comme un métal à la fournaise ; une brume ardente et rousse fumait à l'horizon incendié. Pas un nuage ne tranchait sur ce ciel invariable et morne comme l'éternité. »

Texte extrait du roman "Le roman de la Momie" (1858) - [Théophile Gautier](#).

Le printemps

« Cette année, jeune encore et frissonnante, s'occupe déjà de changer le décor de notre douce vie retirée... Elle allonge, d'un bourgeon cornu et verni, chaque branche de nos poiriers, d'une houpe de feuilles pointues chaque buisson de lilas... L'iris dort, roulé en cornet sous une triple soie verdâtre, la pivoine perce la terre d'une raide branche de corail vif, et le rosier n'ose encore que des surgeons d'un marron rose, d'une vivante couleur de lombric... Ne cherche pas le muguet encore ; entre deux valves de feuilles, allongées en coquilles de moules, mystérieusement s'arrondissent ses perles d'un orient vert, d'où coulera l'odeur souveraine. »

Texte extrait du recueil de nouvelles "Les vrilles de la vigne" (1908) - Colette.

Un avion dans la nuit

« Pourtant la nuit montait, pareille à une fumée sombre, et déjà comblait les vallées. On ne distinguait plus celles-ci des plaines. Déjà pourtant s'éclairaient les villages, et leurs constellations se répondaient...
Il regarda autour de lui. Des nuages lourds éteignaient les étoiles. Il se pencha vers le sol : il cherchait les lumières des villages, pareilles à celles des vers luisants cachés dans l'herbe, mais rien ne brillait dans cette herbe noire ... Il lui semblait que l'on se heurterait plus loin à l'épaisseur de la nuit comme à un mur. »

Texte extrait du roman "Vol de nuit" (1931) - Antoine de Saint-Exupéry.

3. ANNEXE 03 : Statistiques des réponses obtenues dans les questionnaires

Classe A

Sexe

Genre	Nombre
Garçon	07
Fille	12
Total	19

Age

	15 ans	16 ans	17 ans	Total
Garçon	01	04	02	07
Fille	05	07	00	12
Total	06	11	02	19

Redoublant(e)

	Garçon	Fille	Total
Primaire	00	00	00
Moyen	01	01	02
Lycée	01	00	01

Aimez-vous la langue française ?

	Garçon	Fille	Total
Oui	03	10	13
Non	04	02	06

Trouvez-vous la langue française difficile ?

	Garçon	Fille	Total
Oui	07	04	11
Non	00	08	08

Quelles sont vos difficultés dans la langue française ?

	Garçon	Fille	Total
L'oral	07	03	10
L'écrit	05	03	08
Les deux	05	01	06

Une fois à l'université quelle filière choisirez-vous ?

	Garçon	Fille	total
Lettres et langues étrangères (Français)	01	02	03
Lettres et langues étrangères (Anglais)	03	04	07
Lettres et langues (arabe)	02	01	03
Autres	01	05	06

Activités de loisir

	Garçon	Fille	Total
Lire	02	06	08
Ecrire	00	04	04
Surfer sur Internet	05	08	13
Regarder la TV	04	05	09
Faire du sport	06	06	12
Autres	00	02	02

La branche littéraire au lycée, était-elle de votre choix ?

	Garçon	Fille	Total
Oui	06	11	17
Non	01	01	02

Classe B

Sexe

Genre	Nombre
Garçon	09
Fille	10
Total	19

Age :

	15 ans	16 ans	17 ans	Total
Garçon	01	07	01	09
Fille	03	06	01	10
Total	04	13	02	19

Redoublant(e) :

	Garçon	Fille	Total
Primaire	00	00	00
Moyen	00	01	01
Lycée	02	00	02
Total	02	01	03

Aimez-vous la langue française ?

	Garçon	Fille	Total
Oui	04	08	12
Non	05	02	07

Trouvez-vous la langue française difficile ?

	Garçon	Fille	Total
Oui	07	03	10
Non	02	07	09

Quelles sont vos difficultés dans la langue française ?

	Garçon	Fille	Total
L'oral	06	03	09
L'écrit	05	01	06
Les deux	04	01	05

Une fois à l'université quelle filière choisirez-vous ?

	Garçon	Fille	total
Lettres et langues étrangères (Français)	01	03	04
Lettres et langues étrangères (Anglais)	04	01	05
Lettres et langues (arabe)	03	03	06
Autres	01	03	04

Activités de loisir

	Garçon	Fille	Total
Lire	00	01	01
Ecrire	00	00	00
Surfer sur Internet	05	05	10
Regarder la TV	02	03	05
Faire du sport	05	01	06
Autres	01	01	02

La branche littéraire au lycée, était-elle de votre choix ?

	Garçon	Fille	Total
Oui	09	10	19
Non	00	00	00

4. ANNEXE 04 (Liste des items)

ANNEXE 04 (Liste des items)

Classe A : Dictée traditionnelle 1

	arbres	s'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	s'élèvent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuyaux
01	arbres	Son fonce	dans	par	leur	racine	leur	branche	céleve	Leur	racine	défende	vents	et	vont	cherché	par	petit	téou
02	arbres	Sont fonce	dans	par	leur	racine	leur	branche	seleve	Leur	racine	défande	vents	et	vont	cherché	par	petit	toyau
03	arbres	s'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	s'élèvent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petit	toyau
04	arbres	Sont fonsent	dans	par	leurs	rassines	leur	branche	Ces leve	Leurs	rassines	défondé	vont	et	vont	charché	par	petit	tuie
05	arbres	S'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'élèvent	Leurs	racines	défondent	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuyaux
06	arbres	senfence	dans	par	leurs	racines	leur	branches	sileve	Leurs	racines	défondé	vents	et	vont	cherché	par	petit	tuillent
07	arbres	Sans fonce	dans	par	leurs	racines	leur	branche	Ces leves	Leur	racine	déffendes	vents	et	vont	cherché	par	petit	touyé
08	arbres	s'enfancent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	sélève	Leurs	racines	défondent	vents	est	vont	chercher	par	petit	tuiau
09	arbres	s'onfoncent	dans	par	leur	racins	leur	branche	s'élève	Leur	racine	défendent	vonts	et	vont	chercher	par	petit	tuio
10	arbres	Sont fonce	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	cilèves	Leurs	racines	défende	vants	est	vont	chercher	par	petit	touillou
11	arbres	sont fonce	dans	par	leur	racine	leur	branche	C'est leve	Leur	racine	défande	vonts	et	vont	chercher	par	petite	tuio
12	arbres	senfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	sélévent	Leurs	racines	défende	vents	et	vont	cherché	par	petit	tuyau
13	arbres	Sont fonce	dans	par	leur	racine	leur	branche	Ses lèves	leur	racine	défande	vents	et	vont	cherches	par	petit	tuieau
14	arbres	sonfonce	dans	par	leur	racine	leur	branche	cilève	Leur	racine	défondé	vants	et	vont	chercher	par	petit	toio
15	arbres	Sont fonce	dans	par	leurs	racine	leurs	branche	cileve	Leurs	racine	défende	vents	et	vont	chercher	par	petit	touio
16	arbres	Sont s'enfence	dans	par	leur	racine	leur	branche	S'éleve	leur	racine	défondé	vonts	et	vont	chercher	par	petite	twieau
17	arbres	Sont fonce	dans	par	leurs	rassines	leur	branches	Ses leve	leur	racines	defand	vous	et	vont	cherchés	par	petite	touillou
18	arbres	Sons fonce	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	célévent	Leurs	racines	déffondent	vonts	et	vont	chercher	par	petit	touillo
19	arbres	Sont fonce	dans	par	leur	rassine	leurs	branche	Se lave	Leur	rassine	déffendes	vant	et	vont	cherché	par	petit	tuio

	souterrains	tous	sucs	destinés	à	leur	se	revêt	dure	met	à	injures	branches	distribuent	en	canaux	racines	avaient	réunie	dans
01	setirent	tout	sike	distigné	à	Leur	se-	veille	dire	mait	à	injures	branches	destrubu	en	canou	racines	avait	réini	dans
02	soutirin	tout	suckes	destiner	à	Leur	se	revie	dure	met	à	injures	branches	destribut	en	caneau	racines	avait	réunis	dans
03	Sou-terrain	tous	sucs	disstinés	à	leur	se	revue	dure	met	à	injures	branches	distribuent	en	canaux	racines	avaient	réuni	dans
04	setira	tous	suques	déstiner	à	leurs	se	revie	dure	met	a	Un gire	branches	déstibé	on	kanou	rassines	avis	ruiné	dans
05	Sous-terrain	tous	sucs	destinés	à	Leurs	se	revit	dure	met	à	injures	branches	distribuent	en	cannaux	racines	avaient	réuni	dans
06	setirains	tout	suc	distigné	à	Leur	ce	revue	dure	met	à	engures	branches	distribus	en	cannaux	racines	avait	ruenu	dans
07	souterin	tous	séque	déstigné	à	leur	ce	revie	dure	mes	à	injure	Branche	déstribue	en	cannaux	racine	avait	réunie	dans
08	cetirain	tout	sucs	distinés	à	Leur	se	revu	dure	met	à	ingires	branches	déstribu	en	caneaux	racines	avait	réuné	dans
09	Ce tirin	tout	suces	distinés	à	Leur	ce	revie	dire	met	a	ingire	Branche	déstribi	en	canos	racines	avait	réunais	dan
10	Sous-terain	tous	suque	destigné	a	Leur	se	revue	dure	mis	a	ingires	branches	dustribue	en	canaux	racines	avait	réunie	dans
11	seutirain	tous	sucks	distiner	à	leur	se	revu	dire	mais	à	un jure	branches	distribut	en	cannau	racine	avis	réuni	dans
12	Sous-terain	tous	sucs	distiné	à	Leur	se	revit	dure	met	à	injures	branches	déstribue	en	canaux	racines	avait	réunis	dans
13	Sous-terain	tous	sucks	déstinés	à	Leur	ce-	revu	dure	mais	à	injures	branches	déstribu	on	caneaux	racines	avais	reunie	dans
14	soutirain	tout	suc	distigner	a	Leure	se	revie	dure	met	à	injures	Branche	distribu	en	canaux	racine	avai	réuni	dans
15	Sous-terin	tous	suc	destiner	à	Leur	se	revu	dure	mais	à	injure	Branche	déstrubi	en	canno	racine	avis	reunu	dans
16	Ces tiren	tous	sique	distiner	a	Leur	ces	revis	dûr	mait	a	angure	branches	D'estripis	en	canneau	racine	avez	riennu	dans
17	Se tiren	tous	succ	distines	à	leur	se	revé	dure	mes	à	ingures	branches	distribu	on	canno	rassine	avi	reyuni	dans
18	soutira	tous	sics	distignés	à	leur	se	revé	dure	mais	à	ingires	branches	déstrubie	ont	cannaux	racines	avaient	ruinit	dans
19	seteraient	tout	suc	distiné	à	Leur	se	revé	dure	mais	à	unjure	Branche	destrébé	on	callon	rassine	A vie	réané	dans

Classe A : Dictée discutée

	arbres	s'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	s'élèvent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuyaux
01	arbres	Sonfonçent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	cilève	Leurs	racines	défondent	vents	et	vont	chercher	par	petit	téou
02	arbres	s'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	sélèvent	Leurs	racines	défondent	vents	et	vont	chercher	par	petits	toyoux
03	arbres	s'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	s'élèvent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petits	toyaux
04	arbres	S'onfoncent	dans	par	leurs	rassines	leurs	branches	S'élèvent	Leurs	rassines	défondent	vonts	et	vont	cherché	par	petits	tuies
05	arbres	S'enfonsent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'élèvent	Leurs	racines	défondent	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuyaux
06	arbres	senfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S élèvent	Leurs	racines	défondent	vents	et	vont	chercher	par	petit	tuillent
07	arbres	Sans foncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	Ces lèvent	Leurs	racines	défondent	vents	et	vont	cherché	par	petits	touyaux
08	arbres	s'enfencent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'élèvent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuiyaux
09	arbres	s'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'élève	Leurs	racines	défendent	vonts	et	vont	chercher	par	petits	tuyous
10	arbres	s'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	cilève	Leurs	racines	défendent	vants	et	vont	chercher	par	petit	tuillou
11	arbres	sont fonces	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	C'est lève	Leurs	racines	défondent	vonts	et	vont	chercher	par	petits	tuios
12	arbres	S'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'élèvent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuiyaux
13	arbres	Sont fonces	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	s'élèvent	leurs	racines	défendent	vants	et	vont	chercher	par	petits	tyeaux
14	arbres	S'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	s'ilèvent	Leurs	racines	défondent	vents	et	vont	chercher	par	petit	toiaus
15	arbres	Sont foncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	cilevent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petit	toyou
16	arbres	S'enfencent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'elevent	leurs	racines	défendent	vonts	est	vont	chercher	par	petit	twieau
17	arbres	Sont fonces	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	Ses leves	leurs	rassines	défandent	vents	et	vous	cherchez	par	petit	touillou
18	arbres	S'anfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'élèvent	Leurs	racines	déffondent	vents	et	vont	chercher	par	petit	touillous
19	arbres	S'anfoncent	dans	par	leurs	rassines	leurs	branches	Se lave	Leurs	rassines	déffondent	vents	et	vont	chercher	par	petit	tuio

	souterrains	tous	sucs	destinés	à	leur	se	revêt	dure	met	à	injures	branches	distribuent	en	canaux	racines	avaient	réunie	dans
01	soutirain	tout	sikes	distignés	à	Leur	se-	réveille	dire	mait	à	injures	branches	destribuent	en	caneaux	racines	avaient	réunue	dans
02	soutirains	tout	sucks	destines	à	Leur	se	revait	dure	met	à	injures	branches	destribuent	en	caneaux	racines	avait	réunie	dans
03	sous-terrains	tous	sucs	disstinés	à	leur	se	revet	dure	met	a	injures	branches	distribuent	en	canaux	racines	avaient	réunie	dans
04	setira	tous	sukes	destiner	a	leurs	se	revée	dure	met	a	Un gire	branches	destribient	en	canaux	rassines	avie	ruiné	dans
05	Sous-terrains	tous	sucs	destinés	à	Leurs	se	revet	dure	met	à	injures	branches	distribuent	en	cannaux	racines	avaient	réunie	dans
06	setirains	tout	sucs	distignés	à	Leur	ce	revê	dure	met	à	injures	branches	distrubunt	en	cannaux	racines	avaient	réunie	dans
07	souterins	tous	siques	déstigné	à	leurs	se	revie	dure	mes	à	injures	branches	déstribuent	en	cannaux	racines	avaient	réunie	dans
08	soustirains	tout	sucs	déstignés	à	Leur	se	revet	dure	met	à	ingires	branches	déstribuent	en	caneaux	racines	avaient	réunie	dans
09	Ce tirins	tout	suces	destinés	à	Leurs	ce	rever	dire	met	à	ingires	branches	déstribuent	en	canaux	racines	avait	reunu	dans
10	Sous-terains	tous	suques	distigné	a	Leur	se	revée	dure	mis	a	ingires	branches	distrubuent	en	canaux	racines	avait	réunie	dans
11	seuterains	tous	sucks	destinait	à	leurs	se	revue	dire	met	à	ingires	branches	déstribuent	en	caneaux	racines	avis	réunit	dans
12	Sous-terains	tous	sucs	distinés	à	Leur	se	revet	dure	met	à	injures	branches	déstrubuent	en	canaux	racines	avaient	réunis	dans
13	Sous-terains	tous	sucks	déclinés	à	Leur	se	revait	dure	mais	à	injures	branches	déstribue	en	canaux	racines	avaient	réunie	dans
14	souterains	tout	sucs	distigner	à	Leur	se	revait	dure	met	a	injures	branches	distribue	en	canaux	racines	avait	réunie	dans
15	Sous-terrins	tous	sucs	destinés	à	Leur	se	revue	dure	met	à	injures	branches	déstrubées	en	canaux	racines	avaient	réunit	dans
16	Ces terren	tous	siques	distinés	a	Leurs	se	rever	dûre	mis	a	angure	branches	distribis	en	canneaux	racines	avez	rienient	dans
17	Se tirain	tous	sucs	distinés	à	leur	se	revée	dure	met	a	injures	branches	distrubient	en	canaux	racines	A vue	riunie	dans
18	soutirains	tous	sics	distignés	à	leurs	se	revie	dure	met	à	ingires	branches	déstribient	ont	cannaux	racines	avaient	ruénie	dans
19	seturain	tout	sucs	destinés	à	Leurs	se	revie	dure	met	à	injires	branches	déstribient	on	cannaux	rassines	avait	Réuiné	dans

Classe témoin : Dictée traditionnelle 1

	arbres	s'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	s'élèvent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuyaux
01	arbres	Sont fonce	dans	par	leur	rasin	leur	branche	S'est leve	Leur	rasin	défondé	vants	et	vont	chercher	par	petit	tuiyou
02	arbres	Sans fonce	dans	par	leur	racine	leur	pronche	silève	Leur	racine	défonds	vants	et	vont	chercher	par	petit	touiyant
03	arbres	Son fonce	dans	par	leur	racine	leur	branche	Ces léve	Leur	racine	défonds	vons	et	vont	chercher	par	petit	touéo
04	arbres	senfance	dans	par	leurs	racines	leurs	branche	-celève	Leurs	racine	défende	vents	et	vent	chercher	par	petits	tuio
05	arbres	Sont fonce	dans	par	leur	racine	leur	branche	Ce léve	Leu	racine	defendes	vents	et	vont	cherchés	par	petit	touieu
06	arbres	s'enfacent	dans	par	leur	racine	leurs	branches	s'élèvent	Leurs	racines	défende	vents	et	vont	chercher	par	petit	toyeau
07	arbres	Sont fonce	dans	par	leur	racine	leur	branche	seleve	Leur	racine	défende	vents	et	vont	chercher	par	petit	toiyo
08	arbres	Sont fonce	dans	par	leur	racine	leur	branche	céléve	Leur	racine	défondes	vents	et	vont	cherches	par	petit	toieu
09	arbres	Sont fonce	dans	par	leur	raccine	leur	branche	Ses lèves	Leur	raccine	défendes	vonts	et	vonts	cherchés	par	petit	toiyo
10	arbres	senfance	dans	par	leur	racine	leurs	branches	celeve	Leurs	racines	défende	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuio
11	arbres	S'enfencent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'élève	Leurs	racines	défendent	vens	et	vont	chercher	par	petit	touillos
12	arbres	Sans fonce	dans	par	leur	racigne	leur	branche	Se leve	Leur	racigne	défondé	vant	et	vont	chercher	par	petit	tuio
13	arbre	Sont fonce	dans	par	leur	rasigne	leur	pronche	ces leve	leur	racigne	défondé	vant	et	vont	chercher	par	petit	yuiou
14	arbres	Son fonce	dans	par	leur	rasine	leur	pronch	ces leve	Leur	rasine	defende	vant	et	vont	chercher	par	petite	twiant
15	arbres	Sans fonce	dans	par	leurs	rassines	leurs	branches	Ce leve	Leurs	racines	défends	vants	et	vont	chercher	par	petits	toiu
16	arbres	sont fonce	dans	par	leur	racine	leur	branche	S'élève	leur	racine	déffende	vants	et	vont	chercher	par	petit	touilo
17	arbres	Sont foncent	dans	par	leur	racines	leur	branches	Ces leve	leur	racines	défende	vants	et	vont	chercher	par	petit	teyous
18	arbres	Sont fonsent	dans	par	leur	rassigne	leurs	branches	silave	Leurs	rassigne	défondre	vonts	et	vonts	chercher	par	petit	tuyous
19	arbres	Sont fonce	dans	par	leur	rasine	leurs	branches	Ces leve	Leurs	rasines	defonde	vents	est	vont	chercher	par	petit	teuiyot

	souterrains	tous	sucs	destinés	à	leur	se	revêt	dure	met	à	injures	branches	distribuent	en	canaux	racines	avaient	réunie	dans
01	souteren	tout	sic	distiné	à	Leur	se	revé	dure	mit	à	injir	branche	distribue	on	canou	rasins	avis	riyouni	dans
02	cetirant	tous	sucs	distinés	à	Leur	ce	revait	dire	met	à	unjurs	pranches	déstrubé	on	canots	racines	avis	rienait	dans
03	soutiras	tous	sucs	destiner	à	leur	ce	rever	dure	met	à	injurs	branches	déstrubue	en	caneaux	racines	aver	réouni	dans
04	setirain	tout	siques	distigné	à	leurs	se	revue	dure	mait	à	ingures	branches	distribue	en	canaux	racines	avée	réunie	dans
05	soutira	tous	cyce	déstiné	à	Leur	se	rever	dire	mais	à	injurs	branches	déstrebe	au	canno	racines	avis	réni	dans
06	sous-tirain	tout	siques	déstinés	à	Leur	se	revie	dure	met	à	injures	branches	déstrubent	en	cannaux	racines	avaient	réunni	dans
07	sous-tirrain	tout	suque	distigné	a	leur	se	revê	dure	mais	à	unjure	branche	déstrubue	en	canou	racines	avait	riuni	dans
08	setiren	tout	séce	déstiné	à	Leur	se	revê	dure	mis	à	angure	branche	déstrubis	en	canaux	racine	avis	réounis	dans
09	setirrain	tous	ciques	distinés	a	Leur	se	revez	dure	mais	à	ingire	branches	distribus	en	canaux	raccine	avait	rienis	dans
10	setiran	tout	siques	distigné	a	Leurs	se	revé	dure	mait	à	ugures	branches	distribue	en	caneaux	racines	avé	réunie	dans
11	sous terrain	tous	sukes	distinés	à	leur	se	rever	dure	met	à	injures	branches	distribues	en	canos	racines	avait	réunit	dans
12	seterain	tout	suque	distinés	a	Leur	se	rever	dure	mais	a	un jure	branche	dustrubu	en	canaux	racignes	A vie	riouné	dans
13	setiran	tout	suq	déstiné	a	Leur	ce	revait	dure	mais	a	unjure	branche	destrubi	en	canaux	rasigne	avais	riuni	dans
14	Ce tiran	tous	sike	distiner	à	Leur	se	revier	dure	me	à	un jure	preche	déstriper	en	canent	rasine	avait	rauner	don
15	Ce terins	tout	suique	déstinez	à	Leurs	se	revais	dure	mais	a	Un jurs	branches	déstrebut	en	cannaus	racines	A vis	reunais	dans
16	Sous tirant	tous	sukes	destignés	à	Leur	se	revet	dure	met	à	injures	branches	destrubuts	en	caneaux	racine	avait	réouné	dans
17	Sous tirain	tous	ciques	destinés	à	leur	sous	revait	dure	mais	à	injure	branches	dustrubu	en	canneaux	racines	avait	ruénis	dans
18	Sous-tiran	tout	suques	distiné	à	leur	se	revent	dire	mait	à	Un jure	bronches	déstrubu	ont	cano	rassignes	avais	reunie	dans
19	soterain	tout	siques	distinés	à	Leur	se	rever	dure	met	à	angire	branches	distrebe	en	canaux	racines	avait	riounis	donne

Classe A : Dictée contrôle

	arbres	s'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	s'élèvent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuyaux
01	arbres	s'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	s'élèvent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuyaux
02	arbres	sont foncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	s'élèvent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petits	touaux
03	arbres	s'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	s'élèvent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuyaux
04	arbres	S'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'élèvent	Leurs	racines	défendent	vont	et	vont	cherché	par	petits	tuiye
05	arbres	S'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'élèvent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuyaux
06	arbres	S'enfoncent	dans	par	leur	racines	leurs	branches	S élèvent	Leur	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuiyaux
07	arbres	sont foncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	Ces lèvent	Leurs	racines	défond	vents	et	vont	cherchés	par	petits	touyaux
08	arbres	s'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'élèvent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuyaux
09	arbres	s'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'élèvent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuyaux
10	arbres	s'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'élèvevent	Leurs	racines	défendent	vants	et	vont	chercher	par	petits	touyaux
11	arbres	S'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'élèvevent	Leur	racine	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petit	tyox
12	arbres	S'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'élèvent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuyaux
13	arbres	S'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branche	s'élèvent	leurs	racines	défends	vants	et	vont	chercher	par	petit	téyeaux
14	arbres	S'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'élèvevent	Leurs	racines	défond	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuiyo
15	arbres	Sont fonce	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	cilèvent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petit	toyoy
16	arbres	S'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'elevent	leurs	racines	défendent	vonts	est	vont	chercher	par	petits	tiyeaux
17	arbres	S'enfencent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'élèvevent	leur	racines	défendent	vents	et	vont	cherché	par	petits	tuyaux
18	arbres	S'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'élèvent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuiyaux
19	arbres	S'enfonsent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	S'élèvent	Leurs	racines	défendent	vent	est	vont	chercher	par	petits	toiyoue

	souterrains	tous	sucs	destinés	à	leur	se	revêt	dure	met	à	injures	branches	distribuent	en	canaux	racines	avaient	réunie	dans
01	soutirain	tous	sices	destinés	à	Leur	se-	réveille	dure	mait	à	injures	branches	détribuent	en	canaux	racines	avaient	réunu	dans
02	soutirains	tous	sucs	destinés	à	Leurs	se	revait	dure	met	à	injures	branches	destrébut	en	caneaux	racines	avait	réunit	dans
03	souterrains	tous	sucs	destinés	à	leur	se	revêt	dure	met	a	injures	branches	distribuent	en	canaux	racines	avaient	réunie	dans
04	setira	tous	sukes	destini	a	leurs	se	revet	dur	met	a	unjures	branches	destribis	en	canaux	rassines	avie	riuneu	dans
05	souterrains	tous	sucs	destinés	à	Leur	se	revet	dure	met	à	injures	branches	distribuent	en	canaux	racines	avaient	réunie	dans
06	soutirains	tous	sucs	déstinés	à	Leur	se	revet	dure	met	à	injures	branches	distrubuent	en	cannaux	racines	avaient	réunie	dans
07	souterains	tous	sucs	déstinés	à	leur	se	revait	dure	met	à	injures	branches	détribuent	en	cano	racines	avez	réunie	dans
08	souterrains	tous	sucs	déstinés	à	Leur	se	revit	dure	met	à	injures	branches	détribuent	en	cannaux	racines	avaient	réunie	dans
09	Ce tirins	tout	suces	destinés	à	Leurs	se	revu	dure	met	à	ingires	branches	détribues	en	canaux	racines	avait	reunie	dans
10	souterrains	tous	suques	déstunés	à	Leur	se	revée	dure	mis	a	ingires	branches	distrubuent	en	canaux	racines	avait	réunie	dans
11	seuterrain	tous	sucks	déstunés	à	leur	S'	errevent	dire	met	à	Unguer	branches	détributs	en	caneaux	racines	avis	réunie	dans
12	Sous-terrain	tous	sucs	distinés	à	Leur	se	revet	dure	met	à	injures	branches	déstrubuent	en	canaux	racines	avait	réunis	dans
13	Sous-terrains	tous	sucks	déclinés	à	Leur	se	revait	dure	mait	à	injures	branches	détribues	en	cannaux	racines	avait	réunie	dans
14	souterain	tout	sucs	déstinés	a	Leur	se	revet	dure	met	a	injures	branches	distribues	en	canaux	racines	avaient	réuni	dans
15	Sous-terrains	tous	sucs	destinés	à	Leur	se	revé	dure	met	à	injures	branches	déstrubues	en	canaux	racines	avait	réunis	dans
16	seterrain	tous	sics	distinér	à	Leur	se	rever	dûr	met	a	Un jour	branches	distribis	en	caneaux	racines	avais	rieunis	dans
17	souterain	tous	sucs	destiné	à	leur	se	revu	dure	mes	a	enjur	branches	distribu	en	canaux	racines	avés	riunie	dans
18	soutirains	tous	sucs	désstiné	à	leur	se	revet	dure	met	à	ingires	branches	distribuent	en	canaux	racines	avaient	réunie	dans
19	soutterain	tous	sucs	destiné	à	Leur	se	revei	dure	met	à	injures	branches	distribuent	en	canaux	racines	avait	réunis	dans

Classe témoin : dictée contrôle

	arbres	s'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branches	s'élèvent	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuyaux
01	arbres	Sont fons	dans	par	leur	racine	leur	branche	si leve	Leur	racine	défondes	vants	et	vont	chercher	par	petit	tuiyou
02	arbres	sonfonce	dans	par	leur	racine	leur	branche	cileve	Leur	racine	difondes	vants	et	vont	chercher	par	petit	touiyou
03	arbres	Son fonces	dans	par	leur	racines	leur	branche	S'élève	Leur	racines	déffond	vants	et	vont	chercher	par	petit	tuio
04	arbres	S'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branche	-celève	Leurs	racines	défendent	vents	et	vent	chercher	par	petit	tuio
05	arbres	Sont fonsent	dans	par	leur	racines	leur	branches	silève	Leur	racines	defendes	vents	et	vont	cherchés	par	petit	touient
06	arbres	s'enfancent	dans	par	leur	racines	leurs	branches	s'élèvent	Leur	racines	déffendent	vents	et	vont	chercher	par	petits	tuyou
07	arbres	Sont fonce	dans	par	leur	racine	leur	branche	seleve	Leur	racine	défende	vents	et	vont	chercher	par	petit	toiou
08	arbres	Sont fonse	dans	par	leur	racine	leur	branche	C'est lève	Leur	racine	défonde	vents	et	vont	chercher	par	petit	teiou
09	arbres	Sont fonce	dans	par	leur	raccin	leur	branche	cilève	Leur	raccin	défendes	vonts	et	vons	chercher	par	petit	toiyo
10	arbres	S'enfoncent	dans	par	leurs	racines	leurs	branche	celeve	Leurs	racines	défendent	vents	et	vont	chercher	par	petit	tuio
11	arbres	S'enfence	dans	par	leurs	racines	leur	branches	S'élèvent	Leurs	racines	défendent	vens	et	vont	chercher	par	petit	touillos
12	arbres	sonfonce	dans	par	leur	racing	leur	branche	Seleve	Leur	racing	défonde	vant	et	vont	chercher	par	petit	touio
13	arbres	Son fonces	dans	par	leur	rasing	leurs	bronche	ces leve	leur	racing	défonde	vents	et	vont	chercher	par	petit	tuio
14	arbres	Sont fonse	dans	par	leur	rasine	leur	pronch	C'est leve	Leur	rasine	defande	vent	est	vont	chercher	par	petite	twyo
15	arbres	Sont fonce	dans	par	leurs	racin	leur	branche	Celeve	Leurs	racin	défende	vants	et	vont	chercher	par	petite	tuio
16	arbres	S'enfance	dans	par	leur	racines	leur	branche	S'élève	leur	racine	déffand	vans	et	vont	chercher	par	petit	touillo
17	arbres	sonfons	dans	par	leur	racines	leur	branches	silève	leur	racines	défonde	vents	et	vont	chercher	par	petit	tyous
18	arbres	Sont fonce	dans	par	leur	rasin	leurs	branches	slave	Leurs	rasin	défond	von	et	vont	cherchait	par	petit	tuyo
19	arbres	Sonfonse	dans	par	leur	racine	leurs	branches	silève	Leur	racine	difond	vents	est	vont	chercher	par	petit	tyone

	souterrains	tous	sucs	destinés	à	leur	se	revêt	dure	met	à	injures	branches	distribuent	en	canaux	racines	avaient	réunie	dans
01	soutirant	tout	sic	distinait	à	Leur	se	rouvait	dure	mait	à	unjur	branche	distribue	on	cannou	racines	avait	riyouni	dans
02	ceturain	tout	suc	distiné	à	Leur	ce	revai	dure	mais	à	Un jour	branches	distribie	on	caneau	racines	avait	reyonai	dans
03	coutirain	tout	suc	destiner	à	leur	ce	rever	dure	met	à	unjurs	branches	déstrubue	en	caneaux	racines	avait	réyouni	dans
04	setirain	tous	suques	déstiné	à	leurs	se	reuvé	dure	mait	à	injures	branches	distribue	en	canaux	racines	Avait	réunie	dans
05	Se tira	tout	sukes	déstiné	à	Leur	se	révu	dire	mais	à	injurs	branches	déstrebee	en	canneaux	racines	avait	réuine	dans
06	sous-tirain	tout	sics	distinés	à	Leur	se	revue	dure	mets	à	injures	branches	déstrubent	en	cannaux	racines	avaient	réunie	dans
07	sousterrant	tout	suque	distigné	a	leur	se	revé	dure	métez	à	unjure	branche	distrubue	en	canaux	racines	avait	rieuni	dans
08	Se tirent	tout	siques	déstiné	à	Leur	se	revés	dure	mis	à	angure	branche	déstribes	en	canaux	racine	avis	Réionis	dans
09	Ce tirra	tous	ciques	distinnés	à	Leur	se	revez	dure	mais	à	injire	branches	distribient	on	canaux	raccins	avais	runiez	dans
10	setirain	tous	suques	distiner	a	Leurs	se	reuvé	dure	mait	à	injure	branches	distribue	en	caneaux	racines	avait	réunie	dans
11	sousterrain	tous	sukes	distinés	à	leur	se	revait	dure	met	à	injures	branches	distribues	en	canos	racines	avait	réunit	dans
12	seterain	tout	suque	distinés	a	Leur	se	rever	dure	mais	a	anjour	branches	distribu	en	canaux	racing	A vie	reounir	dans
13	Ce tirain	tout	suce	déstiné	a	Leur	se	revi	dure	mais	a	unjure	branche	distrubue	ont	callo	rasing	A vis	riuni	dans
14	setiren	toute	cike	distiner	à	Leur	ce	revait	dure	me	à	angire	preuche	déstriper	en	canants	racine	avait	rainer	don
15	soutira	tout	suk	déstiné	à	Leur	se	rouver	dure	mais	a	injures	branches	déstruibu	en	canos	racines	Avais	ruielli	dans
16	Sous tirrain	tous	suk	destigné	à	Leur	se	revait	dure	met	à	injures	branches	destrubue	en	caneau	racines	avait	réunient	dans
17	Sous tirain	tous	ciques	destinés	à	leur	se	revais	dure	mais	à	Un jure	branches	dustrubu	en	cannaux	racines	avait	reunu	dans
18	sotura	tout	sucs	destinai	à	leur	se	ravai	dire	mais	à	angir	branches	déstribi	en	cano	rasin	avai	reuni	dans
19	Se tirent	tout	siques	distiner	à	Leur	se	rever	dure	mais	à	angire	branches	distreber	en	canaux	racines	avis	ryourent	dans

5. ANNEXE 05 : Liste des tableaux et des figures

Tableaux et figures	Titres	Page
Figure 01	Le réseau d'un phonogramme (COGIS, 2011, p. 69)	
Tableaux 01	Les taux d'échecs des erreurs de marque nominale	68
Tableaux 02	Le taux d'échecs des erreurs de marque verbale	
Tableaux 03	Le taux d'échecs des erreurs d'homophones grammaticaux	
Tableaux 04	Indice de remédiation (erreurs de marque nominale)	
Tableaux 05	Le taux de réussite des erreurs de marque verbale	
Tableaux 06	Le taux réussite des erreurs d'homophones grammaticaux	

6. ANNEXE 06 : Modèle de la fiche de renseignement et du questionnaire

FICHE DE RENSEIGNEMENT

Numéro :	<input type="text"/>	Sexe :	Masculin <input type="checkbox"/>	Féminin <input type="checkbox"/>	Age	<input type="text"/>
Redoublant (e) :	Non <input type="checkbox"/>	Si oui :	Primaire <input type="checkbox"/>	Moyen <input type="checkbox"/>	Secondaire <input type="checkbox"/>	

QUESTIONNAIRE

1. Aimez-vous la langue française ?..... Oui Non

2. Trouvez-vous la langue française difficile ? Oui Non

Si oui, de quelle (s) difficulté (s) s'agit-il ?

De l'orale

De l'écrit

Des deux

3. Une fois à l'université, quelle filière choisirez-vous ?

Lettres et langues étrangères (Français).....

Lettres et langues étrangères (Anglais).....

Lettres et langues (Arabe).....

Autres :

4. Quelle est votre activité de loisir ? **OU** Quelles sont vos activités de loisir ?

Lire

Ecrire

Surfer sur internet

Regarder la TV.....

Faire du sport

Autres :

5. La branche littéraire au lycée, était-elle votre choix

à la fin du deuxième palier ? Oui Non

Merci pour votre collaboration

7. ANNEXE 07 : Echantillons sélectifs des copies des apprenants

ANNEXE 07
Echantillons sélectifs des
copies des apprenants

PRET-TEST

Dictée traditionnelle

Numéro : 23Sexe : garçon fille Redoublant (e) : Oui Non

les arbres

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines. Comme leurs branches s'élèvent vers le ciel.

Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher comme par de petits trous souterrains, tous les sucs destinés à la nourriture de leurs tiges. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc.

TEST

Dictée sans faute

Numéro : 23

Sexe : garçon fille Redoublant (e) : Oui Non

les arbres

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines.
comme leurs branches s'élèvent vers le ciel.

Leurs racines les défendent contre les vents et
vont chercher, comme par de petits tuyaux
sous-terrains, tous les sucs destinés à la nourriture
de leurs tiges. La tige elle-même se revêt d'une
dure écorce qui met le bois tendre à l'abri
des injures de l'air. Les branches distribuent
en divers canaux la sève que les racines avaient
réunie dans le tronc.

2AS₀₁**TEST DE CONTRÔLE****Dictée traditionnelle**Numéro : 23Sexe : garçon fille Redoublant (e) : Oui Non Les arbres

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les suc destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air.

Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc.

16

PRET-TEST

Dictée traditionnelle

Numéro : 12

Sexe : garçon fille Redoublant (e) : Oui Non

« Les arbres »

Les arbres sont s'enfonce dans la terre par leur
 racine comme leur branche s'élève vers le ciel.
 leur racine les défende contre les froids et font
 chercher, comme par de petite tronc ces tiges, tous
 les signes distinctes à la nourriture de leur tige.
 la tige elle-même ces petits d'une dureté et course qui
 maint le bois tendre à la prise des anneaux de l'air.
 les branches d'estivage en divers canneaux la seif que
 les racine a les racines dans le tronc.

TEST

Dictée sans faute

Numéro : 42

Sexe : garçon fille Redoublant (e) : Oui Non

↳ Les arbres. ↳

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Les racines les approfondissent contre les fonts et font chercher comme par de petit trou eau ces terres, tous les signes destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure et corse qui mis le bois tendre à la bris des anque de l'air. Les branches distribuis^{en} à divers canaux la sève que les racines dans le tronc. → avez rienient

TEST DE CONTRÔLE

Dictée traditionnelle

 Numéro :

 Sexe : garçon fille

 Redoublant (e) : Oui

 Non

ii. Les arbres →

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines
 comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Les racines
 les défendent contre les vents et ~~font~~^{vont} chercher, comme par
 de petits tuyaux souterrains, tous les sucs destinés à
 la nourriture de leur tige. La tige elle-même se
 réserve d'être un jour écorcée qui met le bois
 à l'apais du jour de l'air.
 Les branches se divisent en divers rameaux la seule
 que les racines avaient réunies dans le tronc.

10

PRET-TEST

Dictée traditionnelle

Numéro : 18

Sexe : garçon fille Redoublant (e) : Oui Non

Les arbres

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel.

Leurs racines les défendent contre les vents et vent cherches; comme par des petits turo nettoient tout les risques distigué à la nourriture de leurs tige.

La tige elle même se recouvre d'une dure écorce qui protège la tige à l'abri des dangers de l'air.

Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines ont ramassée dans le tronc.

TEST DE CONTRÔLE

Dictée traditionnelle

Numéro : ⁹ 19
 Sexe : garçon fille
 Redoublant (e) : Oui Non

Les arbres.....

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel.

Leurs racines les défendent contre les vents et vent cherches; comme par de petit turo s'eturaim tous les saques distines a la nourriture de leurs tiges.

La tige elle même se revêtit d'une dure écorce qui maint le bois tendre à l'abri des injures de l'air.

Les branches distribuées en divers canaux la cève qui les racines avait venue dans le tronc.

M

PRET-TEST

Dictée traditionnelle

Numéro : Sexe : garçon fille Redoublant (e) : Oui Non

Les arbres

« Les arbres se s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches, s'élèvent vers le ciel »

Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petites touilles sous-terrain, tout les sucs destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se recouvre d'une dure croûte qui met le poids à l'abri des injures de l'air. Les branches distribuées en divers canaux la servent que les racines avait ramassées recueillies dans le tronc »

TEST DE CONTRÔLE

Dictée traditionnelle

Numéro : Sexe : garçon fille Redoublant (e) : Oui Non

"Les Arbres"

Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines.
comme leurs branches s'élèvent vers le ciel.

Leurs racines les défendent contre les vents et vont

chercher, comme par de petits touillos sous-terrain,

les toutes les sukes destinées à la nourriture de leur tige.

de tige Elle-même se réveille d'une dure école qui
mit le bois tendre à l'abri des injures de l'air.

les branches distribuées en divers canos - la servent
que les racines avait réunis dans le temps - temps.

