



*Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique*



**UNIVERSITE MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI  
BORDJ BOU-ARRERIDJ**

**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES  
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ETRANGERES**

**MEMOIRE DE FIN D'ETUDES**

**Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER  
Option : didactique du FLE**

**Thème**

**Les difficultés orthographiques rencontrées par les élèves lors d'une  
production écrite :**

Cas des élèves de 2<sup>ème</sup> année moyenne au CEM : Hassani Abdelkrim

Bordj- Bou- Arreridj

**Présenté par :**

- Zitouni Randa

- Chernine Halima .

**Encadré par :**

Mme. Boudershem Hadda

**Soutenu publiquement le : 02 / 07 / 2018 devant le jury composé de :**

M. Barouchi Mustapha

Président

Mme. Boudershem Hadda

Directrice de recherche

M. Zerrafa Zineb

Examinatrice

**Année universitaire : 2017-2018**

# **Remerciements**

*Je remercie notre dieu qui nous a donné la force pour achever ce  
modeste travail*

*Nous tenons à exprimer toute notre reconnaissance et notre  
gratitude à notre directrice de recherche Mme. **Bouderhem Hadda**  
qui a accepté de superviser ce modeste travail, a su nous prodiguer  
de précieux conseils, nous a orientées et encouragées sans elle, ce  
travail n'aurait pas vu le jour.*

*Nous exprimons toute notre gratitude et notre profond respect au  
Chef de département des Lettres et Langue Françaises,*

*Nous tenons tout particulièrement à remercier tous les enseignants  
du département de Français.*

*Merci aux enseignants de français du collège Hassani Abdelkarim  
pour leur précieuse collaboration et aux élèves qui étaient les  
acteurs de cette modeste recherche.*

# *Dédicace*

*Ces quelques lignes ne parviendront nullement à exprimer la gratitude que mon cœur porte pour les personnes qui ont contribué à l'accomplissement de ce travail et à la réalisation d'un rêve qui a longtemps était enfuit en moi et qui, par l'encouragement de ses personnes, a pu voir le jour et devenir réalité.*

*Au début, c'est grâce au Dieu le tout puissant que je suis parvenue à mon but, puis c'est à mes chers parents qui ont cru en moi et envers qui je suis et serais redevable de mon existence et toutes mes réussites.*

*Merci chère maman ... Merci cher père...*

*A ma famille : frères et sœurs : Fouad , Rafik , Rabah , Amel , Nadia , Sihem et Habiba , pour leur soutien... je dis Merci.*

*A mes belles-sœurs : Nawel , Yasmine et beaux-frères : Abderrezek , Kamel , Nassim .*

*A toute la famille Ammari. plus particulièrement Mohammed Lamine.*

*A mes chères amies : Yasmima , Ibtissem , Amel*

*A mes enseignants que tous les mots ne pourront dire le degré de ma reconnaissance et la gratitude que je ressens à leur égard.*

*Je termine avec la personne qui a partagé tout le travail, qui a supporté mon humeur au moment de stress, mon binôme et ma meilleure amie Halima*

*A tous ceux qui m'aime et tous ceux que j'aime.*

**Randa**

# *Dédicace*

*Tout d'abord, louange à « Allah » qui m'a inspiré les bons pas et les justes réflexes. Sanssa miséricorde ce travail n'aura pas abouti.*

*Je dédie ce modeste travail à :*

*Mes chers parents qui n'ont pas cessé de m'encourager et de prier pour moi.*

*Mon cher frère et mes chères sœurs*

*Mon mari **Samiret** sa famille, cher mari j'aimerai bien que tu trouves dans ce travail l'expression de mes sentiments de reconnaissance les plus sincères car c'est grâce à ton aide et à ton soutien moral que ce travail a pu voir le jour.*

*A mes enseignants que tous les mots ne pourront dire le degré de ma reconnaissance et la gratitude que je ressens à leur égard.*

*Mes chères amies, **Yasmina, Ibtissem, Amina, Houda, Souad, et Fatima***

*A tous ceux qui sont chers et que j'ai oublié de les citer.*

*A la personne qui a partagé avec moi tout les moments de ce travail*

*Ma chère amie **Randa***

*Halima*

# TABLE DES MATIERES

<b>Introduction générale.....</b>	<b>01</b>
-----------------------------------	-----------

## **Partie théorique**

### **Premier chapitre : Le processus d'écriture en langue étrangère.**

<b>Introduction partielle .....</b>	<b>08</b>
-------------------------------------	-----------

<b>1. L'orthographe.....</b>	<b>08</b>
------------------------------	-----------

1.1. Définition.....	08
----------------------	----

1.2. L'orthographe française.....	09
-----------------------------------	----

1.2.1. La normalisation de la langue .....	09
--	----

1.2.2. L'orthographe lexicale .....	10
-------------------------------------	----

1.2.3. L'orthographe grammaticale .....	10
---	----

<b>2. L'orthographe et l'écrit.....</b>	<b>10</b>
---	-----------

2.1. La production écrite .....	10
---------------------------------	----

2.2. La place de l'orthographe dans l'apprentissage de l'écrit en FLE.....	11
--	----

2.3. L'apprentissage de l'orthographe au service de la production écrite .....	12
--	----

<b>3. La place de l'orthographe dans le programme de 2 année moyenne.....</b>	<b>12</b>
---	-----------

<b>4. La notion d'erreur dans l'apprentissage de la production écrite.....</b>	<b>12</b>
--	-----------

4.1. L'erreur / faute .....	13
-----------------------------	----

4.2. L'erreur et la production écrite.....	14
--	----

4.2.1. L'erreur de contenu.....	14
---------------------------------	----

4.2.2. L'erreur de forme.....	14
-------------------------------	----

<b>4.3. La typologie des erreurs orthographiques selon Nina Catach .....</b>	<b>15</b>
--	-----------

<b>4.3.1. Les erreurs extra-graphiques .....</b>	<b>16</b>
--	-----------

4.3.1.1. Les erreurs à dominante calligraphique .....	16
---	----

4.3.1.2. Les Erreurs de segmentation .....	17
--	----

4.3.1.3. Les Erreurs à dominante phonétique .....	17
---	----

<b>4.3.2. Les erreurs graphiques.....</b>	<b>17</b>
---	-----------

4.3.2.1. Les Erreurs à dominante phonogrammique.....	17
--	----

4.3.2.2. Les Erreur à dominante morphogrammique.....	18
--	----

4.3.2.3. Les erreurs à dominante logogrammique.....	18
---	----

4.3.2.4. Les erreurs à dominante idéogrammique .....	19
--	----

<b>4.3.2.5. Les erreurs à dominante non fonctionnelle ..</b>	<b>19</b>
<b>Conclusion partielle ..</b>	<b>19</b>

## **Deuxième chapitre : La dictée comme un outil de remédiation**

<b>Introduction partielle ..</b>	<b>21</b>
<b>1. La dictée ..</b>	<b>21</b>
<b>1.1. La dictée négociée.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1.1. L’impact de la dictée négociée sur la remédiation des erreurs orthographiques .....</b>	<b>23</b>
<b>Conclusion partielle ..</b>	<b>24</b>

### **Partie pratique**

<b>Introduction partielle ..</b>	<b>26</b>
<b>1. L’échantillon.....</b>	<b>26</b>
<b>2. L’orthographe dans le manuel scolaire de 2 AM .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1. La grille d’analyse générale des leçons d’orthographe dans le manuel scolaire.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2. La grille d’analyse de la leçon d’orthographe dans le manuel scolaire .....</b>	<b>29</b>
<b>2.3. Lecture et analyse des leçons d’orthographe dans le manuel scolaire .....</b>	<b>30</b>
<b>3. Pourquoi un traitement des productions écrites ?.....</b>	<b>33</b>
<b>4. La mise en pratique de l’analyse des données (pré-test).....</b>	<b>33</b>
<b>5. Tableau représentant les erreurs relevées dans les productions écrites.....</b>	<b>38</b>
<b>5.1. Analyse des résultats.....</b>	<b>41</b>
<b>5.1.1. Les erreurs à dominante phonogrammique.....</b>	<b>41</b>
<b>5.1.2. Les erreurs à dominante morphologique.....</b>	<b>42</b>
<b>5.1.3. Les erreurs à dominante ideogrammique.....</b>	<b>44</b>
<b>6. Post- test .....</b>	<b>46</b>
<b>6.1. La démarche suivie lors de la dictée négociée.....</b>	<b>46</b>
<b>6.1.2. Tableau représentant l’analyse des copies de la production écrite du post-test.....</b>	<b>49</b>
<b>6.1.3. La comparaison des résultats.....</b>	<b>52</b>
<b>6.1.4 .Interprétations .....</b>	<b>53</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>54</b>
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>56</b>

### **Bibliographie.**

### **Annexes.**

# **Introduction générale**

Les systèmes éducatifs dans plusieurs pays et particulièrement en Algérie attribuent une place privilégiée à la compétence de l'écrit, vu qu'elle bénéficie d'une place importante par rapport à celle de l'oral.

Les élèves algériens sont confrontés à l'orthographe française dès leur première année d'apprentissage du français, c'est-à-dire à partir de la troisième année primaire. L'enseignement de cette composante se traduit le plus souvent par l'apprentissage des correspondances graphophonologiques par le biais des règles et des normes à mémoriser ou encore d'exercices et de dictées.

Il faut dire qu'avec la réforme éducative de 2003 et l'adoption de l'approche par les compétences le besoin de former des apprenants-scripteurs capables de rédiger des textes sans erreurs, demeure l'un des principaux objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE. L'enseignant fait appel à plusieurs composantes mais la plus répandue c'est bien l'orthographe qui joue un rôle important dans le degré de la lisibilité et la compréhension d'un texte.

L'orthographe, une composante importante de l'écrit, elle constitue un redoutable barrage pour celui qui ne la maîtrise pas, étant donné qu'elle *«Est inséparable de la production écrite dont elle fait intégralement partie et qui lui donne sa raison d'être.»* (JAFFRE. J.P, 1992, p 138)

Elle est considérée d'une part comme un acte individuel dans la mesure où la lisibilité d'un texte et le degré de la facilité de sa compréhension dépendent largement du respect des règles orthographiques de la part du scripteur. D'autre part, il s'agit d'un langage social puisque l'orthographe est aussi et surtout *«Un code commun à une communauté linguistique. Ce code a pour fonction première de permettre aux membres de cette communauté de se comprendre [...] tel est son statut dans la société.»*(NIQUET.G.1991, p121).Vu alors le rôle qu'elle peut jouer pour assurer la lisibilité des textes lors de la rédaction, le besoin de perfectionner son apprentissage de l'orthographe devient une nécessité. Ceci justifie le fait qu'aujourd'hui cette composante occupe un moment explicite et très important dès les premières années de l'enseignement/apprentissage du FLE.



Le choix de notre sujet s'est vu renforcé lorsque, au cours de l'observation nous avons été confrontées à des écrits d'élèves presque incompréhensibles car ils ont chargés de fautes d'orthographe.

Des productions écrites par des élèves de 2<sup>ème</sup> année, constituent un corpus suffisamment pertinent pour qu'on puisse confirmer que le degré de la maîtrise de l'orthographe par ces apprenants demeure encore très faible. Alors Notre étude s'inscrit dans une perspective didactique / pédagogique des langues étrangères, et du fait que l'orthographe constitue une difficulté majeure pour la plupart des élèves rédigeant en français, il nous a semblé alors utile d'opter pour une analyse des erreurs orthographiques dans des productions écrites, étant donné que «*L'erreur montre concrètement sous une forme linguistique, un point faible de l'apprenant donc une difficulté.* » (CAZACU .T.S, 1981, p192).

Pour réaliser cela, il faut signaler d'abord nos objectifs étant donc de:

- Repérer ces erreurs, de les analyser et de les comprendre afin d'y remédier.
- Cerner et classer les erreurs orthographiques retrouvées dans les productions écrites.
- Répartir et analyser le type d'erreurs qui posent plus de problèmes selon la grille typologique de Nina Catach .
- Proposer une piste pédagogique pour améliorer l'orthographe des apprenants de FLE( la dictée négociée )
- Offrir à l'apprenant l'opportunité d'apprendre et d'enrichir son orthographe afin qu'il puisse mieux réussir à rédiger un texte cohérent en classe de FLE.

Nous remarquons donc que les écrits des élèves dans la plus part du temps ont incompréhensibles à cause des fautes d'orthographe, ce qui nous incite à poser les questions suivantes :

- Quelles sont les difficultés d'orthographe rencontrées par les apprenants lors de la réalisation d'une production écrite ?
- L'apprentissage d'une langue étrangère peut-il se faire sans erreurs ?
- la dictée pourrait être un moyen efficace à la remédiation des erreurs orthographiques ?

Pour répondre à ces questions, nous émettrons les hypothèses suivantes :

- ➔ Les difficultés phonogrammiques pourraient être le problème capital lors de la réalisation de la production écrite.
- ➔ Selon les nouvelles approches, l'erreur est un moyen et une étape indispensable dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.
- ➔ La dictée serait un moyen efficace à la remédiation des erreurs orthographiques.

Les méthodologies élaborées dans notre travail de recherche sont l'observation et l'expérimentation parce que ce sont des moyens efficaces, concrets qui nous aideront d'effectuer une analyse de corpus des élèves pour recueillir des données sur le thème traité.

Notre étude prend comme échantillon les élèves de 2<sup>ème</sup> année moyenne au CEM Hassani abdelkrim à Bordj Bou Arréridj. Pour réaliser cette étude nous avons suivi une méthode analytique qui sert à analyser les erreurs des apprenants dans leur production écrite.

Bien évidemment un certain nombre de lectures étaient nécessaires pour clarifier certaines notions de notre objet de recherche. C'est pourquoi dans notre recherche, composée de trois chapitres, nous donnons d'abord deux chapitres théoriques dans lesquels nous allons invoquer des informations de différents ouvrages :

**Le premier chapitre** consiste à définir quelques concepts du processus d'écriture en langue étrangère : L'orthographe, la production écrite..., La place de l'orthographe dans l'apprentissage de l'écrit en FLE , La notion d'erreur dans l'apprentissage de la production écrite, La catégorisation des erreurs orthographiques selon Nina Catach .

**Le deuxième chapitre :** traite de la dictée et plus précisément « la dictée négociée » et son impact sur la remédiation aux lacunes orthographiques.

Et **le troisième chapitre** est réservé à la pratique :

- 1) L'analyse des activités orthographiques programmées en 2<sup>ème</sup> année moyenne, notre but étant de voir comment cette composante est présentée.
- 2) Nous essayerons de décrire et d'analyser le déroulement des séances d'orthographe dans le manuel scolaire et les documents officiels suivant une grille d'observation conçue à cette fin.
- 3) Lecture et analyse des leçons d'orthographe dans le manuel scolaire.
- 4) Elaboration d'un pré-test (production écrite).

5) Analyse des erreurs orthographiques : après l'étude du manuel et l'observation de la classe, nous ferons une analyse d'un corpus constitué de 35 productions écrites par des élèves de 2<sup>ème</sup> année moyenne en vue d'en dégager toutes les erreurs orthographiques qui s'y trouvent. Pour établir notre grille d'analyse nous allons nous inspirer de celle établie par l'équipe C.N.R.S-H.E.S.O (Centre National De La Recherche Scientifique-Histoire Et Structure De L'orthographe) sous l'impulsion de Nina catach. Et de la grille collective d'analyse des erreurs, ateliers de négociation, élaborée par : l'équipe de circonscription Alençon 1 et 2 DSDEN ORNE, octobre 2012.

6) Elaboration d'un post-test qui consiste à proposer la dictée négociée comme un moyen de remédiation aux erreurs orthographiques accompagné d'une deuxième production écrite .

Après avoir effectué toutes ces étapes, nous estimons qu'il nous sera possible de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse qui suggère que la dictée négociée pourrait être un moyen efficace pour aider les apprenants à mieux mémoriser l'orthographe relatif à chaque séquence didactique est à la remédiation des erreurs orthographiques et nous espérons que ce modeste travail contribuera largement à mettre l'accent sur la réalité de ce problème.

# **La partie théorique**

## **Le premier chapitre**

# **Le processus d'écriture en langue étrangère**

## Introduction

Ecrire, que ce soit dans la langue maternelle ou dans une langue étrangère, est une activité d'une très grande complexité qui suppose un scripteur, un texte et une interaction constante entre les deux. La complexité de cet acte réside dans le fait qu'écrire consiste désormais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est parfois délicat de distinguer et de structurer. Du coup, faire acquérir une compétence en production écrite dans une langue étrangère pose aux enseignants des problèmes épineux.

En effet, la plupart des enseignants s'accordent sur le fait que les élèves sont loin de maîtriser l'orthographe qu'elle soit grammaticale, lexicale ou phonétique et il arrive même que le maniement de règles de base leur échappe. Ainsi des copies et des productions écrites émanant de ces apprenants forment un corpus suffisamment pertinent pour qu'on puisse conclure que le degré de maîtrise de l'orthographe est déplorable.

La détérioration du niveau des élèves en orthographe est probablement due à des facteurs divers, mais ce qui est absolument certain c'est que la complexité même de l'objet en est pour une large partie responsable.

Dans ce premier chapitre, nous définissons d'abord quelques notions qui tournent autour de notre thème de recherche. Ensuite, nous essayons de faire des liens entre l'orthographe comme étant le centre de notre recherche et la production écrite. Ainsi la notion de l'erreur selon la typologie des erreurs orthographiques de Nina Catach .

## 1.l'orthographe

### 1.1.La définition

L'orthographe du français a fait couler beaucoup d'encre autour d'elle et a toujours été au centre des préoccupations des linguistes, comme le précise la directrice de la recherche au CNRS, docteur **CATACH Nina, dans son livre : « L'orthographe française »** l'orthographe est :

*Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxes, lexic) plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit, car un tissu d'antagonisme se crée entre les relations phonie-graphie et les autres considérations entrant en ligne de compte. L'orthographe est un choix entre ces diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses. (2008, p 16).*

Ainsi, l'orthographe se définit comme : « l'ensemble des fonctions que le scripteur donne aux lettres et aux signes d'écrit ou graphiques. En insistant sur la possibilité de faute que c'est la manière d'écrire correctement les mots de la langue. » (GREVISSE.M et GOOSSE.A, 2008, p 80)

Ce terme d'orthographe est souvent confondu au terme graphie, mais l'usage et les spécialistes en sciences du langage disent le contraire. :« Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, sans référence à une norme (ainsi cognoistre, connoistre, conoistre, connoitre, mais aussi connètre, conaitre, etc... Sont des graphies du mot connaître que l'on trouva effectivement dans les textes. »(Op.cit, p16)

### **1.2.L'orthographe Française**

L'orthographe française a subi plusieurs réformes et plusieurs changements « Les diverses tentatives faites depuis la fin du 19<sup>ème</sup> siècle pour modifier une orthographe jugée complexe n'ont en aucune influence, les propositions parfois contradictoires qui se sont succédées ne sont pas passés dans l'usage. »(DUBOIS. J, 2004, p 86)

D'après ce passage, nous comprenons que plusieurs réformes sont faites à l'orthographe française et la dernière réforme c'est celle de 1991 et que l'idée de la réforme en France n'est pas toute à fait claire pour deux raisons :

1. Pour les défenseurs d'une orthographe traditionnelle, l'écriture est un héritage national, elle leur permet la distinction entre les mots et leurs relations grammaticales.

2-Pour les défenseurs d'une orthographe simple ; qui va avec l'oral et justement pour simplifier l'écriture, et comme résultat ; elle simplifie l'apprentissage.

#### **1.2.1. La normalisation de la langue**

La normalisation d'une langue est liée à trois éléments de la langue : la grammaire, la syntaxe, et l'orthographe .Les deux premiers éléments : syntaxes et grammaire concernent les deux volets de langue : expression orale et expression écrite ; alors que l'orthographe ne concerne que l'expression écrite. L'orthographe est variable selon la langue, autrement dit : il y a des langues très simples comme l'italien et l'espagnol, et il y a d'autres langues qui ont une écriture ou bien une orthographe très complexe comme la langue française.

D'une manière générale ; l'orthographe englobe deux catégories :

### **1.2.2. L'orthographe lexicale (l'orthographe d'usage)**

C'est l'ensemble des règles de transcription écrite du mot en dehors de tout contexte de sens ou toute norme, c'est écrire les mots comme ils sont écrits dans le dictionnaire. On comprend que l'orthographe lexicale détermine la manière d'écrire les mots séparément de leur utilisation dans une phrase, donc, chaque mot a sa propre orthographe ou bien sa propre «graphie» et chaque graphie a une relation avec une prononciation, et généralement, on trouve l'orthographe lexicale dans les dictionnaires.

### **1.2.3. L'orthographe grammaticale**

Elle concerne les transformations du mot selon son usage dans le discours: marque du genre(masculin/féminin),du nombre (singulier/pluriel),conjugaison des verbes .... Autrement dit : l'orthographe grammaticale détermine la manière d'indiquer en graphie les éléments variables des mots, c'est-à-dire ; les règles relatives aux modifications grammaticales des mots comme les marques du pluriel, la conjugaison, et autres modifications qui s'opèrent dans une phrase.

Guillard .M ajoute:

*Il y a deux sortes d'orthographe, l'une qui dépend du genre, du nombre, des temps, des modes, et des accents; celle-ci a des principes invariables, l'autre ne suit que les lois de l'usage, et pour cela même est très variée, on ne peut l'apprendre que par la pratique, et quelques principes généraux qui admettent beaucoup d'exceptions. Il n'est guère possible de poser des règles pour écrire des mots qu'on prononce tout autrement qu'on les écrit. (1845, p 181)*

## **2. L'orthographe et l'écrit**

L'activité de l'écrit est une activité scripturale la plus délicate dans l'enseignement/apprentissage, soit dans la langue maternelle ou dans la langue étrangère, La complexité de cette activité réside dans le fait qu'écrire consiste désormais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est parfois délicat de distinguer et de structurer. Du coup, faire acquérir une compétence en production écrite dans une langue étrangère pose aux enseignants des problèmes épineux.

### **2.1. La production écrite**

La production écrite est définie comme l'activité d'écriture basique qui englobe toute les compétences que l'apprenant doit acquérir dans une séquence ou un projet mais c'est une activité complexe qui nécessite la maîtrise de plusieurs compétences à la fois :



*La production écrite n'est pas une simple copie et/ou un enregistrement d'un flot de mots et d'idées. Aussi, elle ne consiste pas non plus à accoler des phrases ou des propositions grammaticalement valables. L'écriture est un acte complexe et composite. Cette activité qui paraît aisée à certains faits est loin d'être facile et accessible. Elle fait appel à de nombreuses compétences qui sont d'une importance capitale. Nous pouvons citer dans ce sens les compétences linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et cognitive. (CHELLOUAI.Nadjet, 2013, p 08)*

## **2.2. La place de l'orthographe dans l'apprentissage de l'écrit en FLE**

Nous remarquerons souvent que les pratiques scolaires de l'orthographe n'ont guère évolué avant la fin des années 1970. Ces pratiques se fondent sur des représentations figées de l'apprentissage et une vision immanente de l'orthographe, l'ensemble allant de pair avec des discours plus ou moins médiatisés concernant la baisse du niveau des élèves, la perte du goût de l'effort et l'abandon de méthodes éprouvées.

*« L'enseignement de l'orthographe alimente un nombre de débats passionnés et passionnants, mais il est également et de tout les temps la cible de nombreuses attaques et l'objet d'affrontements idéologiques, souvent marqués par le dogmatisme le plus étroit. »(CHISS. Jean. L, 2011, p 234).*

L'écriture, en tant que telle, n'est pas enseignée en FLE, apprendre à écrire des textes, cela ne veut pas dire apprendre à former des phrases bien construites, alors qu'en fait, l'apprentissage de l'écrit se limite bien souvent au niveau de la phrase. En plus, en production écrite, les possibilités d'erreurs sont fort nombreuses puisqu'elles peuvent relever aussi bien de la compétence linguistique de l'apprenant qui porte sur l'orthographe, la syntaxe de la phrase que de la compétence de la communication. De ce fait, il est important que le professeur apprenne à distinguer les erreurs linguistiques se rapportant à l'orthographe des erreurs du contenu ayant trait à l'enchaînement des idées.

Mais, il faut savoir que l'orthographe pèse nécessairement sur cette évaluation. En effet, comme le montrent BRISSAUD.C et BESSONNAT.D, *«Une copie criblée d'erreurs est inmanquablement disqualifiée même si l'on veut n'évaluer que la qualité du texte au plan stylistique et rien d'autre, la composante scripturale agit nécessairement pour biaiser l'évaluation globale.»(2001,p 217)*

Il y a lieu de s'intéresser à la place de l'orthographe, bien particulièrement dans l'écrit. En effet, si on ne peut pas réduire l'écriture à l'orthographe, il faut néanmoins la concevoir comme l'une de ses composantes et donc réfléchir à son enseignement.

### **2.3. L'apprentissage de l'orthographe au service de la production écrite**

L'orthographe occupe une place importante dans la production écrite, elle drainait la plupart des apprentissages du français : de nombreuses activités de lecture, les exercices d'écriture, l'analyse grammaticale, étaient tout entiers orientés vers la maîtrise des règles, conventions et exceptions orthographiques. Le poids de cet enseignement ne se fait plus sentir de façon aussi prégnante. À l'heure actuelle, les textes officiels, les discours avancés en formation, les pratiques elles-mêmes, ont sensiblement évolué pour amoindrir cette position centrale et pour, dans certaines propositions didactiques, ne lui accorder qu'une fonction secondaire ou relie par rapport au lire-écrire.

JAFFRE .J-P. affirme qu'il ne faudrait pas minimiser la place de l'orthographe car «*L'acte d'écriture implique une énergie cognitive cumulée.*» (1991, p35). Aussi, nous remarquons que, bien souvent, l'énergie de l'apprenant est davantage mobilisée par la recherche d'idées que par les problèmes d'orthographe. Or, il convient de leur donner les moyens d'acquérir la compétence leur permettant de corriger eux-mêmes leurs fautes dès lors qu'ils reviennent, après un certain temps, sur leur texte pour une relecture (révision différée avec mise à distance par le temps).

En d'autres termes, et quelle que soit la place de l'orthographe dans l'expression écrite, les problèmes qu'elle pose sont tels qu'on ne peut que conclure qu'elle doit obligatoirement être enseignée.

### **3. La place de l'orthographe dans le programme de 2 année moyenne**

Généralement, les programmes scolaires sont élaborés en fonction de critères bien définis. La valeur formelle des disciplines, les capacités moyennes des apprenants aux différents âges et l'utilité individuelle et sociale des matières enseignées constituent trois ordres en fonction desquels les pédagogues conçoivent et construisent l'architecture des programmes d'enseignement. Même si l'intérêt accordé à ces critères est instable et que chaque époque dicte le comportement à suivre dans la focalisation de considération pour tel ou tel critère, le destinataire des programmes d'enseignement demeure l'apprenant.

### **4. La notion d'erreur dans l'apprentissage de la production écrite**

L'impact de l'erreur sur le processus d'enseignement/apprentissage des langues est aujourd'hui reconnu et admis. Influencé par de multiples facteurs, l'erreur sous toutes ses formes, fait indissociablement partie du processus d'apprentissage.

Auparavant, l'erreur était considérée comme un signe négatif particulièrement centré sur l'élève. C'était un moyen de sanction du travail avec le développement du modèle constructiviste de l'apprentissage, le statut didactique de l'erreur s'est modifié. Il faut reconnaître qu'aujourd'hui l'erreur ne semble plus être dramatisée et synonyme d'échec irrémédiable.

#### **4.1. L'erreur / faute**

Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin « error », de « errare » est considéré comme :

*« Un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement, jugement, fait psychiques qui en résultent. »*(Le nouveau petit robert, 2009, p 920)

En didactique des langues, la notion d'erreur est délicate à définir, certains didacticiens comme PORQUIER Rémy et FRAUENFELDER Uli tiennent qu'il est impossible d'en donner une définition absolue :

*L'erreur peut [...] être défini par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner à l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet.* (1980, p 36).

Mais CUQ J.P et ALLI proposent une définition provisoire de l'erreur, celle de «L'écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue. »(2004, p 192.)L'erreur n'est pas considérée comme le stigmate de l'échec, mais comme l'indice transitoire d'un stade particulier du trajet de l'apprentissage. Il faut alors que l'on s'interroge d'une part sur ce que l'on considère comme erreur et d'autre part, sur ce que recouvre la notion de norme en didactique des langues étrangères.

Pour bâtir une didactique constructiviste centrée sur l'erreur, il est important avant tout de bien distinguer la faute de l'erreur. La correction que certains appellent «*Syndrome de l'encre rouge.*»(ASTOLFI,J.P, 1997, p11)est aujourd'hui souvent perçue négativement à tel point que rare sont encore les enseignants qui utilisent de l'encre rouge, préférant à cette dernière d'autres couleurs moins connectées lequel d'entre nous n'a en effet pas tenté de maquiller l'autorité du geste correctif en le teintant de vert, couleur de l'espoir ?

La faute, peut être due à un élément contingent (négligence, distraction, fatigue...) est considérée comme relevant de la responsabilité de l'apprenant, qui aurait dû l'éviter. En effet l'élève connaît et maîtrise la structure, mais à cause de différents facteurs, comme le stress, le manque de confiance ... etc. il n'arrive pas à utiliser la forme attendue, dans ces

conditions, dès que l'élève se retrouve dans une situation confortable il devient capable de relever ses fautes et de les remplacer par la forme correcte.

R.GALISSON et D.COSTE s'accordent à dire que toute réponse incorrecte est une faute, cette dernière est définie comme suit :« *La faute désigne divers types d'erreurs ou d'écart par rapport à des normes elles même diverses. La distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie.*»(1976, p215)

En revanche, l'erreur relève d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement, revêt à un caractère systématique et récurrent, elle est un symptôme de la manière dont l'apprenant affronte un type d'obstacle donné.

Pour ASTOLFI Jean-Pierre, l'erreur est vue comme un signe d'un apprentissage qui en train d'avoir lieu, elle est considérée comme«*La trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit. Elle est le signe, en même temps que la preuve, que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom.*»(Op.cit, p 45)

## **4.2. l'erreur et la production écrite**

Pour la production écrite et son évaluation, nous préférons de concentrer plutôt sur les principales erreurs possibles dans la production écrite. A ce propos, on distingue deux types : les erreurs **de contenu** et celles **de forme**

### **4.2.1. Erreurs de contenu :**

Tout d'abord, quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) de travail, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant, sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne.

Une autre consigne souvent négligée est le type de texte à reproduire. L'apprenant doit respecter le type de texte, il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence). La cohérence et la cohésion textuelles deviennent ainsi indispensables.

Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte. Bref, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

#### 4.2.2. Erreurs de forme :

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques (par exemple : l'emploi des temps verbaux, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire...). Dans ce travail, nous nous focalisons particulièrement sur ces erreurs de la langue en les divisant en trois groupes différents, y compris les erreurs liées à la langue maternelle (les interférences).

A cet égard, le chercheur en didactique du français langue étrangère DEMIRTAS Lokman affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories :

*Groupe nominal: ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (article : féminin, masculin), les adjectifs (comparatif, superlatif), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adj), etc.*

*Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs), etc.*

*- Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.(2008, p 181)*

Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelles qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle.

En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible.

Elles nuisent également à la qualité du texte produit par l'apprenant, il est même possible de dire que le nombre élevé d'erreurs décourage l'apprenant et provoque sa démotivation.

#### **4.3. La typologie des erreurs orthographiques selon Nina Catach :**

Selon CUQ.J.P et GRUCA.I «*Tout apprentissage est source potentielle d'erreur.*»(2005, p389). A son tour écrit ASTOLFI. J.P: «*C'est celui qui ne fait rien qui ne commet jamais d'erreur.*» (1997, p23).On comprend donc qu'apprendre c'est toujours prendre des risques de se tromper.

En effet, les erreurs orthographiques peuvent fournir des informations précieuses sur les attitudes manifestées par les élèves et sur les difficultés spécifiques qu'ils rencontrent.

Le système orthographique français est composé de cinq zones constitutives à savoir les phonogrammes, les morphogrammes (lexicaux et grammaticaux), les logogrammes, les lettres étymologiques et historiques et les idéogrammes. Ce sont ces cinq zones constitutives qui régissent l'écriture des mots. Ainsi si un mot est porteur d'erreur orthographique, c'est que l'une ou plusieurs de ces zones sont touchées.

En 1979, dans le numéro 25 (94-99) de la revue *Pratiques*, une typologie des erreurs orthographiques mise au point par Nina Catach en collaboration avec l'équipe de C.N.R.S.-H.E.S.O a été publiée. (Le sigle C.N.R.S.-H.E.S.O signifie : Centre National des Recherches scientifiques-Histoire et Structure des Orthographes et Systèmes d'écriture).

La classification est assez complexe et détaillée et demande beaucoup de temps. Cette complexité de la description des erreurs représente une difficulté pour son exploitation pédagogique, notamment dans le cadre scolaire par des enseignants qui sont, a priori, non spécialistes en linguistique et en statistique. Il faudra trouver les moyens pour pouvoir surmonter cette difficulté si on veut dépasser le stade de la description scientifique et si on veut, au contraire, utiliser ces réflexions théoriques dans la pratique.

Donc, il faut dire que cette typologie est bien codifiée et structurée permettant ainsi de classer et d'étudier les erreurs orthographiques de manière très précise. Elle montre clairement la place de chaque type d'erreurs selon les cinq zones constitutives du système.

Selon CATACH, elle permet de :

*«Rattacher les différents types d'erreurs aux éléments du système dont elles relèvent et le but de cette grille n'est pas d'additionner les erreurs de chaque élève ou de chaque classe pour leur attribuer une note mais (pour l'enfant comme pour le maître) de détecter des lacunes, de mesurer des progrès et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés.»*(Op.cit.p.287)

Alors, pour analyser les erreurs orthographiques nous avons exploité la grille typologique de Nina Catach. Dans sa grille typologique, Nina Catach classe les erreurs en deux grandes catégories : *les erreurs extra-graphiques* et *les erreurs graphiques*.

#### **4.3.1.Les erreurs extra-graphiques**

traitant des problèmes d'ordre phonique ou phonétique (oral), d'ordre calligraphique (absence ou adjonction de jambage, inversion de lettres, etc) et des problèmes concernant la discrimination et le découpage des mots. Dans la catégorie des erreurs extra-graphique on retrouve quatre sous catégories :

**4.3.1.1. Les erreurs à dominante calligraphique** : l'ajout ou l'absence de jambage (mid / nid), confusion phonographique (dateau / bateau). Ce type d'erreur peut avoir une forte incidence sur la lisibilité et risque de provoquer une difficulté d'interprétation.

**4.3.1.2. Les erreurs de segmentation (erreur dans la coupure des mots) :** peuvent toucher le coupage des mots et se trouver dans plusieurs catégories de mots (déterminant + nom) ex : le levier / l'évier.

**4.3.1.3. Les erreurs à dominante extra-graphique et en particulier phonétique :** dans ce cas l'écrit est erroné parce que l'oral est erroné. Omission ou adjonction de phonème (maintenant / maintenant), confusion de consonnes (suchoterch / s), confusion de voyelle (moner / mener).

**4.3.2. Les erreurs graphiques :**

proprement dites relevant des autres niveaux du système graphique, notamment les erreurs d'ordre phonogrammique, morphogrammique, logogrammique, idéogrammique et non fonctionnelle. La catégorie des erreurs dites graphiques regroupe les cinq zones constitutives du système graphique français :

**4.3.2.1. Les erreurs à dominante phonogrammique :** Nous appelons erreurs phonogrammiques, les erreurs phoniques dues à une mauvaise transcription des sons. L'élève qui commet ce type d'erreurs connaît généralement les sons, les discrimine parfaitement, mais n'arrive pas à les transcrire correctement : cas d'omission (merite/mérite, gérer/guérir) ou d'adjonction (cheveu/cheveu, exciste/existe). Nous avons ensuite les cas de confusion (paille/payé, serai/serrai), etc. Et enfin les cas d'inversion (vielle/veille), etc. Il s'agit dans cette catégorie, comme dans la précédente, de problèmes de reconnaissance des sons (cheveu pour cheveu) et d'ignorance des règles qui régissent les rapports entre les sons et les graphies correspondant à ces sons. Si l'élève ne sait pas que devant le (e) et le (i), /g/ se note gu et qu'entre voyelles /s/ se note ss, il aura du mal à venir à bout de ces erreurs phonogrammiques.

Alors, dans ce cas, il s'agit d'une méconnaissance des règles fondamentales de transcription et de position ou d'une hésitation entre graphèmes de fréquence voisine (ex : en / an). A ce niveau on retrouve deux types d'erreurs :

- Erreur n'altérant pas la valeur phonique, c'est-à-dire que le graphème choisi pour transcrire le phonème est faux mais la lecture erronée n'altère pas la valeur phonique du mot (ex : binete / binette, guorile / gorille).
- Erreur altérant la valeur phonique, l'erreur consiste en une omission ou adjonction d'un digramme vocalique ou d'un accent modifiant la valeur phonique (ex : merite / mérite, briler / briller).

**4.3.2.2. Les erreurs à dominante morphogrammique :** Cette catégorie d'erreurs rassemble à la fois des erreurs grammaticales et lexicales. Sur le plan grammatical ou encore des morphèmes grammaticaux, l'auteur évoque des problèmes portant sur les marques du genre, du nombre et des flexions verbales. Précisément, elle aborde la relation mal établie entre les éléments d'une même phrase (les maison incendiés), les confusions dans les formes du pluriel (caillous, bijoux), entre le nom et le déterminant (la routes, les passager), etc. Notons que cette catégorie présente une variété de cas d'accord grammatical (adjectifs, noms, sujets, verbes). Elle intègre également les problèmes de conjugaison et d'accord des participes passés, etc.

En parlant de morphèmes lexicaux, l'auteur insiste sur cinq cas susceptibles de causer des problèmes d'orthographe aux élèves :

- la non-reconnaissance des mots (un névier/un évier).
- l'ignorance de la famille lexicale (inabituel/inhabituel).
- l'ignorance des préfixes et des suffixes (anterremant/enterrement).
- l'ignorance du maintien ou non du radical (insuportable/insupportable).
- l'ignorance des lettres finales justifiables (instin/instinct).

Nous pouvons dire de manière générale que les erreurs de cet ensemble qui concernent les morphogrammes grammaticaux sont principalement dues à la non-maitrise et au non application des règles d'accord. Les erreurs concernant les morphogrammes lexicaux résultent, quant à elles, des confusions dues aux difficultés de pouvoir discriminer distinctement des mots, et à la non-reconnaissance des signes dérivatifs, des graphies figées de préfixes et de suffixes.....etc.

**4.3.2.3. Les erreurs à dominante logogrammique :** Encore appelées erreurs logogrammiques, les erreurs concernant les homophones sont les erreurs de confusion graphique. Autrement dit, ce sont les erreurs portant sur les mots qui se prononcent de la même façon mais qui s'écrivent de manière différente. On distingue trois types principalement :

- les homophones de discours (l'arme/larme, encore sage/en corsage).
- les homophone lexicaux (voie/voix, chant/champ, bout/boue, fond/font, maitre/mètre, etc.)
- les homophones grammaticaux (a/à, et/est, ce/se, ces/ses, s'est/ces, son/sont, on/ont, leurs/leur, etc.).

Les erreurs de cette catégorie sont dues à l'incompréhension du texte, à l'ignorance du mot et de la graphie dénotant son sens, et à la non-prise en compte du contexte dans lequel ce mot est employé.



**4.3.2.4. Les erreurs à dominante idéogrammique :** Sont appelées erreurs idéogrammiques, toutes les erreurs concernant les signes diacritiques, à savoir : les accents, l'apostrophe, le trait d'union, tous les signes de ponctuation (le point, la virgule, le point-virgule, etc.), la majuscule en tête de paragraphe ou après un point ou au début d'un nom propre. Ce sont des signes qui ne sont pas en fait orthographiques en tant que tels puisqu'ils n'appartiennent pas à l'alphabet. Les idéogrammes relèvent d'un aspect beaucoup plus stylistique, typographique ou syntaxique.

**4.3.2.5. Les erreurs à dominante non fonctionnelle :** ce genre d'erreurs concerne le doublement de consonne, les lettres étymologiques d'origine grecque ou latine et qui sont généralement muettes (ex : sculpteur, théâtre). Dans ce cas l'orthographe du mot demande du scripteur des connaissances de l'histoire et de l'étymologie. Ce micro système est complexe dans la mesure où il n'a rien de fonctionnel.

### **Conclusion :**

A la fin de cette réflexion sur le processus d'écriture en langue étrangère en particulier l'orthographe et la production écrite, nous sommes amenées à formuler les conclusions suivantes :

Les informations théoriques sur l'orthographe et l'erreur ont été mises en exergue. Ces dernières permettent de comprendre la notion de l'orthographe qui ne peut être réduite à une simple graphie, bien au contraire, elle est le savoir-faire relatif à l'écriture des mots de la langue par considération normative d'une part et d'autre part la considération d'usage sous fond culturel.

La notion de l'erreur a été démontrée comme une étape naturelle et nécessaire pour tout apprentissage. Ce chapitre permet donc d'aborder une étude pratique prenant l'orthographe comme objet dans toute clarté et transparence. Ces notions, ci-avant présentées, permettent une bonne lecture des différentes étapes de l'expérimentation que nous avons renvoyé auprès des élèves d'une classe de langue.

**Le deuxième chapitre :**  
**La dictée comme un outil de**  
**remédiation**

## **Introduction :**

Dans ce deuxième chapitre, nous proposons en premier lieu, la dictée comme un moyen permettant le développement et l'acquisition des compétences orthographiques. Nous nous intéressons à une forme de dictée qui peut être bénéfique à l'acquisition du savoir orthographe : la dictée négociée. Il existe un rapport étroit entre la dictée et l'orthographe, la dictée est tributaire de l'orthographe et l'orthographe de la dictée. Ensuite, nous allons traiter l'impact de la dictée négociée sur la remédiation des erreurs orthographiques dans les productions écrites.

Traditionnellement, la dictée était toujours considérée comme un exercice de production graphique, l'enseignant dicte un texte choisi, lu à haute voix, ensuite cette production graphique fait l'objet d'une évaluation. La dictée était dans un certain temps une épreuve pour le passage d'un niveau à un autre. Mais, ce qui est constaté ; c'est que la dictée est négligée ou bien absente dans les programmes officiels et surtout au moyen, donc pourquoi ?

### **1. La définition de la dictée :**

Plusieurs recherches et études ont évoqué ce thème de la dictée, ils insistent sur le rapport entre la dictée et l'acquisition de l'orthographe, c'est-à-dire : pour apprendre l'orthographe française, il faut donner à cette activité une visée d'apprentissage.

A ce propos déclare ANGOUJARD :

*Il s'agit, en situation d'exercice guidée, d'aider les élèves à renforcer leur compétence de production orthographique. Dictée sans faute y contribue, selon nous, efficacement dans la mesure où elle permet, par le jeu des interactions entre les élèves, et le maître, une prise de conscience des stratégies à mettre en œuvre et une approche intuitive de savoirs à acquérir.(2010, p75)*

D'après ce qui est mentionné dans cette citation ; on peut dire que : pour rendre la dictée fiable et rentable, il faut trouver des stratégies d'enseignement et d'apprentissage à cette activité, bien sûr avec la coordination d'autres activités et d'autres tâches problèmes. Mais comment ?

La dictée doit être adressée à toute la classe, à travers un texte choisi par l'enseignant, lu en entier pour la première fois, surtout il faut s'assurer que le texte a été parfaitement compris par les apprenants. Ensuite, l'enseignant dicte le texte phrase par phrase, à ce moment-là, les élèves écrivent les phrases sur le recto de leurs feuilles à partir de la consigne suivante : « Vous écrivez cette phrase, si vous n'êtes pas sûrs de vous pour certains mots, vous essayez quand même de les écrire, mais vous les soulignez ».

Donc, cette première étape donne l'occasion à des échanges entre les élèves eux-mêmes et entre les élèves et leur enseignant. La deuxième étape c'est la dictée des phrases pour une autre fois, mais cette fois, sur le côté propre de leurs feuilles. Ensuite c'est la correction collective de l'exercice, et le texte support doit dépendre du niveau des apprenants sur le plan grammatical.

La dictée peut être alors, définie comme étant une : opération par laquelle une personne lit à haute voix un texte cohérent selon un rythme qui permet à des auditeurs de le copier par écrit. Cette discipline essentiellement scolaire détermine le niveau d'orthographe et de grammaire des élèves.

La dictée ne peut pas rendre de service que si elle a été conçue par le maître comme un texte qui permettra d'évaluer les besoins de chacun, les progrès des acquisitions, les phénomènes de transfert de maturation.

La dictée est un véritable outil permettant des apprentissages et des remédiations. C'est certes un exercice traditionnel, mais on peut la rendre variée et formatrice, il existe plusieurs variantes à la traditionnelle.

### **1.1. La dictée négociée :**

C'est une dictée faite individuellement. Après une correction individuelle, on s'associe à une autre personne pour « négocier » les écrits. Une correction collective est alors proposée.

La dictée négociée est définie comme: «Un *dispositif pédagogique spécifique centré sur la négociation et la justification, conçue pour laisser une large place à la parole de l'élève* »(HAOUARA.Nadjet, 2017, p23)

C'est à dire, cette dictée provoque des échanges entre les apprenants et les oblige à faire des choix, afin de les justifier. La dictée négociée se déroule en deux temps :

**Dans la première séance**, l'enseignant dicte de manière traditionnelle le texte aux apprenants, ensuite une relecture du texte pour donner une occasion aux apprenants pour réviser ce qu'ils ont écrit et de s'assurer qu'ils ont tout noté, ensuite, les apprenants sont mis en groupes homogènes ou hétérogènes, confrontent leurs dictées individuelles les comparent, se mettent d'accord sur une écriture qu'ils pensent correcte négociée, résultat de leur réflexion orthographique. Lors de cette phase, l'enseignant doit rappeler aux apprenants le principe de la négociation, il ne suffit pas de dire : « s'écrit comme cela » et se taire, mais il faut justifier et expliquer pourquoi s'écrit comme cela, en cas d'accord ou de désaccord, une fois le groupe s'accorde sur une écriture un membre du groupe

« Secrétaire » se charge de recopier la dictée. A la fin de la séance, les dictées individuelles et négociées seront ramassées pour évaluer et comparer le travail effectué.

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

**L'objectif de cette dictée est de** : solliciter les interactions et les échanges entre les membres du groupe. Et aussi elle permet de dévoiler le raisonnement, les stratégies, les connaissances mis en œuvre par les apprenants pour faire face à cette situation, et c'est à ce moment-là qu'émergent les conflits sociocognitifs dus à la confrontation des réponses et des points de vue divergents permettant ainsi l'acquisition des compétences orthographiques et métalinguistiques. Contrairement à la dictée traditionnelle, ce dispositif permet également aux apprenants de se sentir rassurés, d'être dans un état moins stressant favorisant l'apprentissage de l'orthographe.

### **1.1.1. L'impact de la dictée négociée sur la remédiation des erreurs orthographiques :**

La dictée négociée joue un rôle très important parce qu'elle permet d'éviter le blocage de la dictée traditionnelle. Et aussi il y'aura un échange entre les membres du groupes il y aura une amélioration, et parfois des conflits là où l'apprenant peut apprendre d'une manière autonome. *« Les conflits ne gênent pas du tout les interactions: le débat peut être très vif et aboutir quand même. Et ce serait d'ailleurs le consensus trop fort qui pourrait rendre le débat improductif. »*(Ibid.p24)

La dictée négociée est une forme de dictée récente, elle favorise le travail de groupe, elle centre sur la négociation et la justification des choix concernant l'écriture des mots et l'application des règles orthographiques.

*La didactique reconnaît depuis quelques années l'intérêt de ces dispositifs pédagogiques qui sont centrés sur les négociations et sur les justifications qui mettent au cœur de l'apprentissage les échanges entre les élèves. Ceux-ci sont amenés à expliciter oralement leur réflexion sur la langue et la construction du savoir se fait alors dans et par l'oral. Et c'est parce que les élèves vont échanger, interagir qu'ils vont avancer dans la résolution des problèmes qui se posent à eux et dans la compréhension du fonctionnement de la langue. (Ibid. p24)*

Enfin, l'analyse des interactions dans leur intégralité montre que malgré le peu d'étayage magistral, le discours ne relève pas de la « conversation » ordinaire. Par exemple,

les enfants ne se laissent pas détourner de la tâche prescrite. Il n'y a pas ou peu de fuite de sens parce qu'ils parlent vraiment du problème orthographique.

Il s'agit bien d'un dialogue scolaire finalisé par une tâche et sous-tendue par un apprentissage :

Les enfants partagent le même espace notionnel, ils savent qu'ils sont en train de travailler l'orthographe et ils respectent les règles de l'interlocution.

Cette activité est pour le maître un poste d'observation absolument remarquable car il voit nettement où se situent les difficultés et les obstacles sur lesquels il faut encore travailler et il assiste enfin au raisonnement orthographique qui est habituellement caché et secret.

### **Conclusion**

La dictée négociée est considérée comme une étape très importante dans l'apprentissage de l'orthographe Française. Malgré sa complexité, Mais à travers les activités proposés aux apprenants, l'enseignant peut sentir l'amélioration et l'appropriation des compétences orthographiques chez les apprenants, et peut diminuer l'erreur, et peut perdre son statut négatif, l'erreur devient un moyen d'apprentissage d'échange et d'interaction.

La dictée négociée, qu'elle soit notée ou non, constitue un système d'évaluation à part entière. Il existe une trace de chaque étape du dispositif puisque les deux versions, dictée individuelle et dictée négociée, sont ramassées. L'enseignant est donc en mesure de repérer les points qui posent encore problème, pour les remédier et à quelle portion de la classe, de façon à les retravailler. Par ailleurs, les élèves s'auto-évaluent puisqu'ils constatent leurs réussites et leurs erreurs.

# **La partie pratique**

## **Introduction**

Dans le présent travail, et dans son volet théorique, nous avons mis en exergue les notions de l'orthographe, la production écrite et la dictée avec son type et son rôle dans la remédiation des erreurs orthographiques. Nous avons également fait un aperçu sur les types d'erreurs en la matière. Ces données développées permettent donc d'entamer d'une manière claire une étude pratique proposant la dictée négociée comme un remède aux erreurs d'orthographe.

Dans cette optique et dans le présent chapitre, nous allons présenter d'une façon détaillée l'expérimentation menée dans une classe de 2<sup>ème</sup> année moyenne. L'expérimentation a comme objet un type de dictée qui par sa nature, peut être inséré dans une optique d'apprentissage, et de remédiation, non pas dans une optique d'évaluation.

Ce chapitre présente la méthodologie qui nous permettra de répondre aux questions de la recherche énoncées précédemment dans le cadre théorique.

Dans un premier temps, nous essayerons de présenter notre partie pratique, qui a été réalisée à partir de l'analyse de quelques copies d'élèves ainsi qu'à travers l'observation de quelques activités d'une séquence pédagogique avec une classe de 2 AM au CEM : Hassani Abdelkarim à Bordj Bou Arréridj. Nous commencerons notre chapitre par : les caractéristiques des élèves qui ont fourni l'échantillon sur lequel nous avons travaillé. Nous présentons ensuite le corpus de dictées et les grilles d'analyse des copies. Enfin, nous abordons/traitons de manière détaillée la méthode d'analyse privilégiée pour analyser le corpus, les calculs faits pour répondre à chacune de nos questions de recherche. Nous terminons ce chapitre en exposant d'abord nos propositions de remédiation ainsi les limites de notre recherche.

### **Objectifs de notre analyse :**

Trois objectifs ont présidé notre recherche :

- Evaluer les capacités orthographiques des élèves de la deuxième année moyenne.
- Catégoriser les erreurs relevées dans leurs écrits selon une typologie inspirée de celle de N. Catach.
- Repérer le type des erreurs orthographiques les plus fréquemment commises par ces élèves.

### **1. L'échantillon**

Nous avons préféré mener notre recherche avec des élèves et des enseignants au CEM Hassani Abdelkarim qui se situe à la commune de Bordj Bou Arréridj.



Nous avons jugé utile de limiter notre recherche à un échantillon de **35 élèves**, ce qui fait l'ensemble d'une classe de 2 AM appartenant au CEM cité précédemment. Alors Notre choix s'est porté sur des élèves âgés entre 12 et 13 ans dont le niveau est hétérogène.

Nous avons opté pour ce niveau scolaire parce que l'élève est capable d'apprendre les stratégies d'écriture d'un texte narratif de fiction, d'améliorer ses connaissances sur le processus rédactionnel en français langue étrangère et enfin d'acquérir une autonomie d'apprentissage où il devient responsable de son propre savoir.

Les copies que nous allons analyser sont celles de la production écrite de **35** élèves du pré-test et du post-test ainsi les résultats obtenus de notre outil de remédiation proposé : **la dictée négociée** et la grille d'analyse de Nina Catach.

Pour mener à bien notre recherche, nous avons assisté à quelques activités de la séquence au sein de l'établissement pour pouvoir faire notre analyse la production écrite faite par l'enseignant lui-même (pré-test) suivie d'un (post-test) afin de vérifier nos hypothèses.

L'activité de « la production écrite » est réalisée par : l'enseignant H. Abdeldjabar qui a le statut d'un enseignant formateur à partir de quelques activités de préparation à l'écrit suivies d'une séance de production écrite (consigné'écriture, support, boîte à outils) et enfin une activité de compte rendu de l'activité même.

## **2. L'orthographe dans le manuel scolaire de 2 AM**

Selon le document d'accompagnement de l'enseignant que « *pendant l'analyse des textes, en lecture, que les faits orthographiques, souvent complexes, seront soulignés et c'est pendant la séance consacrée à l'orthographe que ces faits feront l'objet d'activités.* »(2016, p49). A partir d'un corpus défini, l'élève aura à observer la graphie des mots, à analyser la composition des mots, à comparer les homophones et les homographes, à mettre en relation les constituants de la phrase à décomposer certaines formes irrégulières à opérer des substitutions. il parviendra à déduire une ou des règles d'orthographe et à en noter les exceptions.

C'est en manipulant les différentes formes orthographiques que l'élève construit progressivement son savoir en orthographe et qu'il se l'approprie. En se référant le plus souvent possible aux productions de l'élève, on l'aide à comprendre l'importance du respect de la norme orthographique tout en lui donnant les outils pour évaluer ses propres textes, en particulier dans la phase de réécriture.

Une pareille approche des apprentissages linguistiques donne du sens aux activités de langue. Elle permet de saisir que la compréhension et la production d'un texte nécessitent la mobilisation de toutes les compétences disciplinaires et méthodologiques.

Nous tentons à présent de voir quelle place l'orthographe occupe-t-elle dans le nouveau manuel de la 2<sup>ème</sup> année moyenne. Pour mieux cerner les paramètres et les informations nécessaires à notre analyse, nous avons confectionné deux grilles : la première est une grille d'analyse générale des leçons d'orthographe; elle nous présentera la répartition des leçons d'orthographe dans le manuel scolaire. La deuxième grille est plus particulière, elle nous permettra d'analyser la leçon d'orthographe telle qu'elle est présentée dans le manuel scolaire. là où nous nous sommes inspirée de celles de Lopèz. Javier Suso et de Dochot .J.M.

### **2.1. La grille d'analyse générale des leçons d'orthographe dans le manuel scolaire :**

Séquences	Leçons d'orthographe	Objectifs
<b>Projet 01</b> :Réaliser un recueil de contes à lire aux camarades de la classe. / Raconter à travers le conte		
<i>séquence 01</i> <b>Je découvre la situation initiale du conte</b>	- L'imparfait des verbes en -cer / -ger / -yer / -ier	-Ecrire correctement les verbes en « cer », « ger », « yer », « ier » à l'imparfait de l'indicatif.
<i>Séquence02</i> <b>Je découvre la suite des événements du conte et le portraitdes personnages</b>	- L'accord de l'adjectif qualificatif	-Accorder correctement l'adjectif qualificatif avec son nom.
<i>Séquence 03</i> <b>Je découvre la fin du conte</b>	-Les homophones lexicaux -Les homophones grammaticaux (ces/ses/c'est) (ce/se)	- Connaître la notion des homophones . - Faire la différence entre les homophones .

**Projet 02 :**Interpréter et simuler les scènes et les personnages des fables lues.  
Raconter à travers la fable

<i>séquence 01</i> <b>Je découvre la fable et la morale</b>	Accord sujet –verbe	-Accorder correctement le verbe avec son sujet
<i>Séquence02</i> <b>J’insère un dialogue dans la fable</b>	La formation des adverbes en : ment	-Connaitre la formation des adverbes en : ment

**Projet 03 :**Réaliser un recueil de légendes ou de récits fantastiques / Raconter à travers le récit fantastique.

<i>séquence 01</i> <b>Insérer le portrait d’un personnage</b>	La ponctuation	- Découvrir les signes de ponctuation - Ponctuer correctement un texte .
<i>Séquence02</i> <b>J’enrichie la légende par une description d’un lieu</b>	L’accord de l’adjectif qualificatif de couleur	- Accorder correctement l’adjectif de couleur avec le nom qu’il qualifie

**2.2. La grille d’analyse de la leçon d’orthographe dans le manuel scolaire :**

Critères d’analyse	Indicateurs	Oui	Non	Commentaires
<b>Objectif et modèle didactique pour la leçon d’orthographe</b>	-L’objectif de travail est-il clairement défini et annoncé ? -L’orthographe est elle envisagée d’une manière explicite à travers le manuel ? -Le modèle didactique mis en place pour l’enseignement/apprentissage de l’orthographe dans le manuel (déductif ou inductif) -Nombre de leçons d’orthographe			

<b>Phases du déroulement de la leçon d'orthographe</b>	-Quelles sont les phases du déroulement de la leçon d'orthographe ? -Sont-elles identiques pour toutes les leçons ? -Y-a-t-il d'autres activités entraînant l'apprentissage de l'orthographe ? -Quel est le type d'orthographe enseigné ? -Est-il indiqué clairement ?			
<b>Evaluation dans la leçon d'orthographe à travers le manuel scolaire</b>	Les exercices proposés sont ils - structuraux, - situationnels Le type des exercices : - dictée, - exercice de substitution, - de transformation, - de complétion, - de transposition, - rédaction. - réemploi - formation - appariement - classement ; Le nombre d'exercices proposés est-il suffisant pour créer des automatismes ?			

### **2.3. Lecture et analyse des leçons d'orthographe dans le manuel scolaire :**

L'analyse des leçons de l'orthographe dans le manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> année moyenne et qui sont au nombre de huit(8), nous permet de constater que celle-ci est

envisagée d'une manière explicite, elle figure parmi d'autres activités linguistiques à savoir le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison.

L'apprentissage de l'orthographe est envisagé à travers le manuel scolaire selon la démarche inductive. Toutes les leçons d'orthographe suivent la même architecture : elles utilisent comme support un mini-texte en rapport avec le type de discours étudié dans le projet. L'élève doit d'abord comprendre ce texte, c'est pourquoi il doit se poser deux à trois questions qu'il retrouvera dans la rubrique « Je comprends le texte ». Ensuite, l'élève est invité à identifier l'élément qui fait l'objet d'étude de la leçon en question, il s'agit par là de l'étape d'observation intitulée dans le manuel « Je relève ». Dans la phase de conceptualisation « Je retiens », la règle est formulée, elle doit être mémorisée par l'élève. Dans la rubrique « Je m'exerce » qui représente la phase de systématisation des exercices structuraux de différents types sont proposés à l'élève (on retrouve des exercices de complétion, de transformation, d'identification, de réemploi, d'appariement, de formation...). L'objectif à travers ces exercices c'est de permettre à l'élève d'évaluer les acquis de la leçon mais surtout de développer des automatismes et des réflexes concernant la règle orthographique étudiée.

Dans la dernière leçon « les homophones », l'élève est invité à faire un exercice de dictée préparée. On pense que la raison de l'existence d'un seul exercice de dictée revient au fait que le rôle de celle-ci est remis en question depuis quelques années déjà. En effet, il semble considéré par les chercheurs que la dictée ne peut être encore un moyen d'enseignement réellement efficace. « *Si la dictée peut être un moyen de contrôle, elle ne peut en aucun cas jouer un rôle dans l'acquisition.* »(JAFFRE.J.P, 1992, p44)

En analysant les huit(8) leçons d'orthographe présentées dans le manuel nous avons constaté que la majorité d'entre elles, cinq pour être plus précise, traitent le système morphogrammique de l'écriture française. Elles concernent les règles d'accord (sujet/verbe, adjectif qualificatif, l'adjectif de couleur) et des règles de formation (formation des adverbes en : ment, l'imparfait des verbes en ; cer /ger/ yer / ier .

Une seule leçon à travers laquelle on tient compte du système idéogrammique de l'orthographe française, c'est une leçon qui porte sur la ponctuation.

La troisième leçon d'orthographe, quant à elle, s'intitule «Les homophones lexicaux /Les homophones grammaticaux (ces/ses/c'est) (ce/se) C'est l'orthographe

logogrammique qui est prise en compte à travers cette leçon. Précisons enfin que ni le type ni l'objectif de chacune de ces leçons ne sont indiqués dans le manuel.

A travers notre analyse des autres activités présentées aussi dans le manuel scolaire, nous nous sommes aperçue que l'objectif visé à travers la leçon de conjugaison est d'ordre orthographique. Le contenu des leçons de conjugaison porte essentiellement sur la morphologie et les terminaisons des verbes dans les modes et les temps étudiés.

Dans l'activité d'atelier de l'écriture, les auteurs du manuel cherchent à installer chez l'élève de 2<sup>ème</sup> année moyenne une certaine vigilance orthographique. En effet, dans cette activité où l'élève devra rédiger un texte, les auteurs et à travers un encadré intitulé n'oublie pas lui demandent de respecter la ponctuation et de faire attention à la majuscule pour l'écriture d'une phrase ou d'un nom propre.

Cette activité d'écriture est aussi accompagnée d'une grille d'auto-évaluation. Parmi les critères qui s'y trouvent, plusieurs sont d'ordre orthographique. En effet, à mainte reprise on attire l'attention de l'élève sur l'aspect orthographique de son texte, et on lui demande de le réviser du point de vue orthographique.

### **Commentaire :**

D'après ce que nous avons vu lors de l'analyse du manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> année moyenne concernant l'enseignement de l'orthographe, nous pouvons dire que les auteurs, à travers un enseignement explicite et progressif, visent essentiellement le développement de l'orthographe syntaxique.

Nous nous sommes alors demandé si l'orthographe syntaxique est la seule dont on a besoin un élève de 2<sup>ème</sup> année moyenne. Qu'en est-il pour les autres types d'orthographe à savoir l'orthographe lexicale et phonétique ?

C'est pourquoi nous pensons qu'un enseignement implicite à travers les autres activités est nécessaire notamment l'activité de vocabulaire ou encore celle de la lecture.

Cette démarche pourrait aider l'élève à développer son lexique orthographique mais aussi pour avoir une meilleure maîtrise des correspondances phono-graphologiques. D'autant plus que l'orthographe française.

### **3. Pourquoi un traitement des productions écrites ?**

Nous avons choisi d'évaluer les compétences des élèves à travers le traitement de leurs productions écrites car selon ALLAL Linda « *les activités de productions écrites assurent la structuration progressive des compétences orthographiques des élèves.* ». (BELALA.M.H, 2013, p108). Le même auteur précise que les activités spécifiques (exercices et dictée) peuvent consolider les apprentissages, mais constituent un aspect secondaire de cette approche.

D'autre part les chercheurs expliquent que si les élèves parviennent, le plus souvent, à réduire le nombre d'erreurs commises dans les dictées, par contre, ils continuent à en faire généralement beaucoup lorsqu'ils produisent des textes. Les tâches d'écritures représentent donc le cadre et le point de départ pour l'étude de différents aspects de l'orthographe, c'est pourquoi nous avons choisi de procéder à un traitement des erreurs relevées dans les écrits produits par les élèves.

### **4. La mise en pratique de l'analyse des données :**

Nous avons commencé notre recherche le mois de mars 2018. A partir des activités observées au sein de la classe, nous avons constaté l'absence des activités qui prennent en charge l'amélioration de l'orthographe sauf quelques activités inscrites dans la séance d'orthographe et qui s'intéressent seulement à l'application de la leçon présentée. Une semaine après, les élèves ont rédigé une production écrite propre à la séquence 03 : **je rédige la situation finale d'un conte**. L'activité a été réalisée par l'enseignant sous le sujet suivant :

Ton petit frère était en train de suivre l'histoire du petit chaperon rouge , mais une coupure d'électricité l'empêcha de terminer l'histoire .

Donc, la fin de ce conte a disparu, l'as-tu remarqué ?

**Consigne** : En t'aidant de la boîte à outils, et en répondant aux questions suivantes , rédige en quelques lignes la situation finale de ce conte.

#### **La boîte à outils:**

**Formules de clôture** : Enfin — à la fin – alors.

**Verbes** : venir – profiter – dormir – ouvrir – libérer – remplir.

**Noms** : Chaperon Rouge --- sa grand-mère – chasseur -- le loup -- pierres – ventre.

**Adjectifs** : méchant -- belle – rouge .

### Questions

- 1- Qui vient à l'aide du petit Chaperon rouge ?
- 2- Comment est-il le loup ?
- 3- Comment le chasseur a-t-il sauvé la grand-mère et la petite fille ?

Il faut signaler que le conte proposé a été déjà travaillé tout au long de la première et la deuxième séquence du projet. Ils ont donc des pré-acquis qui leur ont facilité la tâche d'écriture. ( voir l'annexe B-01)

Pour cette dernière production écrite du premier projet, l'enseignant s'est informé sur l'apprentissage de ses élèves en les observant et en leur parlant depuis le début du projet. Il a adopté la formule de l'atelier d'écriture pour établir un équilibre entre l'enseignement avec toute la classe et le travail en groupe. Il s'est servi de la lecture à haute voix de la situation initiale et la suite d'évènement du conte : Le Petit Chaperon Rouge (voir l'annexe B-02 ), en vue de dresser une liste des stratégies que les élèves devront utiliser pour rédiger la situation finale du conte qui leur a été proposé.

La production écrite est une activité qui vise la capacité de l'élève à produire par écrit un texte cohérent et compréhensible sur le thème développé dans la séance. Avant de lancer le sujet de la production, l'enseignant propose une série d'activités pour préparer l'apprenant à la phase de production. Ensuite, il lui communique le sujet, la consigne et les critères que doit respecter son travail.

Afin d'évaluer les productions qui reflètent le niveau des élèves et leurs compétences à l'écrit, l'enseignant doit corriger les productions et faire une séance de compte-rendu là où l'enseignant se base sur une grille d'évaluation qu'il doit communiquer à ses élèves pour qu'ils puissent savoir sur quels critères ils vont être évalués. La grille qui évalue cette compétence doit se baser sur des critères construits par l'enseignant pour répondre aux objectifs de l'évaluation. (Voir l'annexe B-03) .

Après la séance du compte-rendu nous avons remarqué des insuffisances chez les élèves en domaine d'orthographe : orthographe d'usage (lexicale) / orthographe grammaticale. Cela nous a poussé à faire une analyse des copies de la production écrite, pour le faire ; nous avons exploité deux grilles (versions simplifiées).

**La première :** la grille collective d'analyse des erreurs, ateliers de négociation, élaborée par : l'équipe de circonscription Alençon 1 et 2 DSDEN ORNE , octobre 2012 .

**La deuxième** est inspirée des travaux de Nina Catach, traite un aspect particulier qui est



« L'orthographe », l'objet de notre recherche élaborée par : Laurent GOURVEZ, ESPE de BRETAGNE (22), février 2014. Elle analyse le fonctionnement du système orthographique du français et pour analyser des erreurs elle propose le classement suivant :

## Grille d'analyse des erreurs orthographiques (d'après Nina CATACH)

Orthographe lexicale	
Erreur de calligraphie	ajout/absence de jambage : <u>mid</u> → nid lettres ambiguës : <u>sart</u> → sort
Erreur de segmentation	<u>lo</u> reille → l'oreille
Erreur phonogrammique (transcription des sons)	
• Oubli (erreur extra graphique)	oubli lettre ou syllabe : <u>maitenant</u> → maintenant
• Discrimination auditive	<u>ajeter</u> → acheter
• Altération de la valeur phonique des lettres	omission, adjonction, confusion, inversion : <u>gerre</u> → guerre
Erreur lexicale	
• Logogrammes lexicaux	<u>pin</u> → pain
• Lettres derivatives (morphogrammes)	marque du radical (can <u>ar</u> t) du préfixe ou suffixe (rapidem <u>an</u> t)
• Étymologiques	<u>sculteur</u> → sculpteur, rume → rhume
Orthographe grammaticale	
Idéogrammes	punctuation, majuscules, trait d'union, apostrophe
Morphologie (transcription des morphèmes)	
• Logogrammes grammaticaux	ont/on, et/est, son/sont
• Accord sujet-verbe	ils <u>s</u> chantait
• Marques d'accord dans le GN	les <u>petit</u> garçons
• Marques du pluriel	les cheva <u>u</u> s
• Distinction infinitif-participe	il a apporter <u>e</u> (apporté) des fleurs.
• Morphologie verbale (erreurs de désinence)	il <u>crit</u> .

### Grille collective d'analyse des erreurs, ateliers de négociation

<b>C</b>	<b>Calligraphie</b>	Les mots sont bien écrits et les lettres bien formées (m/n)	
<b>M</b>	<b>Mots</b>	Il n'y a pas de mots oubliés	
<b>Mj</b>	<b>Majuscule</b>	Les majuscules sont mises quand c'est nécessaire	
<b>P</b>	<b>Ponctuation</b>	La ponctuation est correcte	
<b>Sg</b>	<b>Segmentation</b>	Les mots sont bien coupés	
<b>S</b>	<b>Son</b>	Le mot écrit est bien celui que j'ai entendu ou que je veux écrire	
<b>D</b>	<b>Dictionnaire</b>	Le mot écrit a le bon son mais pas la bonne orthographe	
<b>H</b>	<b>Homophones</b>	Les mots qui s'écrivent de la même façon ont été identifiés ex : <b>verre/vert – pin-pain</b>	
<b>Hg</b>	<b>Homophones grammaticaux</b>	Les mots qui s'écrivent de la même façon ont été identifiés ex : <b>verre/vert – pin-pain</b> <b>a/à – est/et – on-ont etc..</b>	
<b>A</b>	<b>Accords</b>	Les accords dans le groupe du nom ont été correctement marqués	
		L'accord sujet/verbe est respecté	
		L'accord du participe passé avec le sujet si le verbe est conjugué avec être a été marqué	
<b>C</b>	<b>Conjugaison</b>	La forme conjuguée du verbe a été identifiée (Temps, personne)	
		L'infinitif du verbe n'a pas été confondu avec une forme conjuguée	

**5. Tableau représentant l'ensemble des erreurs orthographiques relevées dans les 35 copies analysées : (voir l'annexe C)**

Le nombre total des erreurs orthographiques relevées dans les 35 copies que nous avons analysées est de 113 erreurs , sans compter les erreurs de ponctuation

Erreur	Correction	Type d'erreur	N°	%
<b>ORTHOGRAPHE LEXICALE</b>				
- Ventre - Depus ce jour	Ventre Depuis ce jour	<b>Erreur de calligraphie</b>	<b>02</b>	<b>1.76 %</b>
- De lanimal (2) - De elle .	De l'animal D'elle	<b>Erreur de segmentation</b>	<b>03</b>	<b>2.65 %</b>
		<b>Erreur phonogrammique ( transcription des sons )</b>		
- Venre - Vit - Oubli du sujet ( 5)  - Douement - Grand-mèr - Un chasser (4) - Des pieres - Sodin - Final	Ventre Vite Il. Chasseur . chaperon rouge .... Doucement Grand-mère Un chasseur Pierres Soudain Finale	→ Oubli (erreur extragrapphique)	<b>16</b>	<b>14.15 %</b>
- Dons - Rogarde (2) - édéd - Soudin - Grand-mare - Fée - Apri - Mé	Dans Regarde Aider Soudain Grand-mère Fille Après Mais	→ Discrimination auditive	<b>11</b>	<b>9.73 %</b>

- Bepléra - Dongé	Libéra Danger			
- Chaperon rouj - Ali - Shasseur - Dourmait - Peui - Lo - Trova - Apercus - Romplira - A dater de ce joure - Somaille - Comonce - Alor - Pierris - Chasseur	Chaperon rouge Aller Chasseur Dormait Puis Le Trouva Aperçus Remplira A dater de ce jour Sommeil Commence Alors Pierres Chasseur	→ Altération de la valeur phonique des lettres	15	13.27 %
		<b>Erreur lexicale</b>		
- Fil (2) - La	Fille là	→ Logogrammes lexicaux	03	2.65 %
- Loupe - Grande mère	Loup Grand-mère	→ Lettres dérivatives (morphogrammes)	02	1.76 %
<b>ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE</b>				
- Libera - étranger - petit chaperon rouge  - La minuscule au début de la phrase ( 7) (enfin , un chasseur .....) - La confusion entre l'écriture cursive et scripte (8)	Libéra étranger Petit Chaperon Rouge Enfin ; Depuis ce jour .... Enfin , un chasseur ....  Enfin → <i>Enfin</i>	<b>Idéogrammes</b>	28	24.77 %

- La ponctuation - La majuscule au milieu d'un mot . - Grand mère ( 9)	„ ! .. Le Chasseur Grand-mère			
		<b>Morphologie (transcription des morphèmes )</b>		
- Sont ventre (2) - à ouvert - Est - On	Son ventre a ouvert Et En	→ Logogrammes grammaticaux	<b>05</b>	<b>4.42 %</b>
- Il remplis ( 4) - Il libérit	Il remplit Il libéra	→ Accord sujet – verbe	<b>05</b>	<b>4.42 %</b>
- La beau fille - Le petite chaperon rouge  - Petit fille - Sa ventre - Le grand –mère - La situation final	La belle fille Le petit chaperon rouge  petite fille Son ventre La grand-mère La situation finale	→ Marques d'accord dans le GN	<b>06</b>	<b>5.30 %</b>
- Des pierre - Au étrangers	Des pierres Aux étrangers	→ Marque du pluriel	<b>02</b>	<b>1.76 %</b>
- Il profiter - Il aller (2) - Il lui ouvrir - Remplir	Il profita Il alla Il lui ouvrit Remplit	→ Distinction infinitif – terminaison – participe	<b>05</b>	<b>4.42 %</b>
- Ouvrie (2) - Dormi - Il a trouva - Il a vint - Pour libérit (2) - Il a profita - Libérit - Allit	Ouvrit Dormit Il trouva Il vint Pour libérer Il profita Libéra Alla	→ Morphologie verbale (erreur de désinence )	<b>10</b>	<b>8.84 %</b>

### **5.1. Analyse des résultats :**

Pour visualiser les résultats de l'analyse, nous avons voulu nous intéresser d'abord à la description des erreurs réalisées dans la production écrite afin de nous rendre compte de la nature des erreurs produites. Pour ce faire, nous avons classé dans les tableaux ci-dessous les erreurs faites par les élèves accompagnés du type d'erreur, ainsi que le pourcentage d'occurrence de chaque type. En effet, Les tableaux illustrent l'ensemble des erreurs produites par les élèves, ceci nous permet, dans un premier temps, de procéder à une description des erreurs sur lesquelles les élèves trébuchent fréquemment.

Dans l'ensemble, après avoir classé les erreurs dans les tableaux ci-dessus, nous avons constaté que les performances et les savoirs des apprenants au niveau de l'orthographe sont très insuffisants. Alors, sur les **35** copies que nous avons analysées, nous avons relevé 113 erreurs orthographiques.

Nous avons remarqué aussi que les erreurs les plus fréquemment commises par ces apprenants sont **des erreurs à dominante phonogrammique**(transcription des sons) à **37.15 %**. Alors elles sont assez fréquentes que celles à **dominantemorphologique (transcription des morphèmes)** Avec un pourcentage de **29,16 %**, quand aux **erreurs à dominante idéogrammique**, elles représentent **24,77 %** de toutes les erreurs relevées.

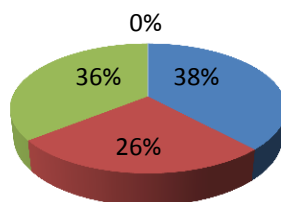
#### **5.1.1. Les erreurs à dominante phonogrammique :**

Parmi l'ensemble des **113 erreurs** que nous avons relevées dans les **35 copies analysées**, **42 erreurs** sont à dominante phonogrammique .

<i>Erreurs phonogrammiques</i>	<i>Nombre</i>	<i>Pourcentage</i>
erreurs extragraphiques	<b>16</b>	<b>14.15 %</b>
discrimination auditive	<b>11</b>	<b>9.73 %</b>
l'altération de la valeur phonique des lettres	<b>15</b>	<b>13.27 %</b>

## erreurs phonogrammiques ( 42 )

■ erreurs extragraphiques                      ■ discrimination auditive  
■ l'altération de la valeur phonique des lettres



Après une analyse de ces erreurs extragraphiques (oubli d'une lettre ou syllabe), de la discrimination auditive et l'altération de la valeur phonique des lettres (omission, adjonction, confusion ,inversion) nous pensons que la majorité de ces erreurs sont principalement dues à la spécificité du système phonologique en question. En effet, un phonème peut avoir différentes formes graphiques. Certains phonèmes sont phonétiquement très proches, si bien qu'un élève qui ne maîtrise pas (ou mal) ces difficultés de la langue orale, risque fort de réaliser des erreurs de transcription graphique. Nous dirons alors que ces apprenants ne possèdent pas assez de connaissances concernant la transcription de certaines formes phoniques et ont une maîtrise phonologique défailante.

Ces erreurs se présentent sous trois formes :

- ➔ Celles de l'oubli d'une lettre ou d'une syllabe (erreurs extragraphiques ) **exemple :**  
ventre ➔ Venre / soudain ➔ soudin .....
- ➔ Celles de la discrimination auditive et qui n'altèrent pas la valeur phonique  
**exemple :** Mais ➔ mé / danger ➔ donger .....
- ➔ Celles qui altèrent la valeur phonique des lettres . **exemple :** aller ➔ ali / le ➔ lo

### 5.1.2. Les erreurs à dominante morphologique

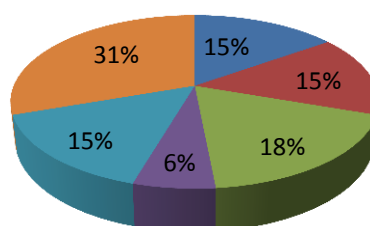
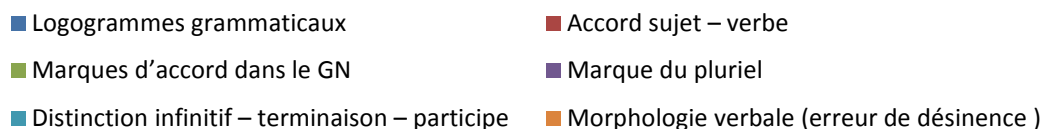
Nous avons relevé **33 erreurs** à dominante morphologique et les avons classées en (6) catégories :

<i>Erreurs morphologiques</i>	<i>Nombre</i>	<i>Pourcentage</i>
Logogrammes grammaticaux	<b>05</b>	<b>4.42 %</b>
Accord sujet – verbe	<b>05</b>	<b>4.42 %</b>
Marques d'accord dans le GN	<b>06</b>	<b>5.30 %</b>



Marque du pluriel	02	1.76 %
Distinction infinitif – terminaison – participe	05	4.42 %
Morphologie verbale (erreur de désinence )	10	8.84 %

## Erreurs morphologiques



Les nombreuses erreurs constatées au niveau morphologique, pour notre part, sont dues à la non maîtrise des règles de grammaire, de vocabulaire et de conjugaison et surtout leur emploi durant l'activité scripturale. Alors elles se résument dans la non maîtrise de la valeur d'emploi des temps verbaux, de l'accord sujet/verbe, de la structure des phrases, du choix des déterminants ainsi que l'utilisation des différents outils grammaticaux de coordination et de subordination, et ce sont des indices révélateurs des difficultés diverses rencontrées par les élèves quant à l'application des règles de la langue française lors de la rédaction. Ces problèmes constatés au moment de l'analyse des copies ont eu un impact majeur sur la cohérence textuelle.

Nous constatons aussi que les élèves ont beaucoup de difficultés à distinguer entre l'infinitif des verbes du 1<sup>er</sup> groupe, leur participe passé et leur conjugaison avec la 3<sup>ème</sup> personne du singulier, les trois correspondant au son /e/ en finale. Concernant ces erreurs, nous estimons qu'elles auraient pu être évitées si les apprenants avaient fait intervenir leurs connaissances d'ordre grammatical. En effet, une réflexion sur la structure morphosyntaxique des séquences devrait permettre de déterminer l'orthographe correcte.

### Exemples :

- Erreurs dans l'accord des adjectifs qualificatifs, **exemple** : petit fille → petite fille

- Confusion entre : L'auxiliaire « être » et la conjonction de coordination « et »  
**exemple** : La petite fille est sa grand-mère → La petite fille et sa grand-mère
- Confusion entre : L'auxiliaire « avoir » et la préposition « à ».
- Confusion entre : l'auxiliaire « être » et le pronom possessif « son », **exemple** :  
Le chasseur remplit sont ventre → le chasseur remplit son ventre.
- Confusion entre le pronom personnel indéfini « on » et la préposition « en », **exemple** :  
On passant par la forêt → En passant par la forêt.
- Omission de la marque du pluriel, **exemple** : des pierre → des pierres
- L'accord erroné du sujet et le verbe : il remplis → il remplit

### 5.1.3. Les erreurs à dominante idéogrammique :

En plus des erreurs morphogrammiques, phonétiques et phonogrammiques d'autres erreurs ont été aussi relevées dans les productions écrites des élèves, notamment les erreurs à dominante idéogrammique .

Par ailleurs, le système **idéogrammique** français représente une source de difficulté pour les élèves. En effet, nous avons remarqué que la ponctuation est presque inexistante dans la plupart des productions écrites analysées et l'emploi de la majuscule n'est toujours pas respectée.

- Emploi erroné de la majuscule au milieu d'un mot , **exemple** : Le Chasseur
- Emploi des lettres minuscules :  
→ Au début de la phrase, **exemple** : enfin → Enfin  
→ Après un point.
- la confusion entre l'écriture cursive et scripte , **exemple** : Enfin → *Enfin*

D'autre part nous avons aussi relevé quelques erreurs à dominantes non fonctionnelles. Il s'agit le plus souvent des consonnes doubles ou des lettres muettes finales. Dans ce cas, la complexité du système graphique français en est pour une grande partie responsable. Selon **Nina Catach** :

*Ce système non fonctionnel du français répond à une certaine compétence chez le scripteur savant. Ce qui n'est nullement le cas de nos apprenants Elle est souvent malmenée, ou bien inexistante, sinon inopportune, par exemple lorsqu'une virgule vient séparer le verbe de son sujet ou le relatif de son antécédent. (Op.cit, p57)*

Enfin, l'indigence de l'élève au plan lexical et morphosyntaxique constitue un obstacle de taille qui ne favorise pas une expression organisée et structurée et partant de là, son

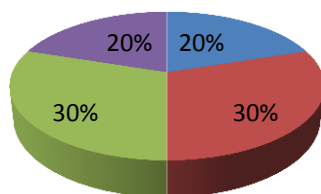
incapacité à utiliser correctement les signes de ponctuation qui organisent en structurant le message à produire.

En addition, à ces erreurs nous trouvons d'autres erreurs de calligraphie, de segmentation, d'homophonie lexicale et erreurs morphogrammiques qui présentent un petit pourcentage par rapport aux autres catégories et par rapport à l'ensemble des erreurs

<i>Types d'erreurs</i>	<i>Nombre d'erreurs</i>	<i>Pourcentage</i>
<i>Erreurs de calligraphie</i>	<b>02</b>	<b>1.76 %</b>
<i>Erreurs de segmentation</i>	<b>03</b>	<b>2.65 %</b>
<i>Logogrammes lexicaux</i>	<b>03</b>	<b>2.65 %</b>
<i>Erreurs morphogrammiques</i>	<b>02</b>	<b>1.76%</b>

**Erreurs de calligraphie , segmentation ,  
erreur morphogrammiques , logogrammes  
lexicaux**

- Erreurs de calligraphie
- Erreurs de segmentation
- Logogrammes lexicaux
- Erreurs morphogrammiques



Le tableau ci-dessus indique la fréquence absolue et le pourcentage de chaque catégorie pour l'acquisition de l'orthographe, avec un taux de fréquence bas ce qui nous amène à dire qu'elles ne présentent pas une difficulté majeure chez nos apprenants.

A ce titre, la typologie des erreurs proposée par **Nina CATACH** peut être d'une aide précieuse. Selon **CATACH**, elle permet de rattacher les différents types d'erreurs aux éléments du système dont elles relèvent et le but de cette grille n'est pas d'additionner les erreurs de chaque élève ou de chaque classe pour leur attribuer une note mais (pour l'enfant comme pour le maître) de détecter des lacunes, de mesurer des progrès et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés. L'application formelle de typologie est à proscrire, elle ne se comprend que dans une pratique interactive du questionnement orthographique qui s'inscrit dans un comportement métalinguistique.

## Commentaire :

A partir de ces résultats de la première production écrite (pré-test), nous pouvons dire que la plupart des élèves produisent des écrits insuffisants du point de vue de fond et de la forme (erreurs d'orthographe grammaticale / orthographe d'usage). Cependant la compétence orthographique exige une production d'un texte cohérent et correcte orthographiquement pour qu'il soit bien compris par le destinataire.

Afin de remédier aux lacunes et aux difficultés orthographiques, nous tenterons de proposer une démarche basée sur : la dictée négociée pour aider les apprenants à construire des connaissances sur l'orthographe correcte de quelques mots et phrases.

### **6. Le post-test :**

Sachant que, comme le souligne BRISSAUD et BESSONAT : « *La performance orthographique varie d'une tâche à l'autre et qu'il existe, par exemple, un décalage entre la performance orthographique en dictée et celle en rédaction.* » (2001. p 67), Nous avons soumis les apprenants à un test sous forme d'une **dictée négociée**. Cette étape, nous a permis de cueillir de nombreuses données relatives au niveau d'orthographe chez les élèves, ainsi de proposer une autre production écrite avec la même consigne d'écriture dans le but de tester l'utilité de notre outil de remédiation proposée qui est : **la dictée négociée**.

Quant au choix de **la dictée négociée**, il est fait par nous-même car elle va juste avec l'hypothèse émise, ainsi qu'elle favorise le travail collaboratif et le travail du groupe.

L'idée d'apprentissage coopératif (AC) nous semble assez bien résumée par **BAUDRIT Allain** Cet auteur l'assimile à un travail en petits groupes, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun.

*L'AC est supérieur au travail individuel lorsqu'il est question d'acquisitions scolaires, l'apprentissages à l'école. Mais cette supériorité ne va pas de soi, elle est liée certaines conditions [...] la réussite collective paraît dépendre de l'efficacité de chacun, des diverses contributions individuelles dans la réalisation du projet commun. (2005, p 06).*

#### **6.1. La démarche suivie lors de la dictée négociée :**

La pratique de la dictée permet d'évaluer les compétences orthographiques, puis de les améliorer, pour cette raison, nous avons choisi la dictée négociée qui privilège le travail de groupe. (voir l'annexe D)

Afin d'installer les principes des nouvelles approches suivies dans les programmes scolaires algériens sous forme de stratégies d'apprentissages élaborées par des américains et

adoptées par le ministère de l'éducation nationale, Inspection Générale de la Pédagogie, nous avons opté pour le choix de la stratégie : *Penser Comparer Partager* .

*« La stratégie Penser-Comparer-Partager est conçue pour permettre à tous les étudiants de s'engager dans un processus d'apprentissage actif en grand groupe. Les étudiants sont amenés à réfléchir à un problème ou à une question de manière individuelle pour ensuite confronter leur réponse à une ou plusieurs personnes puis partager ensuite cette réponse en plus grand groupe. » (2017, p03)*

Donc pour la dictée négociée, nous avons suivi la démarche proposée dans les travaux inspirés du LE FRANÇOIS Pascale, Université de Montréal et de Marie Nadeau, UQAM. Adapté par Chantale Carette, Services éducatifs, Commission scolaire de Portneuf.

L'enseignant donne une dictée. Les élèves se corrigent puis se placent en équipe. Ils comparent leur correction pour arriver à une copie « consensus », l'enseignant peut ensuite corriger la dictée au tableau et questionner des élèves ciblés (selon les fautes laissées dans la feuille consensus). L'équipe qui a le moins de faute gagne le championnat de la semaine. (C'est de l'apprentissage).

Pour cela, nous avons proposé 03 passages à dicter qui comportent les erreurs les plus commises par les élèves :

- 1- Depuis ce jour, le petit chaperon rouge vivait heureuse avec sa famille.
- 2- A la fin, le chasseur ouvrit le ventre du loup pour libérer la petite fille.
- 3- Le chasseur remplit le ventre du loup par des pierres.

Nous dictions les trois passages cités précédemment aux élèves, endécoupant en unités syntaxiques dont chaque élève produit le texte ainsi dicté. Puis nous repartions les élèves dans des groupes de quatre élèves. Nous avons leur donné la consigne suivante "Dans chacun des groupes vous devrez réécrire le texte de la dictée en vous mettant d'accord sur l'orthographe de tous les mots. »

Nous avons piloté les échanges inter-groupes afin de réactiver les connaissances orthographiques.

Les élèves doivent se mettre d'accord sur l'orthographe des mots du texte en argumentant et en étayant cette argumentation de leurs connaissances.

A la fin de l'échange chaque groupe doit proposer le texte final de la dictée en le recopiant sur une feuille collective.

Un élève vient écrire la première phrase de la dictée (celle que son groupe a finalisée) au tableau. Un deuxième élève vient écrire la deuxième phrase... et on procède ainsi jusqu'à la fin des passages.

Pour tester l'effet de la dictée négociée sur l'orthographe des élèves, nous avons proposé une autre activité de production écrite qui porte sur le même sujet et la même consigne. Nous avons demandé aux élèves de rédiger la situation finale du conte « **Le Petit Chaperon Rouge** ».

Le tableau suivant illustre l'analyse de l'ensemble de 35 copies d'élèves, en suivant la même grille d'analyse celle de **Nina Catach** :

**6.1.2. Tableau représentant l'analyse des copies de la production écrite du post-test :**  
(Voir l'annexe E )

Erreur	Correction	Type d'erreur	N°	%
<b>ORTHOGRAPHE LEXICALE</b>				
- Vantre 1	Ventre	Erreur de calligraphie	01	1,58 %
/	/	Erreur de segmentation	00	0 %
		<b>Erreur phonogrammique ( transcription des sons )</b>		
- Trova ( 2 ) - Roug 1 - Ave 1 - Des pieres 4 - Bell fill 2 - Heurese 3 - Caban1 - Le loup mor 1 - Ovrir 1	Trouva rouge avec Pierres Belle fille Heureuse Cabane Le loup mort Ouvrir	→ Oubli (erreur extragraphique )	16	25 ,39%
- Icota 1 - Mison 1 - Maisson 1 - Mis 1 - Tomp 1 - Tamp 1 - Manja 1 - Libira 1 - Rouje 1	Ecouta Maison Maison Mais Temps Temps Mangea Libéra Rouge	→ Discrimination auditive	09	14,28 %

- Roage 1 - Apurcu 1 - Avece 1 - Sommil 1 - Rpidme 1 - Vnit 1 - Venit 1	rouge Aperçu Avec Sommeil Rapidement Vint Vint	→ Altération de la valeur phonique des lettres	07	11,11 %
		<b>Erreur lexicale</b>		
/	/	→ Logogrammes lexicaux	00	0 %
/	/	→ Lettres dérivatives ( morphogrammes )	00	0 %
<b>ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE</b>				
- La minuscule au début de la phrase ( 3 ) - la confusion entre l'écriture cursive et scripte - grand mère ( 6 )	enfin → <i>Enfin</i> mechant 2 grand-mère	<b>Idéogrammes</b>	11	17,46 %
		<b>Morphologie (transcription des morphèmes )</b>		
- Est (3) - a la fin 3	Et à la fin	→ Logogrammes grammaticaux	06	9,52 %
/	/	→ Accord sujet – verbe	00	0 %



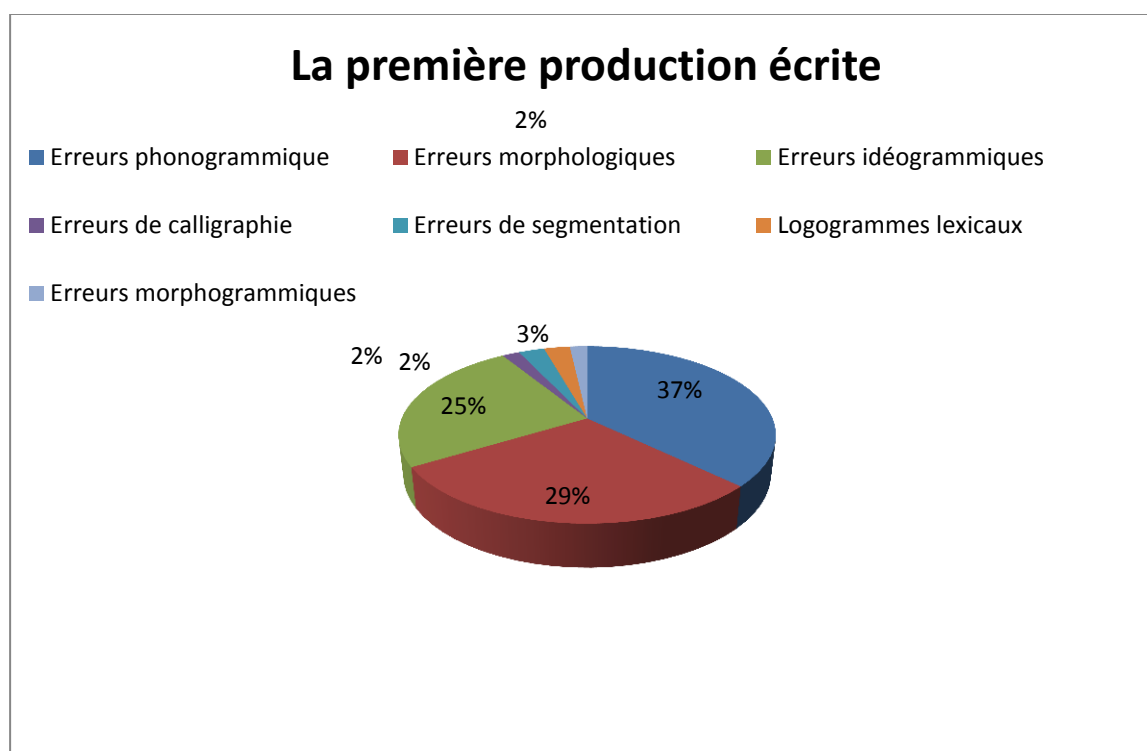
- Petit fille	Petite fille	➔ Marques d'accord dans le GN	<b>01</b>	<b>1.58 %</b>
/	/	➔ Marque du pluriel	<b>00</b>	<b>0 %</b>
- Il profiter 1 - Il manger 1 - Il ouvrir 3 - Il remplir 1 - Il a ouvert 1 - Il libérer 1 - Dormir 1	Il profita Il mangea Il ouvrit Remplit A ouvert Libéra	➔ Distinction infinitif – terminaison – participe	<b>09</b>	<b>14,28%</b>
- Pour profité (1) - à passé (2) - pour Libéra (1)	Pour profiter à passer Pour libérer	➔ Morphologie verbale (erreur de désinence )	<b>04</b>	<b>6,34%</b>

L'analyse des copies de la deuxième production écrite montre que les apprenants ont développé leur capacité d'écrire des textes efficaces et leur orthographe. Une progression a été marquée entre le texte du pré-test et celui du post-test.

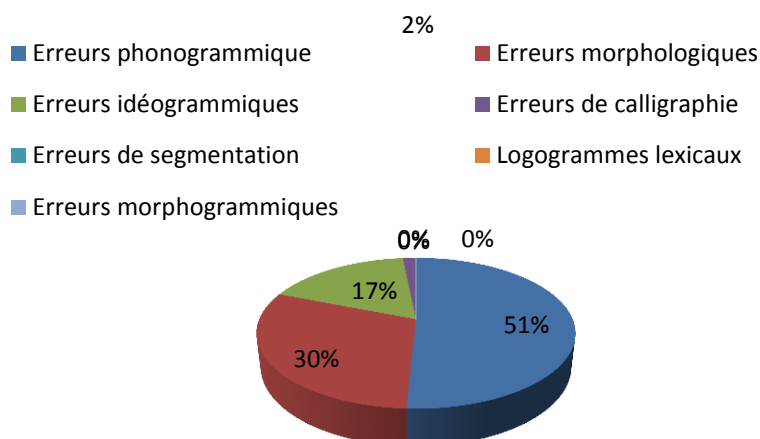
### 6.1.3. La comparaison des analyses

Erreurs	La première production écrite/113 erreurs		La deuxième production écrite/63 erreurs	
	Nombres	Pourcentages	Nombres	Pourcentages
Erreurs phonogrammique	42	37.15%	32	52.37%
Erreurs morphologiques	33	29.16%	19	30.14%
Erreurs idéogrammiques	28	24.77%	11	17.46%
Erreurs de calligraphie	02	1.76%	01	01.58%
Erreurs de segmentation	03	2.65%	00	00%
Logogrammes lexicaux	03	2.65%	00	00%
Erreurs morphogrammiques	02	1.76%	00	00%

**Nb :** Nous attirons l'attention des lecteurs que le pourcentage s'est fait à partir du nombre global des erreurs retrouvées dans chaque production écrite.



## La deuxième production écrite



### 6.1.4. Interprétations

Nous observons les résultats mentionnés dans le tableau ci-dessus, nous remarquons dans la première production écrite **42** erreurs phonogrammiques sur 113 erreurs (**37.15%**) mais dans la deuxième production écrite **32** erreurs phonogrammiques sur 63 erreurs (**52.37%**), nous avons pensé que des difficultés au niveau phonique pouvaient avoir des répercussions sur le maniement du système graphique et cela due automatiquement à la pluralité du système phonologique français et que les systèmes vocaliques arabe et français sont particulièrement différents.

*« Le français, du fait de la pluralité des transcriptions potentielles d'un même phonème ainsi que de la pluralité des valeurs que peut avoir une même graphie selon le contexte d'apparition, est considéré comme non biunivoque, ce qui implique qu'il est possible de produire dans cette langue des formes phonologiquement plausibles mais qui, au regard de la norme orthographique, seront considérées comme inadmissibles (ex: "otomobile"). A l'inverse, nous avons en arabe, une correspondance entre phonie et graphie presque générale. » (Saliha Amokrane, 2011, p 51)*

En comptant **33** erreurs morphologiques (**29.16%**), en revanche dans la deuxième production **19** erreurs morphologiques (**30.14%**), **Erreurs idéogrammiques**, **Erreurs de calligraphie 2 erreurs (1.76%)**, **Erreurs de segmentation 3 erreurs (2.65%)**, **Logogrammes lexicaux 3 erreurs (2.65%)**, **Erreurs morphogrammiques 2 erreurs (1.76%)**

Ces résultats reviennent certainement à l'utilité de l'activité de la **dictée négociée** grâce à ses caractéristiques positives, afin de remédier les erreurs orthographiques, qui a donné pour nous l'occasion d'encourager le travail collaboratif et de connaître les aspects positifs des nouvelles réformes.

Alors, les résultats du post-test nous montrent une progression marquante de la compétence suivante : « les erreurs phonogrammiques » en passant de 42 à 32 erreurs , « les erreurs morphologiques » en passant de 33 à 19 erreurs , les erreurs idéogrammiques en passant de 28 à 11 erreurs cette progression est significative.

De façon claire, l'apprentissage de l'orthographe demande aux apprenants diverses opérations avant de bien savoir orthographier un mot. JAFFRE et FAYOL, nous fournissent une autre piste de réponse:

*Très tôt, vers trois ou quatre ans, les enfants comprennent que l'écriture se différencie du dessin et acquièrent une idée, même vague, de ce qu'est la lecture. Cette première phase présente un certain nombre de caractéristiques. Elle est suivie d'une deuxième phase où dominerait la recherche d'un appariement systématique entre sons et lettres. Enfin, une troisième phase consisterait en la prise en compte croissante des contraintes orthographiques (par exemple de la morphologie ou de la forme spécifique de certains mots, les logogrammes ou mots écrits).(1999, p78).*

Ce processus d'apprentissage commence à la maison où l'enfant développe une conscience de l'écrit dans ses relations avec le monde qui l'entoure. Selon TRAIMOND, cet apprentissage se complète à l'école où les enfants apprennent les particularités spécifiques à l'orthographe essentiellement par la mémorisation du vocabulaire, la dictée, la copie et l'autodictée : « *Utilisée plus récemment à partir de la fin des années 1960 [...] concilie en effet, la récitation, la dictée et la copie*» (Traimond, 2001, p161)

Plus l'apprenant utilise le système orthographique du français, plus il rencontre de la difficulté à transcrire certains mots (configurations sonores).

Par conséquent, en situation de production écrite le scripteur (ou apprenti-scripteur) doit constamment faire appel à sa mémoire pour retrouver la représentation graphique du mot parce que dans le cas de tout scripteur:«*La production d'une graphie repose essentiellement sur deux types d'information en mémoire: une représentation visuelle complète ou partielle du mot permettant sa reconnaissance, et une liste de graphèmes (phonogrammes) possibles pour chacun des phonèmes de la langue.*»(Op.cit, p36).

### **Conclusion :**

La classe de langue est un champ d'investissement très riche, il suffit d'y accéder et d'essayer de comprendre son fonctionnement. Avoir des savoirs disciplinaires, n'est jamais suffisant pour trouver des solutions pour la classe, il faut donc essayer par voix d'expérimentation à fin de mettre en œuvre son savoir et d'offrir à l'enseignant et aux élèves les bonnes méthodes de travail.

En effet, le travail réalisé avec les élèves de l'école Hassani Abdelkarim était pour nous une occasion de goûter le plaisir du travail collaboratif, et de connaître le vrai rôle de la didactique. Tous les résultats positifs auxquels cette expérimentation a abouti, n'ont que le fruit d'une analyse des leçons d'orthographe et des copies des élèves. En réponse aux questions posées au début de ce mémoire et après avoir effectué une expérimentation auprès des élèves de 2<sup>ème</sup> année moyenne, nous pouvons dire que la dictée négociée est un moyen efficace pour remédier aux erreurs d'orthographe. Elle permet à travers le climat qu'elle crée au sein de la classe de favoriser les échanges entre les partenaires d'une même classe, de favoriser la réflexion sur la langue, de considérer les textes et les phrases comme des objets vivants. Le succès que ce type de dictée a réalisé est merveilleux malgré la limite de temps dans lequel a été réalisée l'expérimentation.

# **La conclusion générale**

L'écrit n'est pas une forme naturelle du langage humain, mais personne ne peut nier son apport à la civilisation humaine depuis son invention l'an 3300 AV JC. L'évolution de la science démontre encore le rôle primordial que joue l'écrit dans la propagation et le partage du savoir à travers le monde entier, chose qui ne peut se réaliser que lorsqu'on maîtrise ses règles et l'utiliser à bon escient. Maîtriser les normes de l'écrit demeure donc la clé d'un partage sain et sauf d'un savoir crié par l'homme.

Les graphies de la langue, porteuses de sens, font référence à une partie de la grammaire qu'on appelle orthographe. De son sens étymologique qui veut dire écrire correctement, nous avons pu cerner son importance dans le processus d'écriture en langue française.

L'origine de notre recherche est un problème que nous avons rencontré en classe lors de notre travail en tant qu'enseignantes : les élèves font beaucoup d'erreurs d'orthographe quand ils rédigent des textes. Parfois même nous nous sommes retrouvées devant des copies complètement illisibles car elles étaient chargées d'erreurs orthographiques. Alors dans ce mémoire, nous avons abordé le thème des erreurs orthographiques rencontrées dans la production écrite des élèves de 2<sup>ème</sup> année moyenne.

Notre recherche avait pour buts de :

- Cerner et classer les erreurs orthographiques retrouvées dans les productions écrites.
- Répartir et analyser le type d'erreurs qui posent plus de problèmes selon la grille typologique de Nina Catach .
- Proposer une piste pédagogie pour améliorer l'orthographe des apprenants de FLE( la dictée négociée )

Les questions que l'on s'est posées à plusieurs reprises sont : Quelles sont les difficultés d'orthographe rencontrées par les apprenants lors de la réalisation d'une production écrite ? L'apprentissage d'une langue étrangère peut-il se faire sans erreurs ? La dictée pourrait -être un moyen efficace à la remédiation des erreurs orthographiques ?

Pour tenter de retrouver des éléments de réponses à nos questions, il nous a fallu puiser dans la théorie pour essayer de comprendre, d'une part, le rôle que peut jouer l'activité orthographique dans l'activité de production écrite, et d'autre part, le fonctionnement ainsi que les caractéristiques du système orthographique français.

Pour la partie pratique, nous nous sommes appuyées sur les travaux des spécialistes en la matière, notamment ceux de Nina Catach. La grille typologique des erreurs orthographiques établie par cette dernière nous a servi de support de base pour notre analyse.

Dans cette optique et dans le présent travail, nous avons posé trois questions axiales sur la façon permettant de remédier aux erreurs d'orthographe chez les élèves de 2<sup>ème</sup> année moyenne. Les questions ont eu comme des hypothèses :

Les difficultés phonogrammiques pourraient-elles le problème capital lors de la réalisation de la production écrite.

Selon les nouvelles approches, l'erreur est un moyen et une étape indispensable dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

La dictée serait un moyen efficace à la remédiation des erreurs orthographiques.

Les recherches ont abouti à choisir l'un des types de dictée qui sont illustrés dans le volet théorique du travail, qu'avec la nature de l'hypothèse. Le choix est tombé donc sur la dictée négociée. Dans le volet pratique de la présente recherche, nous avons proposé à l'enseignant de pratiquer la dictée négociée avec ces élèves afin de remédier aux erreurs rencontrées dans la production écrite. Les résultats étaient satisfaisants, des élèves motivés, taux d'erreurs moins qu'au début de l'expérimentation. L'enseignant lui-même a reconnu qu'il n'a jamais travaillé avec une telle méthode. L'expérience lui a montré donc une nouvelle façon d'agir avec ses élèves, une manière de renforcer le contact entre les partenaires de l'acte d'apprentissage et favoriser l'interaction au sein de la classe.

En effet, cette expérience a permis de confirmer nos hypothèses et de démontrer l'importance de la dictée négociée dans la remédiation des erreurs. Elle offre l'occasion de lancer un appel aux décideurs du système éducatif pour réhabiliter cette pratique pédagogique noble. Certes, la dictée était bénéfique et importante à la remédiation, mais nombreux sont les facteurs qui empêchent sa pratique. Les difficultés d'apprentissage, la formation des enseignants, la surcharge cognitive, les volumes horaires...sont des facteurs à prendre en compte dans des études en didactique de l'écrit.

Notre souci étant de faire en sorte que ces apprenants arrivent à réduire leurs fautes d'orthographe, nous sommes alors interrogées sur les remédiations adéquates qui peuvent être envisagées. Voici quelques propositions :



- Faire acquérir aux élèves dès les premières années d'apprentissage des réflexes consistants comme le recours à des outils de travail comme le dictionnaire, la grammaire et les Bescherelle pour rechercher la solution ou encore demander à l'enseignant une explication adéquate.
- Créer plus de situations d'écriture qui auront pour objectif d'aider l'apprenant à s'entraîner et à mettre ses savoirs en pratique. Ainsi il pourra acquérir la maîtrise des mécanismes en jeu.
- Accorder plus d'importance à la phonétique dans l'apprentissage du français. Comme nous venons de le constater, celle-ci représente un élément important pour une bonne acquisition de l'orthographe. Il s'ensuit donc que les différentes phonies doivent être parfaitement perçues.
- Un autre moyen de remédiation qui aidera les élèves à diminuer leurs erreurs orthographiques, notamment celles qui sont à dominante morphogrammique, il s'agit de développer des stratégies de relecture et de révision efficace en vue d'améliorer l'orthographe. En effet, très souvent les apprenants ayant les savoirs orthographiques nécessaires ne savent pas les réemployer à bon escient (c'est généralement le cas des erreurs à dominante morphogrammique). Dans ce cas là, l'étape de la révision se révèle aussi importante que celle de l'écriture.
- Plusieurs stratégies de relecture-révision peuvent se révéler efficaces, nous citons comme exemple la relecture différée qui consiste à laisser passer le temps et permettre ainsi à l'apprenant de se distancier par rapport à son texte ce qui l'aidera à détecter ses erreurs sans grandes difficultés et de leur rechercher la bonne solution graphique.
- Une autre stratégie guidée par l'enseignant : ce dernier signale dans la marge le nombre d'erreurs qui se trouvent sur la copie et la tâche de l'apprenant sera de les détecter, d'identifier leur nature avant de les corriger.

Nous ne dirons pas que ces propositions apporteront les solutions à tous les problèmes posés par l'orthographe française. Néanmoins, elles développeront chez l'apprenant une attitude active dans son apprentissage, il deviendra alors de plus en plus autonome et ses erreurs se corrigeront. La perspective maintenant est : quand et comment pratiquer la dictée dans les conditions citées ci-dessus ?

# Bibliographie

## **Bibliographie**

### **1- Ouvrages :**

- 1- ALLAIN. B, *L'apprentissage coopératif (Origines et évolutions d'une méthode pédagogique)*, de Boeck , Bruxelles ,2005.
- 2- ANGOUJARD. A, *Savoir orthographier*, Hachette, Paris, 2010.
- 3- ASTOLFI. J.P, *L'erreur un outil pour enseigner*, France, ESF éditeur, 1997.
- 4- BRISSAUD. C, BESSONAT. D, *L'orthographe au collège. pour une autre approche*, CRDP de l'académie de Grenoble, Delagrave, 2001.
- 5- CATACH. N, *L'orthographe française*, Edition Armand Colin, Paris, 2008.
- 6- CAZACU.T.S, *Psycholinguistiques Appliquée*, Fernand Nathan, Paris 1981.
- 7- CUQ. J.P et Gruca.I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse de l'université de Grenoble, France, 2004.
- 8- GILLARD. M, *Abrégé du manuel théorique et pratique de la langue française*, Didier, Paris, 1845.
- 9- GREVISSE. M et GOOSSE. A, *Le bon usage de la grammaire française*, Bruxelles ,2008.
- 10- JAFFRE. J-P, *Didactique de l'orthographe*, Hachette Education, Paris, 1992.
- 11- NIQUET. G, *Enseigner le français. Pour qui ? Comment ?*, Hachette Education, Paris, 1991.
- 12- TRAIMOND.B, *Une cause nationale : l'orthographe française :éloge de l'inconstance* .Presse universitaires de France ,France 2001.

## **2- Articles :**

- 1- AMOKRANE.S, « *Du lien entre la maîtrise du système phonologique et les compétences orthographiques.* » Travaux neuchâtelois de linguistique, [En ligne] 2011,n° 54, disponible sur : <https://www.unine.ch/files/live/sites/islc/files/Tranel/54/4961Amokrane.pdf> consulté le: 15/03/2018.
- 2- CHISS.J.L, « *Théorie du langage et politique des linguistes.* » LAROUSSE revue trimestrielle n°182, juin 2011.
- 3-DEMIRTAS. L, « *De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE.* »Synergies Turquie [En ligne], 2009, n°2, Disponible sur :<https://www.cairn.info/revue-langages-2011-2-page-3.htm> consulté le : 20/ 05/ 2018.
- 3- JAFFRE. J.P, « *Compétence orthographique et système éducative.* », Revue Repère [En ligne], n°04, 1991, disponible sur :<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS004.pdf>consulté le : 30/ 04/2018.
- 4-JAFFRE. J-P. FAYOL. M « *L'acquisition/apprentissage de l'orthographe* », Revue Française de pédagogie, n° 126 ,1999.

## **3- Documents pédagogiques :**

- 1- Le document d'accompagnement du programme de français,cycle moyen, Ministère de l'Education Nationale, 2016.

## **4- Mémoires**

- 1- CHELLOUAI Nahla, Mémoire de master, *Difficultés et obstacles dans l'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE*, cas des apprenants de l'université Mohamed Kheider, université de Mohamed Kheider, 2013.
- 2- HOUARA Najet, Mémoire de master, *La dictée négociée facteur de la remédiation des erreurs orthographiques dans les productions écrites en FLE*, Cas des apprenants de la 3<sup>ème</sup>, CEM Abd El BAKI NourEddine EL-Kantara, université de Mohamed Kheider, 2017.
- 3- BELALA Meriem Hadia, Mémoire de magister, *L'orthographe dans les productions écrites des élèves de la 1ère année moyenne*, Université Constantine 1, 2013.

## **5- Dictionnaires :**

- 1- CUQ J.P, Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde, clé internationale, Paris, 2004.
- 2- DUBOIS.J, Le dictionnaire Larousse, « Tolérances grammaticales et réformes de l'orthographe », Larousse, Paris ,2004.
- 3- GALISSON.R et COSTE.D, Dictionnaire didactique des langues Hachette, Paris, 1976.
- 4- Le Nouveau Petit Robert, Dictionnaire Alphabétique Et Analogique De La Langue Française, Millésime, 2009.

## **6- Webographie :**

- 1- Suzo Lopez. J, Grille d'analyse des manuels ensembles pédagogiques de FLE, 2001, disponible sur :  
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grille2.html> (consulté le:06/05/ 2018).

# **Les annexes**

## Annexe A

### La grille d'analyse de la leçon d'orthographe dans le manuel scolaire :

Critères d'analyse	Indicateurs	Oui	Non	Commentaires
<b>Objectif et modèle didactique pour la leçon d'orthographe</b>	-L'objectif de travail est-il clairement défini et annoncé ? -L'orthographe est elle envisagée d'une manière explicite à travers le manuel ? -Le modèle didactique mis en place pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe dans le manuel (déductif ou inductif) -Nombre de leçons d'orthographe			
<b>Phases du déroulement de la leçon d'orthographe</b>	-Quelles sont les phases du déroulement de la leçon d'orthographe ? Sont-elles identiques pour toutes les leçons ? Y-a-t-il d'autres activités entraînant l'apprentissage de l'orthographe ? Quel est le type d'orthographe enseigné ? Est-il indiqué clairement ?			
<b>Evaluation dans la leçon d'orthographe à travers le MS</b>	Les exercices proposés sont-ils - structuraux, - situationnels Le type des exercices : - dictée,			

	<ul style="list-style-type: none"><li>- exercice de substitution,</li><li>- de transformation,</li><li>- de complétion,</li><li>- de transposition,</li><li>- rédaction.</li><li>- réemploi</li><li>- formation</li><li>- appariement</li><li>- classement ;</li></ul> <p>Le nombre d'exercices proposés est-il suffisant pour créer des automatismes ?</p>			
--	---	--	--	--



## Annexe B -I

Projet I / Séquence 03/

Niveau : 2<sup>ème</sup> A.M.

(Fiche)

Niveau de la compétence (01)	L'élève sera capable de rédiger la situation finale d'un conte.	
Séance :	<b>Production écrite.</b>	Durée : 01 heure
Titre :	Le petit Chaperon rouge	
Moyens :	Fiche + Texte adapté (le petit Chaperon rouge )+tableau.	
Objectifs d'apprentissage :	L'élève sera capable de : - Rédiger la situation finale d'un conte. -Améliorer son écrit.	

### Déroulement de la séance

Phases de la séance	Consignes du professeur	Tâches de l'élève (soit seul, en binôme ou en groupe)
<b>Mise en situation</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1- Rappel sur l'intitulé du projet.</li><li>2- Rappel sur l'intitulé de la séquence.</li><li>3- Qu'utilise-t-on pour introduire la fin d'un conte ?</li></ol>	<ul style="list-style-type: none"><li>* Nous rédigeons un recueil de conte qui sera lu aux camarades d'un autre collège.</li><li>* Je découvre la situation finale du conte.</li><li>*On utilise les formules de clôture.</li></ul>
<b>Consigne</b>	<p><u>Sujet</u> : Ton petit frère était entrain de suivre l'histoire du petit chaperon rouge , mais une coupure d'électricité l'empêcha de terminer l'histoire.</p> <p>Donc, la fin de ce conte a disparu, l'as-tu remarqué ?</p> <p><u>Consigne</u> :En t'aidant de la boîte à outils, et en répondant aux questions suivantes , rédige en quelques lignes la situation finale de ce conte.</p>	<p>Explication est reformulation du sujet et de la consigne. L'enseignant donne des conseils aux apprenants pour qu'ils réussissent leur production.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- <b>L'adéquation</b></li><li>2- <b>La cohérence</b></li><li>3- <b>Mise au point de la langue</b></li></ol>

*Explication des critères de réussite et de la grille d'évaluation*

**Boite à outil :**

**Pour t'aider :**

**.Formules de clôture :** Enfin — à la fin – alors

**Verbes :** venir – profiter – dormir – ouvrir – libérer – remplir

**Noms :** Chaperon Rouge --- sa grand-mère –chasseur -- le loup -- pierres -- ventre

**Adjectifs :** méchant -- belle –rouge

**Réponds aux questions suivantes :**

- 1- Qui vient à l'aide du petit Chaperon rouge ?
- 2- Comment est –il le loup ?
- 3- Comment le chasseur a-t-il sauvé la grand –mère et la petite fille ?

**Critères de réussite :**

- 1- *Imaginez une fin heureuse pour le petit Chaperon Rouge et sa grand-mère.*
- 2- *Evite la répétition par des substituts grammaticaux et lexicaux .*
- 3- *Introduit la fin de ce conte par une formule de clôture.*
- 4- *Conjuge les verbes au passé simple et à l'imparfait .*

**Grille d'évaluation :**

	<i>oui</i>	<i>non</i>
<i>Ma situation finale correspond aux événements.</i>		
<i>J'ai utilisé une formule de clôture.</i>		
<i>J'ai conjugué les verbes au passé simple.</i>		
<i>J'ai évité la répétition par des substituts grammaticaux.</i>		
<i>J'ai évité la répétition par des substituts lexicaux .</i>		
<i>J'ai répondu aux questions.</i>		
<i>J'ai imaginé une fin heureuse pour le Chaperon rouge et sa grand-mère .</i>		

*Les élèves commencent à rédiger la production.*

- ➔ *Un chasseur*
- ➔ *Le loup dormait*
- ➔ *Le chasseur ouvrit le ventre du loup ,sortit la petite fille et sa grand – mère et remplit le ventre du loup par des pierres*

*\* Explication des critères de réussite pour mener à bien leur production.*

*\* Explication de la grille d'évaluation (les indicateurs de réussite pour chaque critère) afin que les élèves puissent évaluer la production de leur camarade dans la prochaine séance de compte rendu de la production écrite et s'auto évaluerss.*

*\* L'enseignant oriente et guide les apprenants.*

**Rédaction**

## Annexe B-2

### *Le Petit Chaperon rouge*

*Il était une fois, une petite fille qui vivait dans un village avec sa mère .Sa grand-mère lui offrait une cape rouge . C'est pour cela qu'on l'appelait le petit chaperon rouge.*

*Un jour, sa mère lui a demandé d'apporter à sa grand-mère une galette et un gâteau. Arrivée dans les bois, elle rencontra le loup. Il lui demanda ce qu'elle a dans son panier et où elle va. Le loup partit en premier chez la grand-mère, la mangea et prit sa place dans son lit.*

*Arrivée chez sa grand-mère, le petit Chaperon rouge posa au loup des questions sur son apparence. Quand elle lui posa une question sur ses dents, le loup se jeta sur elle et la dévora.*

.....  
(texte adapté)

#### Situation d'intégration :

*Ton petit frère était entrain de suivre l'histoire du petit chaperon rouge , mais une coupure d'électricité l'empêcha de terminer l'histoire .*

*Donc , la fin de ce conte a disparu, l'as-tu remarqué ?*

Consigne : *En t'aidant de la boîte à outils, et en répondant aux questions suivantes , rédige en quelques lignes la situation finale de ce conte.*

#### Grille d'évaluation :

	<i>oui</i>	<i>non</i>
<i>Ma situation finale correspond aux événements.</i>		
<i>J'ai utilisé une formule de clôture.</i>		
<i>J'ai conjugué les verbes au passé simple.</i>		
<i>J'ai évité la répétition par des substituts grammaticaux.</i>		
<i>J'ai évité la répétition par des substituts lexicaux .</i>		
<i>J'ai répondu aux questions.</i>		
<i>J'ai imaginé une fin heureuse pour le Chaperon rouge et sa grand-mère .</i>		

#### Questions :

- 1- Qui vient à l'aide du petit Chaperon rouge ?
- 2- Comment est-il le loup ?
- 3- Comment le chasseur a-t-il sauvé la grand-mère et la petite fille ?

#### Critères de réussite :

- 1- *Imaginez une fin heureuse pour le petit Chaperon Rouge et sa grand-mère.*
- 2- *Evitez la répétition par des substituts grammaticaux et lexicaux .*
- 3- *Introduit la fin de ce conte par une formule de clôture.*
- 4- *Conjugué les verbes au passé simple et à l'imparfait .*

#### Pour t'aider :

Formules de clôture : *Enfin — à la fin — alors .*

Verbes : *venir — profiter — dormir — ouvrir — libérer — remplir*

Noms : *Chaperon Rouge --- sa grand-mère — chasseur -- le loup -- pierres — ventre*

Adjectifs : *méchante -- belle — rouge*

• **Annexe B-3**

**Niveau : 2<sup>ème</sup> A.M.**

**(Fiche)**

• **Projet I / Séquence 03/**

<i>Niveau de la compétence (03)</i>	<i>L'élève sera capable de rédiger la situation finale d'un conte.</i>	
<i>Séance :</i>	<b><i>Compte rendu de la production écrite</i></b>	<i>Durée : 01 heure</i>
<i>Titre :</i>	<i>Le petit Chaperon rouge</i>	
<i>Moyens :</i>	<i>Fiche + Copies des élèves + Tableau + grille d'évaluation. + PLM</i>	
<i>Compétence transversales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- évaluer, s'auto évaluer pour améliorer son travail;</li> <li>- développer l'esprit critique.</li> <li>- développer des méthodes de travail autonomes.</li> </ul>	
<i>Valeurs</i>	<b>Ouverture sur le monde</b>	
<i>Objectifs d'apprentissage :</i>	<p><b><i>L'élève sera capable de :</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Se rendre compte de ses lacunes et de ses erreurs,</i></li> <li>- <i>Comparer son travail avec celui de ses camarades.</i></li> <li>- <i>Améliorer la production d'un autre élève à partir d'une grille d'évaluation.</i></li> <li>- <i>S'autoévaluer pour s'améliorer.</i></li> </ul>	

**Déroulement de la séance**

<b>Phases de la séance</b>	<b>Consignes du professeur</b>	<b>Tâches de l'élève (soit seul, en binôme ou en groupe)</b>									
<p><b><i>Moment 01:</i></b> <b><i>Rappel de la situation d'intégration et des critères de réussite</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Rappel sur le sujet et la consigne.</i></li> <li>• <i>Quels sont les mots clés dans la consigne ?</i></li> <li>• <i>Qui peut nous rappeler le schéma narratif (le conte)</i></li> <li>• <i>Qui peut nous rappeler les critères de réussite.</i></li> </ul> <p><i>POUR MENER a bien votre production écrite.</i></p>	<p><b><i>* La situation finale du conte du petit Chaperon rouge a disparu, l'as-tu remarqué ? En t'aidant de la boîte à outils, rédige en quelques lignes la situation finale de ce conte.</i></b></p> <p><b><i>* (rédige, situation finale, conte)</i></b></p> <p><i>* (situation initiale-suite des événements-situation finale)</i></p> <p><i>* Les porter sur le tableau droit</i></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;"><i>Critères</i></th> <th style="text-align: center;"><i>Indicateurs</i></th> <th style="text-align: center;"><i>Barème</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Adéquation à la production</i></td> <td>-Compris le sujet -La capacité d'écriture</td> <td style="text-align: center;"><i>1pt</i> <i>1pt</i></td> </tr> <tr> <td><i>Cohérence</i></td> <td>-A développé des idées pertinentes</td> <td style="text-align: center;"><i>1pt</i></td> </tr> </tbody> </table>	<i>Critères</i>	<i>Indicateurs</i>	<i>Barème</i>	<i>Adéquation à la production</i>	-Compris le sujet -La capacité d'écriture	<i>1pt</i> <i>1pt</i>	<i>Cohérence</i>	-A développé des idées pertinentes	<i>1pt</i>
	<i>Critères</i>	<i>Indicateurs</i>	<i>Barème</i>								
<i>Adéquation à la production</i>	-Compris le sujet -La capacité d'écriture	<i>1pt</i> <i>1pt</i>									
<i>Cohérence</i>	-A développé des idées pertinentes	<i>1pt</i>									

			-L'élève à bien enchainé ses idées.	0.5pt																					
		Correction de la langue	-L'élève a utilisé correctement les temps verbaux (passé simple et imparfait). -L'élève a utilisé les indicateurs de temps (formule de clôture) -L'élève a utilisé les substituts grammaticaux pour éviter la répétition.	1pt 0.5pt 0.5pt																					
		Perfectionnement	-Mise en page. -Lisibilité	0.5pt 0.5pt																					
<b>Phases la séance</b>	<b>Consignes du professeur</b>	<b>Tâches de l'élève (seul, en binôme ou en groupe)</b>																							
<b>Moment 02</b> <b>Observations générales</b>	<p><b><u>Remarques d'ordre général :</u></b>  <b><u>Ce qui est positif:</u></b>  la majorité des élèves :  -<i>Ont compris le thème. (Serine , Hamza , Manel , Houda ...)</i>  -<i>Ont respecté la consigne.</i>  -<i>Ont pris en considération les conseils.</i>  -<i>Ont appliqué les critères de réussite.</i></p> <p><b><u>Ce qui est négatif :</u></b>  -<i>Beaucoup d'élèves ont employé une formule d'ouverture pour introduire la situation finale.</i>  -<i>Certain élèves n'ont pas conjugué les verbes aux passé simple.</i>  -<i>beaucoup d'élèves n'ont pas introduit leur production par la majuscule et d'autres l'ont employés au milieu de la phrase.</i>  -<i>Aussi beaucoup d'élèves écrivent de façon illisible et n'ont pas respecté la mise en forme du texte.</i></p> <p><b><u>Correction des fautes communes</u></b>  Choisir une production parmi celle des élèves et la porter au tableau .</p>	<p><b><u>Amélioration de la production :</u></b>  1-<i>Lecture silencieuse de la production à améliorer.</i>  2-<i>Les élève évaluent la production de leur camarade et cochent la grille d'évaluation .</i></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th><i>oui</i></th> <th><i>non</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Ma situation finale correspond aux événements.</i></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>J'ai utilisé une formule de clôture.</i></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>J'ai conjugué les verbes au passé simple.</i></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>J'ai évité la répétition par des substituts grammaticaux.</i></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>J'ai évité la répétition par des substituts lexicaux .</i></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>J'ai répondu aux questions.</i></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>				<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>Ma situation finale correspond aux événements.</i>			<i>J'ai utilisé une formule de clôture.</i>			<i>J'ai conjugué les verbes au passé simple.</i>			<i>J'ai évité la répétition par des substituts grammaticaux.</i>			<i>J'ai évité la répétition par des substituts lexicaux .</i>			<i>J'ai répondu aux questions.</i>		
	<i>oui</i>				<i>non</i>																				
<i>Ma situation finale correspond aux événements.</i>																									
<i>J'ai utilisé une formule de clôture.</i>																									
<i>J'ai conjugué les verbes au passé simple.</i>																									
<i>J'ai évité la répétition par des substituts grammaticaux.</i>																									
<i>J'ai évité la répétition par des substituts lexicaux .</i>																									
<i>J'ai répondu aux questions.</i>																									
<b>Moment 03</b> <b>correction des fautes communes et exploitation du tableau dévaluation</b>	<p><b><u>Texte à améliorer :</u></b>  Il était une fois un chasseur venir à passer par là . le chasseur profita que le loup dormit pour lui ouvrir le ventre il libérer la petit Chaperon rouge et la grand-mère du petit chaperon rouge .et le remplai par des pierres .  Tiens , méchant loup ! tu l'as bien mérité !</p>																								
	<p>* <i>L'enseignant oriente et guide les apprenants pour mieux comprendre pour corriger.</i></p>																								

**Exercices de remédiation :**

**Exercice 01 :** parmi les extraits de contes suivants , souligne ceux qui désignent la situation finale .

- A – jadis , une petite fille qui s'appelait le petit Chaperon rouge .
- B- Enfin ,le jeune prince épousa Blanche Neige et tous deux vécutent heureux .

**Exercice 02 :**Mets les verbes au passé simple

- A- Il ( faire) appel à tout son courage .
- B- Il n'(avoir) aucun mal .

**Exercice 03 :** Evite la répétition en employant des substituts grammaticaux

- A- L'ogre sent que la petite fille veut fuir , alors sans trop tarder , l'ogre la saisit .
- B- Le miroir dit à la reine que la reine est belle .

*J'ai imaginé une fin heureuse pour le Chaperon rouge et sa grand-mère .*

**2- Demander aux élèves de détecter les fautes.**

**3-Amélioration de la production phrase par phrase à l'aide du tableau :**

L'erreur dans le contexte	L'erreur	Type d'erreur	Correction

**Correction des fautes communes à l'aide du (P.L.M)**

**Exercice 01 :** parmi les extraits de contes suivants, souligne ceux qui désignent la situation finale.

- A – jadis , une petite fille qui s'appelait le petit Chaperon rouge .
- B- Enfin ,le jeune prince épousa Blanche Neige et tous deux vécutent heureux .

**Exercice 02 :**Mets les verbes au passé simple

- C- Il fit appel à tout son courage.
- D- Il n'eut aucun mal.

**Exercice 03 :** Evite la répétition en employant des substituts grammaticaux

- C- L'ogre sent que la petite fille veut fuir , alors sans trop tarder , il la saisit .
- D- Le miroir dit à la reine qu'elle est belle .

<p><b>Moment 04</b>  <b>Correction et</b>  <b>amélioration de la</b>  <b>production</b>  +  <b>La trace écrite</b></p>	<p><u><b>Production attendu :</b></u></p> <p><i>Alors, un chasseur vint à passer par là .Il profita que le loup dormait pour lui ouvrir le ventre, il libéra le petit Chaperon rouge et sa grand-mère et le remplit par des pierres .  Tiens, méchant loup ! tu l'as bien mérité !</i></p>	<p><i>Demander à deux ou trois élèves de lire la production améliorée puis il recopie sur le cahier de cours.</i></p> <p><i>Distribution des copies puis auto-évaluation et autocorrection.</i></p> <p><i>* Pour les productions incompréhensibles et hors sujet les élèves recopient la production améliorée dans leurs copies.</i></p>
<p><b>Moment 05</b>  <b>Auto-évaluation et</b>  <b>autocorrection</b></p>	<p><i>L'enseignant demande aux élèves d'évaluer la production de leur camarade pour apprendre à évaluer leurs productions à l'aide de la grille d'évaluation et de corriger leurs fautes avec un crayon.</i></p>	

## Annexe C

Exemples de la première production écrite (pré-test)

à la fin chasseur vint  
profiter le petit chaperon rouge  
est grand-mère le méchant et  
il remplit libère la grand  
mère et il remplit le ventre du  
loup par une pierrres.

Alors le chasseur écouta  
la belle cria, il vint rapidement  
et ouvrit son ventre et il libéra la  
grand mère et la petit fille et il remplir  
son ventre avec les pierres.

Depuis ce jour le petit chaperon



alors, le chasseur entendit le cri de petite fille

elle la grand-mère ~~ven~~ de la vetes soudi il

suicardi de loup il ouïvrit il liberavit

la grand-mère il le petit fille il remplis

le ventre le pierrres.

Enfin, le chasseur entendit le petit  
chaperon roug, et sa grand-mère,  
il alla vite ~~pas~~ profita dormi  
le loup, il remplit le ventre du  
loup par des pierres. Le petit chaperon  
roug ne parle jamais aux étrangers.

à la fin, entendit chasseur le cri

de vite trouva le loup mange le

petit chapeau rouge et sa grand mère

de vit seui

Idéogramme

Enfin entendit chasseur le cri

ventre le loup autrir chapeau rouge

Sa grand mère renplier pierres

apri liberer

3

Enfin, le petit chaperon rouge est  
sa grand-mère, ouvrir le chasseur et  
remplir le loup... pierres et ~~André~~

4

A la fin, le chasseur entendit le cri,  
il profiter le sommeil du loup,  
ouvrir le ventre de l'animal libérer  
la petite fil et sa grand-mère  
et remplir le ventre de l'animal  
des pierres.

à la fin le chasseur vint et profita  
~~de~~ le sommeil du loup et  
l'épléira la petite fille  
puis il lui remplis  
par des pierres.

Enfin le petit chapeau rouge  
et sa grand-mère en suite le  
chasseur entendit le cri il aller  
site Soudain trouva le loup  
dormait il ~~avait~~ ouvert la ventre  
et libérait la belle fille et sa grand-

(Le petit chaperon rouge)  
En fin, un chasseur vint  
passer par là. Il profita  
du sommeil du loup, pour lui  
ouvrir le ventre. Il libéra le  
petit.

Alors, le chasseur écouta  
la fille cria il lui ouvrit  
le ventre du loup il libéra  
la fille et sa grand-mère  
il remplir le ventre avec  
des pièces.

Enfin entendit le cri le <sup>Morphologie</sup>

chasseur aller vite Sedin

trouva le petite chaperon rouge

on dongé trouva entre le

loup cové le ~~petite~~

comprir le pierrres on entre le

loup.

## Annexe D

Exemples de la dictée individuelle

Mekhalfi Amani

2 AM 3

- Depuis ce jour le petit Capron Rouge vivait heureuse avec sa famille
- À la fin, ~~avait~~ le chasseur avait le ventre du loup pour libérer la petite fille.
- Le chasseur remplit le ventre du loup par des pierres

Zaidin Alaa & M3

- Depuis ce jour, le petit Papoum rouge vif est heureuse avec sa famille.
- a la fin, le chasseur ouvre le ventre du loup pour libérer la petite fille.
- le chasseur remplit le ventre du loup par des pierres



2 p 3

1) De plus ce jour, le petit C. Lapin Rouge vivait heureuse avec sa famille

2) À la fin, le chasseur ouvrit le ventre du loup pour libérer la petite fille.

3) Le chasseur remplit le ventre du loup par des pierres

## Annexe D-1

Exemple de la dictée négociée)

Atamma

Dictée

Serime  
2 AM<sub>3</sub>

\* Depuis ce jour, le petit Chaperon Rouge vivait heureuse avec sa famille.

\* À la fin, le chasseur ouvrit le ventre du loup, pour récupérer la petite fille.

\* Le chasseur remplit le ventre du loup par des pierres.

## Annexe E

Exemples de la deuxième production écrite (post-test)

### Le petit chaperon rouge

alors, le petit chaperon rouge et le chasseur remplir le loup le grand mère lui offrait une cape rouge quand posa sur le chasseur libère le grand mër et le petit chaperon enfin il reirant tous heurese.

Enfin le loup manger le petit chaperon rouge le chasseur partit à côté de la maison, la grand mère trouva le loup ouvrir le ventre et trouva le petit chaperon rouge.

Enfin, un chasseur vint et profita  
du sommeil de loup et il ouvrit la ventre  
le loup et remplir par des pierres il  
libérer la petite fille et sa grand-mère

## Le petit Chaperon rouge

Enfin, le chasseur vint pour  
liberer. Le petit Chaperon rouge et sa  
grande mère de loup, il ouvrit le ventre  
du méchant loup et remplit par des pierres,  
le chasseur profita que loup dormit.

Depuis ce jour, le chasseur a ouvert le ventre  
de loup et remplit par les pierres et  
ferma le à. Le bell fill revint à son  
grand-mère.

## Le petit chaperon rouge

Enfin, heureusement un chasseur  
devint qui apporta un méchant loup.  
Il vint vite vite et il ouvrit  
le ventre de méchant loup et  
il libéra la belle chaperon rouge  
et sa grand mère et remplit son  
ventre avec des pierres et vint  
tous les jours heureuse.

## La fin du petit chaperon rouge

À la fin, un chasseur profita du  
sommeil du loup pour remplacer la  
petite fille est sa grand mère par  
des pierres.

## Le petit chaperon rouge

Enfin un chasseur venit trouva  
le loup dormit et profita le temps et  
ouvrit le ventre de le méchant loup et  
libéra la belle fille et sa grand-mère  
et remplit son ventre par des pierres.

## Le petit chaperon rouge.

- enfin le chasseur vint et  
libéra le petit chaperon rouge  
et sa grand mère et remplit le  
ventre du loup par des pierres.

## Le petit chaperon rouge

enfin, le petit chaperon rouge qui vivait dans un village, le chasseur invita le petit chaperon rouge, il libéra la belle fille et sa grand et remplit par des pierres.

## Le petit chaperon rouge

- à la fin, le chasseur vint profitai le loup dormit il ouvrit le ventre du méchant et il libéra la belle fille et le grand mère et il remplit le ventre loup par une pierres.



La fin du conte : petit Chaperon  
rouge

enfin, le chasseur écouta le bruit de la fille. Il vint puis il profita que le loup dormit il ouvrit son ventre, et libéra le petit Chaperon rouge et sa grand-mère. Puis il remplit le ventre du loup par des pierres.

La fin du conte : petit Chaperon  
rouge.

- à la fin, le chasseur profita du sommeil du loup et ouvrit son ventre. Il libéra le petit Chaperon rouge et lui remplit le ventre par des pierres.

## Le petit Chaperon rouge

Enfin, le chasseur vint il trouva le méchant loup il profita que le loup dormit l'ouvrit le ventre du méchant loup il remplit le ventre par des pierres il libéra la belle fill est sa grand-mère et le petit chaperon rouge et sa grand-mère heureuse parce que le loup mor.