

République Algérienne Démocratique & Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur & de la Recherche Scientifique
Université Ibn Badis -Mostaganem-
Faculté des Langues Etrangères
Département de français



Mémoire de fin d'étude pour l'obtention du diplôme de master
Option : Langues et cultures

Thème :

**L'effet de l'activité de la dictée sur la maîtrise de
l'orthographe (cas des apprenants de 2^{ème} année
moyenne, Collège Soufir Abed à Jdiouia, Relizane)**

Encadré par :

Mr *BENHALLOU Amine*

Réalisé par :

BENHAMRA Sara

Membres de jury :

Président : Mr Tayeb Brahim

Examinatrice : Mme Benbouziane Hafida

Année universitaire : 2018/2019

Remerciements

Avant toute chose, je remercie ALLAH qui m'a aidé et m'a donné la patience, la force et le courage d'accomplir ce travail.

Je tiens à remercier particulièrement mon directeur de recherche MR Benhallou Amine, qui a accepté de superviser mon humble travail, et qui m'a fourni des conseils judicieux qui ont largement contribué à la réalisation et à l'achèvement de ce travail.

Je remercie également tous les membres de jury qui ont bien voulu accepter de lire et d'évaluer ce travail.

Mes remerciements s'adressent aussi à tous les enseignants du département de français de l'université de Mostaganem, ainsi que tout le personnel administratif.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à mes parents, qui m'ont toujours soutenus et encouragés au cours de la réalisation de ce mémoire.

Dédicace

Je dédie ce travail :

- A mes chers parents, pour tous leurs sacrifices, leur amour, leur tendresse, leur soutien et leurs prières tout au long de mes études.
- A mon cher frère Amir.
- A ma grande sœur Soumia, son mari Selaimen et leurs enfants Jawad et Mohamed Sedaisse.
- A ma petite sœur Mahjouba.
- Une attention particulière va à tous les étudiants de la promotion de master langue et culture.
- A mes amis sincères Bessayeh Imen, Sella Khadija sans oublier les autres.
- A toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Table des Matières

	Page :
<i>Introduction générale</i>	7
<i>Chapitre 1 : Cadrage théorique et conceptuelle</i>	11
I. Orthographe : points de vue historiques	11
I.1. Définition de l'orthographe.....	11
I.2. Aperçu historique sur l'orthographe française	11
II. L'orthographe et l'écrit	12
II.1. Place de l'orthographe dans le processus d'écriture.....	12
II.2. Lire / écrire afin de réaliser une production écrite	13
II.3. Le système graphique du français	14
II.4. L'orthographe et le système graphique	15
III. L'apprentissage de l'orthographe	17
III.1. Place de l'orthographe dans l'apprentissage de l'écrit en FLE.....	17
III.2. La relation lecture/orthographe.....	18
III.3. La relation graphie/phonie.....	19
IV. Les difficultés de l'apprentissage de l'orthographe	20
IV.1. L'orthographe lexicale.....	21
IV.2. L'orthographe grammaticale.....	22
IV.3. L'évaluation de la maîtrise de l'orthographe.....	22
<i>Chapitre 2 : Présentation et analyse des corpus</i>	25
I. L'objectif de la recherche	25
II. Déroulement de l'expérimentation	25
III. Le contexte	25
IV. Le corpus	26
IV.1. L'analyse des erreurs de la dictée.....	27
IV.1.1. Description des erreurs de la première phase.....	27
IV.1.1.1. L'analyse des copies	27
IV.1.1.2. Conclusion sur la première phase.....	30
IV.1.2. Description des erreurs de la deuxième phase.....	30

IV.1.2.1. L'analyse des résultats.....	30
IV.1.2.2. Conclusion sur la deuxième phase.....	33
V. Propositions de remédiation	33
V.1.L'intérêt accordé à l'orthographe.....	33
V.2.L'écriture.....	34
V.3.La relecture et de la révision.....	34
V.4.Une évaluation des progrès.....	36
V.5.Des propositions raisonnables.....	36
V.6.Des activités qui engagent les apprenants intellectuellement.....	37
VI.Comment aider l'apprenant à améliorer son orthographe.....	37
VI.1. Jouer pour relâcher la pression.....	37
VI.2. Encourager le plaisir d'écrit.....	38
VI.3. Favoriser la lecture.....	38
<i>Conclusion générale</i>.....	41
<i>Bibliographie</i>.....	44
<i>Annexe : Exemples de copies des apprenants</i>.....	46

Introduction générale

Introduction générale

Apprendre une langue étrangère exige une connaissance parfaite de toutes les composantes propres de son système, et notamment de l'orthographe qui en est une partie intégrante, bien qu'elle soit souvent considérée comme moins utile par rapport à la grammaire et au lexique, celle-ci pose de sérieuses difficultés aux apprenants pour qui le français est une langue étrangère comme c'est cas de nos apprenants aujourd'hui.

Néanmoins, son rôle demeure toujours indispensable dans la production écrite, car même avec une connaissance parfaite de la grammaire, du lexique et de la syntaxe d'une langue, une orthographe erronée à l'écrit peut nuire à une bonne compréhension.

En effet, l'écriture est un moyen de communication qui représente le langage à travers l'inscription de signes sur des supports variés. Celle-ci a sa propre identité et n'est pas une simple transcription de l'oral, elle est un acte qui exige de la part du scripteur la mobilisation de sa compétence en écrit, tout en exploitant les composantes de cette compétence. L'une de ses composantes, est l'orthographe, qui signifie entre autre : «*La manière de manifester par écrit une langue conformément aux règles en vigueur à l'époque considérée*» (Angoujard, 1994, p.17).

Toutefois, l'orthographe n'est pas la langue, mais l'un de ses compléments, comme l'affirme Catach (1986) : «*L'orthographe est importante certes, mais secondaire ; elle est complément de la langue, elle n'est pas le fondement*» (Catach, 1986, p.5). On pense souvent que la maîtrise de l'orthographe passe par la pratique de l'écriture dans une classe de langue étrangère, étant donné que la production de l'écrit permet aux apprenants d'acquérir et de mémoriser les mots orthographiques de cette langue et par conséquent de saisir la langue de l'autre et bien communiquer.

En consultant les travaux réalisés sur la maîtrise de l'orthographe, force est de constater que le niveau de l'orthographe chez les apprenants ne cesse de baisser à travers les années. Cela apparaît lors de la lecture car beaucoup d'apprenants n'arrivent ni à lire ni à comprendre les textes, et ceci se traduit par la non maîtrise de l'orthographe durant les premières années d'apprentissage, notamment à l'école primaire.

La représentation très négative de la dictée chez les instructeurs a conduit à la négligence de cette activité, c'est pourquoi les apprenants n'ont pas profité d'un bon enseignement de l'orthographe à travers la dictée.

Néanmoins, l'orthographe peut être enseignée différemment, elle peut se faire à partir de la lecture des textes, mais la manière la plus appropriée durant les premières années d'apprentissage du FLE demeure la mémorisation à travers les activités de dictée. En effet, en plus de constituer un moyen de l'acquisition du lexique, la dictée permet d'analyser les erreurs commises par les apprenants et contribue fortement à l'assimilation du vocabulaire.

Lors de cette recherche, nous tentons de démontrer que l'activité de la dictée pourrait toujours faire partie des procédés d'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Pour cela, nous allons essayer, à travers cette investigation de répondre à la problématique suivante : Le recours à la pratique de la dictée, dans l'enseignement/apprentissage du FLE, pourrait-il remédier aux erreurs orthographiques ?

De cette problématique découle l'hypothèse suivante :

La pratique de la dictée pourrait remédier aux erreurs orthographiques, elle faciliterait ainsi l'apprentissage de l'orthographe de la langue française en aidant les apprenants à découvrir leurs erreurs, comme elle permettrait une meilleure concentration sur les graphies et une bonne assimilation des règles d'orthographiques.

Afin de vérifier la validité de l'hypothèse émise, nous avons structuré ce travail en deux chapitres.

Dans le premier chapitre, notre intérêt portera sur l'explication de la notion d'orthographe, et nous essayerons de donner un aperçu historique, sa définition...etc., nous allons aussi aborder la relation entre l'orthographe et l'écrit. A la fin de ce chapitre, nous reviendrons sur la situation d'apprentissage et les difficultés rencontrées par les apprenants du cycle moyen.

Le deuxième chapitre, sera consacré à la partie pratique. Nous présenterons l'enquête que nous allons mener auprès des apprenants et dont l'objectif sera de vérifier

notre hypothèse de départ. Pour ce faire, nous réaliserons dans un premier moment, un pré-test sous forme d'une première dictée dite traditionnelle d'un court texte, ce dernier ne sera pas présenté aux apprenants mais seulement lu par l'enseignant. Dans un second temps, nous effectuerons un post-test durant lequel le texte de la dictée sera exposé aux apprenants. La comparaison entre les résultats de ces deux démarches permettra de déduire quelle méthode sera la plus adaptée à ce type d'activités.

Chapitre 1:
Cadrage théorique et conceptuelle

Chapitre 1 : Cadrage théorique et conceptuelle

V. Orthographe : points de vue historiques

V.1. Définition de l'orthographe

Selon le dictionnaire français LAROUSSE (2007) « le mot orthographe est un nom féminin qui vient du grec (orthosgraphia) qui signifie écrire correctement» (p.296). Et cela veut dire que l'orthographe est l'ensemble des règles qui concernent l'écrit d'une langue.

Selon le dictionnaire français Le Robert des écoles (2012) « l'orthographe c'est la manière correcte d'écrire les mots ».

Le grammairien Dubois (2001) définit l'orthographe comme : « un concept impliquant la renaissance d'une norme écrite par rapport à la quelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue, l'orthographe suppose que l'on distingue des formes correctes et des formes incorrectes dans une langue écrite contrairement à la graphie, qui implique par référence une norme grammaticale » (Dubois, 2001, p.337).

L'orthographe (des racines grecques orthos « droit, correct» et graph, « écriture ») est l'ensemble des normes qui règlent la façon d'écrire dans une langue. Elle concerne aussi la transcription des mots de la langue, elle est dite orthographe lexicale qui ne se limite pas à la transcription des mots de la langue, ni à la transcription des phonèmes. Quand l'orthographe n'est pas complètement phonétique ; elle concerne aussi la morphologie, elle est dite orthographe grammaticale qui peut être plus riche à l'écrit qu'à l'oral (Chante s'entend comme chantes et chantent, table comme tables,...etc.).

V.2. Aperçu historique sur l'orthographe française

Le mot orthographe est apparu pour la première fois en 1529. C'est la période d'apparition des textes imprimés en France. Selon Gilles (1999) : « si l'on considère l'histoire du français ; par exemple ; on constate que l'orthographe, particulièrement à partir de l'invention de l'imprimerie, a eu tendance à se fixer alors que la prononciation était en train d'évoluer rapidement. » (Gilles, 1999, p.141).

Selon le dictionnaire de didactique des langues étrangères et secondes CUQ (2003) affirme que « La langue française a constitué son orthographe à partir de

l'alphabet latin .A ces lettres latines sont venus s'ajouter, à divers époques, des signes diacritiques et des lettres nouvelles destinées à marquer des distinctions ignorées du latin » (CUQ, 2003, p.18). En effet, l'orthographe française est le produit d'une réunion entre la langue latine et les nouvelles lettres pour marquer la spécificité du français puis, il ajoute CUQ (2003) :

« Le développement historique de l'écriture du français est à l'origine de sa relative indépendance : cette Écriture en est venue à noter directement des informations grammaticales et sémantiques. C' est pourquoi comme le préconisent les linguistes contemporains, il faut accéder l'orthographe française, l'idéographie codant le signifié » (CUQ, 2003, p.18).

Donc l'orthographe française relie le côté grammatical et sémantique. C'est un système très complexe qui met en rapport des phonèmes, des morphèmes et des lexèmes.

VI. L'orthographe et l'écrit

VI.1. Place de l'orthographe dans le processus d'écriture

Partant du principe qu'écrire, ce n'est pas nécessairement orthographier, on a parfois considéré que l'orthographe n'occupait qu'une place secondaire dans le processus de l'expression écrite. Or, cette vision des faits a suscité bien des questions. En effet, l'orthographe n'occupe pas qu'une place accessoire dans l'expression écrite en tant que simple véhicule d'information ; bien au contraire, elle mérite une place importante au vu des problèmes multiples qu'elle suscite.

Dans le même sens, Jaffré (1991) affirme qu'il ne faudrait pas minimiser la place de l'orthographe car « l'acte d'écriture implique une énergie cognitive cumulée » (Jaffre, 1991, p.35). Aussi, on remarque 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. Effectivement, ne pas l'enseigner ou l'enseigner insuffisamment est dangereux pour l'enfant qui risque, plus tard, d'être sanctionné aujourd'hui encore pour ses lacunes orthographiques.

VI.2. Lire / écrire afin de réaliser une production écrite

La lecture et l'écriture constituent deux activités langagières écrites intimement liées. Si l'on réfère aux définitions concerne ces deux pratiques de l'école, il est facile d'envisager les relations qu'ils sont opportun d'articuler dans une perspective didactique.

Selon Reuter (1998), la lecture est conçue « comme une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychologiques, physiques et cognitives complexes, visant à construire du sens en référence à un écrit » et pour lui, écrire c'est aussi « une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychiques, physiques et cognitives complexes, visant à construire du sens dans la réalisation d'un écrit » (cité par Bakary, 2009, p. 191).

D'après ces deux définitions, nous avons constaté que les deux activités reposent sur les mêmes mécanismes. La seule différence réside dans le fait que le point de départ de l'activité de lecture est le texte à travers lequel on construit du sens alors que dans l'ordre scriptural, on construit du sens dans le texte qu'on est en train d'écrire.

Ainsi, les travaux de Deschènes (1988) montrent que la lecture et l'écriture reposent sur l'emploi des connaissances communes (correspondance graphophonétique, lexicale, syntaxe, ponctuation...) et de processus cognitifs et métacognitifs similaires.

Cette relation entre lecture et écriture nous mène à réfléchir sur la nécessité d'une certaine prise en charge des activités de lecture pour aborder la production de l'écrit dans de bonnes conditions. C'est pour cette raison Moirand (1979) 34 affirme que « on ne peut produire non plus les types d'écrits(...) avant d'en avoir « vu » dans la langue que l'on apprend. Ainsi les repérages effectués sur des écrits de même types lors des cours de compréhension s'avèrent être là aussi une préparation indispensable à la production de textes.....»(Moirand, 1979, p.96).

Il est donc important de signaler que l'apprentissage de la lecture est une étape primordiale pour accéder à la compréhension de texte et par la suite arriver à mettre en place les différentes stratégies permettant une lecture fluide pour enfin acquérir une compétence de production écrite et améliorer l'orthographe. Ainsi les apprenants doivent être conscients des liens entre la lecture et l'écriture pour être en mesure d'exploiter les textes supports lus.

VI.3. Le système graphique du français

L'être humain s'est trouvé dans le besoin de parler et de communiquer, il dispose essentiellement du langage, système de signes vocaux, de perception auditive afin de transmettre son message ; le langage est inséparable au point que l'humain ne peut imaginer pouvoir s'en priver. Mais, afin que son message soit transmis à l'autrui, ce qui est le seul moyen pour que sa culture non seulement se perpétue, mais se renouvelle et se développe, l'homme s'est trouvé dans l'obligation de créer des signes plus durables, pouvant se maintenir jusqu'à ce que le message soit à la portée de l'autrui. L'homme a donc mis en place des systèmes dont la graphie est plus ou moins complexe.

Pour aller dans ce sens, nous pouvons dire qu'il existe différents degrés de communication graphique. Certains systèmes graphiques cherchent à reproduire l'objet dont dépend la communication, il est question des pictogrammes «Dessin figuratif ou symbolique reproduisant le contenu d'un message sans se référer à sa forme linguistique »¹ qui représentent ce que l'on veut désigner.

En général, ces pictogrammes notent des objets concrets, mais sans se référer à leur appellations. Ils relèvent donc d'une tendance sémio-graphique qui est, selon Jaffre et David (1993), « la mise en relation d'objets issus de l'expérience humaine et de segments ayant vocation de substitut » (Jaffre et David, 1993, p.113). Elles évoluent progressivement et tendent à être simplifiées. Puis, en utilisant des rébus, un pas de plus est réalisé dans le sens de l'économie des signes.

¹<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pictogramme/60760>

VI.4. L'orthographe et le système graphique

Il existe une certaine confusion courante entre « orthographe » et « système graphique ». En effet, selon Blanche-Benveniste et Chervel(1969), c'est mal convenu de se former un alphabet à partir de l'alphabet latin que le français « est amené, par compensation, à se constituer une "orthographe" qui suppléera à l'insuffisance de l'alphabet. Celle-ci apparaît donc comme le prix dont il a fallu payer l'incapacité à créer celui-ci » (Blanche-Benveniste et Chervel, 1969, p.49).

Selon Jaffre et David (1993), « par-delà son écriture, chaque langue est sans doute représentée par une orthographe qui n'est jamais qu'une suite de décisions historiquement marquées et parfois contradictoires, de réformes plus ou moins réussies, de rectifications souvent superficielles» (Jaffre et David, 1993, p.113). Ainsi, le français repose toujours sur le même système graphique, à savoir le système alphabétique, alors que les conventions orthographiques sont propres à chacune d'entre elles.

Pour le français, le système graphique est assez « profond » bien que 80% des graphèmes du français soient des phonogrammes. En effet, le français pose essentiellement des problèmes liés au passage de la phonie à la graphie (orthographe) du fait de la pluralité des transcriptions possibles.

Un phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes (simples ou complexes) ; par exemple, la consonne /f/ peut correspondre à deux graphèmes bien différents : « f » et « ph » ; le phonème /e/ peut également correspondre à plusieurs graphèmes : « è », « ai », « est », etc.

Il est à remarquer également la polyvalence des graphèmes ; un graphème donné peut correspondre à plusieurs phonèmes ou encore ne pas être prononcé.

Ex : « en » correspond aux phonèmes :

- /ɛ/ ex : « tiens ».

- /ɛn / ex : « abdomen ».

À propos des graphies non phonographiques, il existe des lettres finales muettes pour marquer les relations sémantiques entre mots d'une même famille (ex : grand –

grande – grandeur – grandiose), et d'éléments grammaticaux qui marquent le nombre, le genre, le temps etc. et qui sont marquées à l'écrit et non à l'oral.

Selon Catach (1973), « le mécanisme du passage du graphème au phonème fonctionne bien en français (dans le sens de la lecture) ; c'est dans le sens inverse (du phonème au graphème) que les difficultés véritables commencent » (Catach, 1973, p.37).

Donc, si la lecture est plus facile en français, de nombreux problèmes sont rencontrés en orthographe du fait de l'importance des graphies non phonographiques. Comme le montre fort bien Jaffre (1998) « il semble bien (...) que la maîtrise de l'orthographe du français doit impérativement passer par une phase alphabétique mais, en même temps, la plupart des formes graphiques qui en résultent ne sont pas conformes à la norme orthographique et les règles de conversion phonème-graphème ne permettent pas d'écrire la moitié des mots » (Jaffre, 1998, p.49).

Par contre, on peut dire que l'absence de relation entre phonographie et morphographique rend la maîtrise de l'élément graphique très difficile en français. En effet, certaines marques morphologiques n'ont pas de correspondants à l'oral. C'est ainsi que certaines marques du genre comme (ours/ourse) et plus particulièrement la plupart des marques du nombre (travaille / travaillent) ne sont pas perceptibles à l'oral. De ce fait, comme le signale JAFFRE (1998), si l'orthographe du français constitue une « exception » (...) c'est donc à sa morphographie qu'elle le doit, morphographique qui fait du mot graphie une unité significative à géométrie variable « Difficilement maîtrisable même par des scripteurs "experts" » (Jaffre1998, p. 52).

En effet, le mot français peut prendre des formes différentes de celles qui sont données dans le dictionnaire (formes non fléchies). C'est le cas, par exemple, du verbe qui est donné à l'infinitif dans le dictionnaire mais qui prendra une forme différente selon d'une part, le temps auquel il sera conjugué et d'autre part, selon le pronom personnel avec lequel il sera mise en relation. En fait, un certain nombre de mots sont invariables en français, ce qui pose des problèmes pour les apprenants. Afin de tirer d'illustrer ces multiples difficultés, nous nous intéressons dans ce qui suit à la place de l'orthographe, et à l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

VII. L'apprentissage de l'orthographe

VII.1. Place de l'orthographe dans l'apprentissage de l'écrit en FLE

L'apprentissage de l'orthographe constitue un défi de taille pour les apprenants. En effet, les méthodes traditionnelles utilisées pour son enseignement sont insuffisantes et la description de la norme orthographique semble poser problème.

L'enseignement de l'orthographe se réduit le plus souvent à l'apprentissage des correspondances graphophonologiques² par l'intermédiaire de la mémorisation des règles à mémoriser, ce qui pose problème car celles-ci sont multiples. En plus, les exercices de dictée sont aussi recommandés car elles permettent à l'élève non seulement de renforcer les connaissances orthographiques puisque la correction de la dictée est une occasion de rappeler certaines règles qui n'ont pas été appliquées mais aussi de réinvestir ce qu'il a appris au cours des leçons d'orthographe.

L'activité de la dictée permet d'améliorer la concentration des apprenants et de focaliser leur attention sur l'orthographe sans avoir à se préoccuper d'autres problèmes tels que ceux d'ordre discursif, syntaxique ou grammaticale qu'il pourrait rencontrer lors de la production d'un texte, où il doit souvent planifier et gérer l'organisation d'idées, en plus de faire attention aux problèmes orthographiques. En effet, la dictée permettrait à l'apprenant d'éviter les erreurs liées au problème de surcharge cognitive³. Elle permettrait donc à l'enseignant de situer les difficultés réelles des apprenants selon le Robert des écoles « une dictée est un exercice que l'on fait en classe le professeur lit un texte et les élèves l'écrivent dans leur cahier ».

Cependant, pour certains chercheurs, tels que Lenz (1975) la dictée pose problème pour les raisons qui suivent :

- Le texte proposé en dictée est souvent choisi au hasard, sans qu'il soit tenu en compte d'une progression dans l'apprentissage ;
- Elle crée une orthographe artificielle : en effet, si les élèves parviennent, le plus souvent, à réduire le nombre d'erreurs commises dans les dictées, par contre, ils

²Correspondances graphophonologiques : relatif à l'écriture et à la phonétique au graphème et au phonème.
dictionnaire.reverso.net

³Surcharge cognitive : lorsque le cerveau est amené à exécuter deux tâches ou plus au même moment.

continuent à en faire généralement beaucoup lorsqu'ils produisent des textes. Ceci s'explique par le fait que les élèves transfèrent assez rarement les connaissances acquises lors d'activités spécifiques (exercices ou dictées) lorsqu'ils sont eux-mêmes en situation de rédiger des textes. (Lenz, 1975, p.66).

Toutefois, en connaissant les règles qui leur ont été maintes fois enseignées, les élèves n'ont pas de problèmes à les appliquer dans des exercices d'applications. Mais, dès qu'il s'agit de produire un texte, ils se trouvent incapables de réinvestir leurs connaissances.

Dans le même sens, Bessonnat, Corday et Ducard (1998) avancent que lors d'une production écrite « les difficultés relèvent davantage du maniement que du savoir » (Bessonnat, Corday et Ducard, 1998, p.103). Pour y remédier, ils préconisent de faire travailler les élèves sur leur raisonnement en partant des formes produites. Dans ce cas-là, l'objectif n'est pas seulement de trouver la bonne orthographe mais d'explicitier les stratégies auxquelles les apprenants ont eu recours lors de la production. Ces auteurs recommandent, également, l'intégration de l'apprentissage de l'orthographe à la production des textes.

VII.2. La relation lecture/orthographe

Aller à l'école, veut dire pour beaucoup d'enfants «apprendre à lire et à écrire ». Dans le Bescherelle 1980 l'orthographe est perçue comme une politesse sociale car elle représente le statut prestigieux de la langue et par conséquent de la société. Mais il convient de rappeler que l'orthographe ne se limite pas à l'écriture, il intervient aussi en lecture. Fayol et Jaffré (1999) disent à ce propos que :

L'orthographe [...] intervient en lecture comme en production. Dans le premier cas, elle conditionne la reconnaissance des mots et évite qu'ils soient confondus les uns avec les autres (cf. saint, sein, ceint, etc.) [...]. Dans le deuxième cas, elle renvoie à la nécessité pour celui qui rédige de retrouver une à une et dans l'ordre toutes les lettres qui constituent le mot. (Fayol et Jaffré, 1999, p. 143).

La communication orale précède l'écrit, par contre on ne peut pas se passer de l'écrit dans la mesure où il laisse des traces de l'oral. Nous avons besoin de la langue orale pour interpréter nos pensées en des signes phoniques, mais les signes graphiques demeure un recours au cas où nous avons besoin de laisser des traces concrètes de nos pensées et de nos expressions, en effet Fayol et Jaffré (1999) affirment à ce propos que : «L'acquisition / apprentissage de l'orthographe concerne un système linguistique oral d'une part et qui, d'autre part, et pour ce qui concerne les systèmes alphabétiques au moins, présente une correspondance plus au moins régulière entre son et lettre » (Fayol et Jaffré, 1999, p.143).

VII.3. La relation graphie/phonie

Selon Catach (1973) « dans l'écriture alphabétique, le rapport du signe graphique au signe phonique devrait faire qu'à chaque phonème corresponde une lettre ou un groupe de lettres ou graphème » (Catach, 1973, p.44) ; de même, la transcription graphique d'une langue consiste à faire correspondre à chaque phonème ou groupe de phonème un graphème ou un groupe de graphèmes. De ce fait, nous remarquons que beaucoup d'apprenants rencontrent des difficultés à établir des liens entre ce qu'ils entendent ou disent et ce qu'ils écrivent, on sous-entend par là le code écrit et le code oral relèvent d'une même langue, or il existe indubitablement une relation commune entre les deux codes.

Cette relation se traduit par une relation graphie/phonie. Il est clair que cette relation sous forme d'une correspondance « système à système » dont la difficulté réside dans le fait qu'il existe différentes réalisations graphiques pour un même phonème. Les exemples sont nombreux. Il ne nous paraît pas inutile de présenter ceux qui nous semblent les plus fréquents : [ã], [s], [e], [f], et d'autres car il existe différentes réalisations phoniques pour un même graphème. Ce qui ressort avant tout de ces divers phénomènes, c'est le côté arbitraire de toute association graphie/phonie.

Prenons par exemple le mot « chapeaux » qui est composé de huit signes graphiques c-h-a-p-e-a-u-x qui ne correspondent qu'aux quatre signes phoniques /ʃapo/ ; ainsi, le même signe graphique peut avoir plusieurs formes d'image acoustique en

fonction de son emploi. Par exemple la lettre «R» peut être prononcée de deux façons différentes en fonction de sa place dans le mot : dans le mot rue la lettre « R » se prononce comme /R/ alors qu'elle se prononce /x/ dans le mot très.

Le système graphique français est un système alphabétique, un graphème peut être composé d'un ou de plusieurs signes graphiques qui correspondent à un seul phonème. Par exemple, dans le mot chapeaux les deux premiers signes graphiques ch- correspondent à un seul son /ʃ/, et les quatre dernières lettres – eaux correspondent aussi à un seul signe phonique /o/.

VIII. Les difficultés de l'apprentissage de l'orthographe

L'écriture est un codage de la parole. L'apprentissage de l'écrit se limite souvent au niveau de la phrase. Toutefois, 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 distingue entre les erreurs linguistiques se rapportant à l'orthographe et les erreurs du contenu ayant trait par exemple à la cohérence du texte. Cependant, il faut savoir que l'orthographe joue un rôle très important lors de l'évaluation.

En français, le système orthographique est de type alphabétique, le recodage s'effectue par des unités abstraites, les phonèmes, correspondant à des lettres ou configurations de lettres (graphèmes). Cette dimension phonographique⁴ est fondamentale et constitue une première source de difficultés, elle n'est pas la seule, le caractère irrégulier du français écrit se reflète également au niveau du sens dans la production écrite.

Afin de tenter de dépasser ces obstacles, l'apprentissage et la maîtrise de la production écrite exigent la disponibilité de connaissances lexicales et morphologiques. En effet, le rôle de la morphologie est de conférer aux mots leur identité grammaticale

⁴La phonographique : Graphèmes qui transcrivent des phonèmes.

ou lexicale car les morphogrammes⁵ donnent les indications sur le nombre, le genre, la personne etc. (par exemple : le mot agneaux : la marque de pluriel).

Par contre les morphogrammes lexicaux donnent des indications sur la “la famille” du mot (par exemple : enfant relie le mot à sa famille “enfante, enfantillage...”). Ils jouent donc un rôle important dans la langue, ils lui donnent une certaine image, une certaine vie.

✓ Il existe plusieurs types de l’orthographe dans ce travail je mis juste comment enseigner l’orthographe lexicale et l’orthographe grammaticale.

VIII.1. L'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale détermine la « manière d'écrire les mots du lexique indépendamment de leur usage dans la phrase ou le texte »⁶. En français, peu de mots s'écrivent de façon régulière, leur mémorisation est plus ou moins difficile selon la fréquence du mot, la fréquence des correspondances phonèmes graphèmes, le nombre de graphèmes potentiels, les lettres muettes, la distinction graphique des mots homophones. Comment favoriser la mémorisation ?

- La sélection des mots : on commence par faire apprendre des mots utiles, pour que les élèves perçoivent les enjeux de leurs efforts.
- La manipulation des mots : les mots sont classés, manipulés, organisés en catégories pour aider à la mise en mémoire et à la récupération.
- L'identification des similarités morphologiques : les mots à classer sont décomposés pour être analysés en morphèmes et constitués en familles de mots.
- Les stratégies : observer le mot écrit dans ses différentes dimensions : (prononciation, syllabes, phonèmes, morphèmes... Puis on efface le mot et on demande de le visualiser dans sa tête avant de le copier, de l'écrire sans modèle...).

⁵La morphographique : Graphèmes qui apportent une information autre que phonique (grammaticale ou lexicale).

⁶ «Orthographe, fr.wikipedia.org/wiki/orthographe : consulté : 14 avril 2016

VIII.2. L'orthographe grammaticale

« Définit la façon d'indiquer graphiquement les éléments variables des mots »⁷. Il détermine la manière d'indiquer en graphie les éléments variables des mots ; concernant les règles relatives aux modifications grammaticales des mots comme les marques du pluriel, la conjugaison, et autres modifications qui s'opèrent dans une phrase.

Pour appliquer une règle d'accord, il ne suffit pas de pouvoir réciter la règle, il faut aussi pouvoir catégoriser les mots et identifier les relations qui les unissent. Cependant, les apprenants peuvent construire des règles à leur manière et dans la mesure de ce qu'ils peuvent concevoir.

VIII.3. L'évaluation de la maîtrise de l'orthographe

L'exercice de la dictée dans sa forme traditionnelle constitue une évaluation afin de déterminer le degré de maîtrise des élèves du système orthographique. La dictée se manifeste ici comme un exercice terminal de vérification de connaissances des règles apprises hors contexte et hors production d'écrit.

Pour l'apprenant, c'est une situation artificielle car la dictée est l'unique moment où il convient de contrôler l'usage de l'orthographe, or on peut être "bon en dictée " et négliger l'orthographe dans les autres tâches d'écrits. En effet, l'orthographe est imposée aux apprenants qui ne peuvent ni la comprendre ni a fortiori la construire.

⁷ «Orthographe, fr.wikipedia.org/wiki/orthographe : consulté : 14 avril 2016

Conclusion

Pour conclure, il nous semble fort intéressant d'insister sur l'efficacité de l'orthographe et sur l'importance de sa maîtrise. En plus, il y a consensus sur le fait que le français est une langue dont le système d'écriture phonétique est plus ou moins complexe. Selon Catach (1973), « La langue française écrite est beaucoup plus riche en marques que la langue française orale. Et c'est avec cette caractéristique que débutent les nombreuses difficultés rencontrées par les élèves dans l'acquisition de l'orthographe grammaticale. » (Catach, 1973, p.78).

Saussure définit aussi le système comme un ensemble organisé d'éléments de même espèce et de même fonction. Dans ce cas, la structure de l'orthographe est caractérisée par la coexistence de plusieurs systèmes, et leur connaissance est essentielle dans l'enseignement de l'orthographe. Enfin, nous pouvons dire que le système graphique du français est d'une complexité difficile à surmonter.

Chapitre 2 :
Présentation et analyse des corpus

Chapitre 2 : Présentation et analyse des corpus

I. L'objectif de la recherche

Il existe plusieurs types de la dictée, dans ce travail, nous avons opté pour la dictée traditionnelle. La dictée est un exercice qui consiste à écrire on respectant les règles d'orthographe et de grammaire un texte lu à haute voix par un enseignant. Selon le dictionnaire le petit Larousse (1987) « la dictée est une action de dicter, écrire sous la dictée de quelqu'un un exercice scolaire visant à l'acquisition de l'orthographe ».

L'objectif de la recherche est de vérifier l'efficacité de la dictée traditionnelle sur l'apprentissage de l'orthographe afin de pouvoir aider les apprenants, d'une part à enrichir leurs stocks lexicales et d'autre part à réinvestir ces connaissances orthographiques lors de la production écrite, et enfin nous tentons de proposer des stratégies de remédiation pour pallier aux difficultés orthographiques.

II. Déroulement de l'expérimentation

L'exercice de la dictée dans sa forme traditionnelle consiste à proposer un texte d'auteur sans préparation suivi d'une correction magistrale, est contesté par l'ensemble des didacticiens. Le robert (2012), «Une dictée est un exercice que l'on fait en classe le professeur lit un texte et les élèves l'écrivent dans leur cahier».

L'évaluation de la dictée, l'a conduite à devenir un support, un exercice pour réfléchir sur la langue, pour étudier sa forme écrite.

Elle dirige l'apprenant à mobiliser des procédures, des connaissances du système de la langue à construire des « routines » orthographique, à procéder à des analyses.

III. Le contexte

L'établissement dans lequel s'est déroulée l'expérimentation se situe dans la commune de JDIOUIA de la wilaya de RELIZANE. Il s'agit du collège SOUFIR ABED qui contient 640 apprenants.

IV. Le corpus

Pour mener cette recherche, nous avons choisis une classe de 2^{ème} année moyenne. Le groupe contient 28 apprenants, qui sont issus de familles de classe sociale moyenne de différents âges (entre 11 et 12 ans) et dont le niveau intellectuel diffère. Pour le texte de la dictée, nous avons sélectionné deux textes ; Texte1 :(Manuel scolaire. Projet 2 Texte adapté (le maitre et le scorpion".p99), Texte2 :(KaoutherAdimi, des pierres dans ma poche, Edit Barzakh. Manuel scolaire 3^{ème} année moyenne).

Durant, la première phase, le texte fut transcrit à partir d'une lecture magistrale. Nous avons, d'abord commencé par la distribution de feuilles vierges aux apprenants sur lesquelles ils doivent transcrire le texte dicté. Pendant la première lecture les apprenants doivent seulement écouter et ne rien écrire. Lors de la deuxième lecture, les apprenants commencent à reproduire le texte.

Dans la deuxième phase, le texte est présenté aux apprenants, ils doivent le regarder pendant quelques instants (environ 2 minutes, selon la longueur du texte), puis le support sera masqué et on demande aux apprenants de le reprendre. (Cette deuxième phase, il faut la réaliser pour entamer une comparaison entre les deux méthodes, une seule ne suffit pas.).

IV.1. L'analyse des erreurs de la dictée

IV.1.1. Description des erreurs de la première phase

Pour mettre en évidence les résultats de l'analyse, nous nous sommes intéressés d'abord à la description des erreurs repérées dans la dictée pour que nous rendions compte de la nature des erreurs produites. Pour cela nous avons mis les deux tableaux ci-dessous ou nous avons enregistré les mots de texte proposé accompagné de ceux erronés réalisés par les apprenants.

IV.1.1.1. L'analyse des copies

A travers cette analyse on peut avancer que la plupart des apprenants ont commis des erreurs sauf six apprenants comme s'est transcrit dans le tableau ci-dessous.

❖ Tableau 1

Type des erreurs	Nombres des apprenants	Pourcentage
Grammaire	20 / 28	71,42 %
Conjugaison	15 / 28	53,57 %
Orthographe	22 / 28	78,57 %
Totale	28	100 %

Interprétation

A partir des résultats que nous avons regroupés dans ce tableau, il est à constater que les Erreurs grammaticales sont au nombre 20 sur 28, ce qui a donné un taux des erreurs, sur l'ensemble des étudiants, de 71,42%. Pour la conjugaison nous avons obtenu 15 erreurs sur 28, alors que pour l'orthographe nous avons obtenu 22 sur 28 erreurs produites ce qui a donné un taux des erreurs de 78,57 % sur l'ensemble des apprenants.

❖ **Tableau 2**

Le type des erreurs présentes dans la dictée traditionnelle :

Catégorie d'erreur	Les exemples
L'erreur à dominante phonétique	Façon (fason) Sur (cure) D'autre (dotre) Prendre (prondre) Certain (certin)
L'erreur à dominante phonogrammique	A (à) Et (est) Nous ne changerons pas (ne nechonjeron pas)
L'erreur à dominante, grammaticale l'accord des adjectifs (genre et nombre)	Nos précautions (nos précotion) Leurs enfants (leurs enfant)
La forme des verbes présents de l'indicatif (ex)	Nous devons (nous devrant) Chersherons

❖ **Tableau 3**

Les erreurs des apprenants :

L'erreur	Mot correcte
Dicti, dikti	Dictée
Ne, no	Nous
Fason, fassan	Façon
Daitre	D'être
Por, peur	Pour
Iviter	Eviter
Sartin	Certain
Bon heure	Bonheur
Lour	Leurs
Enfon, enphon	Enfants
Chonjerons, chanjerant, shongerons	Changerons
Pa	Pas
Dotre	D'autre
Fase	Face

Interprétation

Après avoir recensé les erreurs dans les deux tableaux ci-dessus nous avons remarqué que les apprenants éprouvent des difficultés au niveau de la transcription phonétique et au niveau de la conjugaison ainsi qu'au niveau de l'accord en genre et en nombre (grammaticale).

Les erreurs relevées sont dans la plupart des cas situées au niveau de la transcription orthographique. Cela amène à dire que ses erreurs sont de nature de l'orthographe grammaticale et lexicale.

IV.1.1.2. Conclusion sur la première phase

Après l'analyse des copies des apprenants, il apparaît que les erreurs commises dans la dictée traditionnelle, sont dues au fait qu'ils ne se concentrent pas assez, la plupart du temps ils oublient la marque du pluriel. Aussi les erreurs d'orthographe et de grammaire sont plus récurrentes.

En effet, la dictée est un exercice difficile qui nécessite la mobilisation de plusieurs compétences telles que l'orthographe grammaticale, l'orthographe lexicale la conjugaison et la grammaire. Cependant le temps limité accordé à cet exercice empêche parfois les apprenants de fusionner entre toutes ses compétences pour réussir l'activité de la dictée.

IV.1.2. Description des erreurs de la deuxième phase

Durant la deuxième phase, le texte est mis à la disposition des apprenants avant le déroulement de l'exercice de la dictée. Ils doivent en faire connaissance et le lire pendant quelques instants (02 minutes environ).

IV.1.2.1. L'analyse des résultats

➤ Tableau 4

Les types des erreurs dans la deuxième dictée :

Type des erreurs	Nombres des apprenants	Pourcentage
Grammaire	15/28	53,57%
Orthographe	11/28	39,28%
Conjugaison	9/28	32,14%
Totale	28	100%

Interprétation

A partir de ce tableau, nous remarquons que le nombre de fautes de grammaire à signaler est de 15 erreurs sur 28, alors que pour l'orthographe, il est de 11 sur 28 erreurs et de 9 sur 28 pour la conjugaison ce qui donne un total des erreurs de 32,17 % sur l'ensemble des apprenants.

➤ Tableau 5

Le type des erreurs présentes dans la dictée traditionnelle :

Catégorie d'erreur	Les exemples
L'erreur à dominante phonétique	Durant (Duron) Semaine (Soumain) Blanc (Blon) bleu (blou)
L'erreur à dominante phonogrammique	à (a) L'hymne (lymne) durant toute ma scolarité (ma skolarité)
L'erreur à dominante grammaticale l'accord des adjectifs (genre et nombre)	Mes camarades (mé) toute ma scolarité (tout ma scolarité)
La forme des verbes plus-que-parfait (ex)	j'avais chanté (j'avai chanter)

➤ **Tableau 6**

Les erreurs des apprenants :

L'erreur	Mot correcte
Duron	Durant
De	Deux
Soumaine	Semaine
Lymnelumne	L'hymne
Mé mie	Mes
Avek	Avec
Skolarité	Scolarité
Blou	Bleu
Lacor	La cour
Itoile	Etoile
Sielle	Ciel

Interprétation

Le tableau ci-dessus, révèle que les étudiants rencontrent de réelles difficultés au niveau de l'orthographe, de la grammaire et la conjugaison, mais ils n'ont pas fait beaucoup des erreurs comme les précédentes.

L'analyse des résultats dans les deux tableaux ci-dessus, laisse voir que les apprenants se sont améliorés. En effet, ainsi les erreurs de conjugaison et d'orthographe ont presque disparu, et les erreurs de grammaire ont été réduites par rapport à la première phase de l'expérimentation, ceci est peut être au fait que les apprenants ont pu reconnaître et lire le texte avant le déroulement de la dictée ce qui leurs a permis de mémoriser les nombreux mots qui constituent le passage de la dictée.

IV.1.2.2. Conclusion sur la deuxième phase

La pratique de la dictée de temps en temps permet aux apprenants de mémoriser l'orthographe des mots à travers la familiarisation et la reconnaissance du texte de la dictée avant la tenue de l'activité. En effet, elle ne doit pas être perçue uniquement par les apprenants comme un exercice d'orthographe, leur permettant une réflexion sur l'écriture des mots mais elle doit constituer un moyen de préparer l'apprenant pour l'accomplissement de des autres tâches et surtout celle de la production écrite.

V. Propositions de remédiation

A partir de ce que nous avons vu préalablement, il nous a paru, dans un premier temps, préférable de rappeler quelques propositions en vue de remédiation pour les apprenants en difficulté d'orthographe ; il s'agit de leur apporter des remèdes adéquats, grâce auxquels ils pourront réduire au maximum leurs fautes en orthographe du français. En effet, notre souci majeur dans ces derniers titres est de faire en sorte que les apprenants soient capables de maîtriser l'orthographe, et qu'ils aient pour elle davantage d'intérêt, qu'ils la prennent en considération au même titre que les autres disciplines.

Pour atteindre notre objectif, il conviendra donc de mettre en place quelques stratégies pour les apprenants en difficulté, en espérant que leur finalité sera clairement perçue par l'ensemble des apprenants.

V.1. L'intérêt accordé à l'orthographe

D'emblée, il nous semble très important de susciter l'intérêt des apprenants pour l'orthographe, de faire en sorte qu'ils y attachent de l'importance. Le but est de faire prendre conscience aux apprenants que l'orthographe demeure une composante indispensable de l'apprentissage de la langue française, qu'elle n'est pas « une chose inutile et négligeable », et de les sensibiliser notamment aux problèmes d'orthographe qu'ils rencontrent dans leur pratique de l'écriture en français. En effet, il arrive fréquemment qu'en écrivant, l'apprenant laisse de côté l'orthographe ; or, pour parvenir à la maîtriser, il doit acquérir le réflexe consistant soit à rechercher la solution en

consultant un dictionnaire selon leurs âge, soit à demander à l'enseignant une explication adéquate simple et facile.

Par ailleurs, les enseignants doivent, lors des productions écrites et notamment lors des dictées, inciter leurs apprenants à accorder une attention particulière à ce qu'ils écrivent, et leur rappeler la nécessité de prendre ces « détails » en considération dans chaque productions écrite, qu'il s'agisse d'une dictée ou bien d'une production écrite. Ce qui est en jeu, c'est la prise de conscience de l'importance de l'écrit dans l'apprentissage d'une deuxième langue ; loin de minimiser la place accordée à l'oral, il s'agit de mettre en évidence le caractère indissociable l'oral et de l'écrit.

Un des moyens de réaliser cet objectif est la prise en compte de l'orthographe dans l'évaluation ; l'enseignant annonce, par exemple, aux apprenants que les fautes d'orthographe seront comptabilisées dans la notation des copies. Cette mesure nous semble très pertinente, dans la mesure où elle incite à prendre soin de l'orthographe. .

Il doit d'encadrer davantage les apprenants lors de l'activité d'écriture, et de mettre au point des stratégies visant à les inciter à se concentrer sur l'orthographe des mots, Par exemple, à demander à l'apprenant de souligner les mots qui lui semblent difficiles à orthographier, puis de les signaler à l'enseignant. En effet, ceci pourrait aider l'apprenant à faire évoluer ses conceptions orthographiques et lui donner une forte chance de porter son raisonnement sur toute forme orthographique produite.

Selon Chevrot (1999), « il serait souhaitable que l'on accorde à l'orthographe une place importante dans le raisonnement explicite des apprenants car, dit-il, « nous avons pu constater (...) qu'en entraînant les élèves à la justification de leur choix graphiques, ils étaient amenés à mieux comprendre les mécanismes sous-jacents » (Chevrot, 1999, p.10).

V.2. L'écriture

Encourager l'apprenant à pratiquer l'écriture, En effet, plus l'apprenant écrit, plus il met en pratique ses savoirs, et au fur et à mesure qu'il s'entraîne à écrire, son orthographe s'améliore. «L'orthographe est mise en œuvre lors de la production d'écrits.

Dès le cycle primaire, elle est associée aux exercices d'encodage qui permettent aux élèves de passer du mot oral au mot écrit de manière autonome »⁸.

V.3. La relecture et de la révision

Il existe un autre moyen de remédiation qui pourrait aider les apprenants à surpasser les difficultés d'orthographe qu'ils rencontrent : il s'agit donc de la pratique de la relecture comme moyen d'améliorer leur orthographe.

Le principe de la relecture est une étape aussi importante que l'écriture elle-même. En effet, les apprenants semblent avoir certains savoirs orthographiques, néanmoins ils ne savent pas les utiliser à bon escient. Du reste, une aide de la part du professeur s'impose, pour les entraîner à écrire afin de faciliter la transposition des connaissances orthographiques en situation de production, selon le site média éducation gov.fr «La lecture permet de mieux connaître l'orthographe par une fréquentation personnelle des mots dans des contextes variés, L'orthographe doit donc être perçue par les élèves comme un outil de la compréhension.»⁹.

Par contre des autres chercheurs précisent que l'enseignement de stratégies de révisions est toujours possible et plausible. Cette stratégie a été enseignée aux apprenants ayant le français comme langue seconde. En effet, l'utilisation de cette stratégie peut aider les apprenants à détecter et à corriger leurs propres erreurs.

Selon Pothier (1996), « Les approches actuelles de l'acte de lecture et de son apprentissage diffèrent du temps où cet apprentissage consistait à mettre en rapport les lettres de la langue écrite avec les phonèmes de la langue orale : les apprenants devaient prêter attention à chaque symbole constituant les mots graphiques. Bien sûr que cela ne menait guère à la compréhension du texte, mais chacun s'accorde à penser que cette conception de l'apprentissage ou de l'acte de lecture en tant que telle n'était rien qu'un déchiffrage ou un décodage, l'enfant étant obligé de s'arrêter sur toutes les lettres constitutives des mots pour avoir quelques chances de s'en souvenir au moment de la mise en œuvre de l'écriture.» (Pothier, 1996, p.20).

⁸http://media.education.gouv.fr/file/04_avril/11/9/2012_orthographe_3volets_bdef_213119.pdf

⁹http://media.education.gouv.fr/file/04_avril/11/9/2012_orthographe_3volets_bdef_213119.pdf

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

Paradoxalement, parce que certaines marques orthographiques sont visibles, elles aident les jeunes élèves à percevoir les classes et les relations syntaxiques. Aller de l'orthographe à la grammaire nous semble une voie prometteuse.

V.4. Une évaluation des progrès

« La dictée est pointée comme moyen d'évaluation, dans la tradition la plus controversée depuis la fin du XIX^{ème} siècle. La dictée est toujours le texte d'un autre. Or c'est la capacité à produire un texte orthographiquement correct, avec l'aide éventuelle d'outil, qui est socialement valorisée aujourd'hui. S'en tenir à la dictée risque d'isoler l'orthographe dans l'esprit des élèves. Or, ceux-ci doivent apprendre qu'elle est une dimension importante de la communication écrite »¹⁰.

V.5. Des propositions raisonnables

Du temps pour l'intégration : n'évaluer ni trop tôt, ni tout le temps. Laisser aux apprenants le temps d'apprendre et de progresser avant de faire le bilan des acquis.

Deux types de bilan évaluatif : une épreuve spécifique (dictée, exercice à trous, transformation...) facile à noter ; une situation de production écrite (ne concerne qu'un ou deux points du début du texte après lecture différée avec outils, peut se noter en pourcentage de réussite).

V.6. Des activités qui engagent les apprenants intellectuellement

➤ Un grand malentendu

- la fausse activité : un apprenant qui exécute une tâche, un élève qui s'active, qui lève le doigt, n'est pas nécessairement mobilisé dans une activité intellectuelle.

¹⁰ . Socle commun de compétence et de connaissance 11-07-2006

- les faux fuyants du cours d'orthographe : souvent, le savoir est dispensé ou rappelé au rythme de la conversation, avec parfois peu de choses écrites au tableau. Les questions de l'enseignant s'adaptent au rythme d'assimilation des plus avancés, le saut conceptuel est souvent trop grand pour les autres, et amène souvent l'installation de conceptions erronées voire de désinvestissement.

VI. Comment aider l'apprenant à améliorer son orthographe

L'apprentissage de l'orthographe demeure indispensable pour maîtriser la lecture et l'écriture, soit à l'école ou à la maison Manesse et Cogis(2007) : « ...la corrélation entre la maîtrise de l'orthographe et la réussite scolaire est très forte, principalement parce que l'orthographe suppose un rapport métalinguistique à la langue ; l'orthographe suppose de construire la langue comme objet, de la penser comme système et comme norme.» (Manesse et Cogis, 2007, p.161).

VI.1. Jouer pour relâcher la pression

Pour éviter qu'un apprenant ne se fâche définitivement avec l'orthographe, il est bon de relâcher la pression qu'il reçoit du professeur, des parents et parfois de lui-même. On peut faire de l'orthographe un jeu, de manière décontractée et déconnectée des leçons, ce qui valorise l'apprenant et lui redonne confiance.

Selon Jaffre (2010) : « tout enfant qui apprend doit en même temps comprendre, c'est -à- dire intégrer les faits orthographiques par exemple les mots, a des principes plus vaste qui motivent leur motivent leur forme cette intégration débute par des intuitions parfois élémentaire : l'écrit a du sens, les lettres notent des sons etc. Puis ces intuitions complexifient jusqu'à devenir de vraies hypothèses sur les relations entre les mots, sur la fonction particulière de telle prononcée, etc. » (Jaffre, 2010, p.101).

Par exemple : inventer des charades, trouver des homonymes (vert, verre, vers, vair, ver..., maire, mer, mère...) Créer des phrases loufoques avec le jeu du cadavre exquis (sur un papier que l'on replie, chacun écrit tour à tour un mot en respectant un ordre : nom, adjectif, verbe, COD, adjectif).

VI.2. Encourager le plaisir d'écrit

Les apprenants de 6 ou 7 ans qui découvrent l'écriture sont parfois pris de frénésie : tout est prétexte à coucher sur le papier les mots qui leur viennent à l'esprit. Mais ce beau naturel s'évanouit peu à peu, sans doute parce qu'on accueille trop souvent leur production d'un "Tu sais, chéri, bonjour s'écrit sans "e" !" Quel que soit leur âge, il est important de distinguer orthographe et production d'écrit, pour ne pas casser cette spontanéité. Si un apprenant conserve le plaisir d'écrire, l'orthographe lui viendra plus facilement. « La maîtrise d'une orthographe utile passe par l'organisation pédagogique de ces différents temps de l'écriture»¹¹.

Par exemple : inciter l'apprenant à utiliser le traitement de texte pour créer cartons d'invitation, menus des repas de fête... Ecrire ensemble des poèmes à partir des lettres d'un prénom (acrostiches).

VI.3. Favoriser la lecture

Les lecteurs assidus ont souvent des **facilités en orthographe** : le fait de baigner dans la prose doit certainement imprimer en eux des mots et créer des automatismes. Et pour ceux qui ne lisent pas ? Il faut aller chercher les moyens détournés, qui sont souvent des **passerelles pour la lecture** : jeux sur cd-rom ou internet, magazines pour enfants.

Selon Pothier (1996) « la lecture aide à l'orthographe, dans la mesure où certains termes graphiques se sont agrémentés de lettres apparemment superfétatoires ayant comme objectif la seule augmentation de la différence graphique de termes pouvant se confondre visuellement parlant » (Pothier, 1996, p53).

Finalement une orthographe parfaite ne peut être acquise en quelques jours. L'apprenant doit être **patient et suivre avec assiduité d'enseignant**.

¹¹ .JUNG, Laurence, Dictée et apprentissage de l'orthographe [www-reginmg-com/apprentissage-de - L'orthographe-PDF-html](http://www-reginmg-com/apprentissage-de-L'orthographe-PDF-html), consulté le : 15/ avril / 2016.

Conclusion

A partir de ces propositions, nous n'avons traité que quelques points précis liés à des problèmes spécifiques se manifestent sur le plan de l'acquisition de l'orthographe du français car les problèmes sont nombreux et nous n'avons pas eu la possibilité de les analyser tous dans notre recherche.

Ces propositions permettraient à l'apprenant d'adopter une attitude active dans son apprentissage. Il est donc nécessaire de dire que les propositions que nous avons décrites ci-dessus rendront alors l'apprenant de plus en plus autonome et que ses erreurs se corrigeront, voire disparaîtront ; ces propositions peuvent donc ouvrir bien des voies d'investigation et de recherche sur les erreurs. Tout cela sous-tend qu'il faut donner une place particulière à l'orthographe dans l'apprentissage de la langue écrite.

Conclusion générale

Conclusion générale

L'expérimentation menée sur « L'effet de l'activité de la dictée sur la maîtrise de l'orthographe au cycle moyen » a permis, en premier lieu, de confirmer l'hypothèse de départ selon laquelle : La pratique de la dictée pourrait remédier aux erreurs orthographiques, et faciliterait ainsi l'apprentissage de l'orthographe de la langue française en aidant les apprenants à découvrir leurs erreurs, comme elle permettrait une meilleure concentration sur les graphies et une bonne assimilation des règles d'orthographiques.

Nous pouvons avancer que cette hypothèse a été confirmée. En effet, les résultats que nous avons obtenus nous ont permis, dans premier temps, de confirmer la validité de cette hypothèse, dans la mesure où la plupart des apprenants sont arrivés à réduire leurs erreurs et font attention à orthographier les mots plus ou moins correctement. En somme, d'après l'analyse des résultats de la première dictée, il apparaît que les apprenants ne se concentrent pas et que les erreurs d'orthographe et de grammaires sont plus récurrentes, cependant pour la deuxième dictée nous pouvons remarquer que le niveau des apprenants en orthographe s'est amélioré, et les erreurs de conjugaison ont pratiquement disparu.

Nous pouvons ainsi déduire que :

- La pratique de la dictée de temps en temps permet de dépasser les difficultés orthographiques et d'éliminer progressivement les obstacles auxquels font face les apprenants.
- La réflexion sur la graphie d'un mot peut renseigner l'apprenant sur le degré de sa maîtrise de l'orthographe et aide à réduire leurs erreurs de grammaire, et de conjugaison. Elle facilite aussi la lecture et l'écriture.
- Les résultats obtenus à l'issue de ce travail prouvent que la dictée constitue un outil d'apprentissage qui éveille l'intérêt des apprenants afin de découvrir l'utilité des règles d'orthographe pour pouvoir les corriger par la suite.
- L'évaluation de la dictée représente un moment où se réalise le véritable travail sur l'orthographe, l'occasion de l'installation de plusieurs compétences linguistiques, syntaxiques, morphosyntaxiques et l'opportunité de l'acquisition

de connaissances telles que les connaissances orthographiques, grammaticales et un savoir-faire discursif.

Ces résultats nous amènent à apporter une réponse à la problématique formulée au début. En effet, la maîtrise de l'orthographe agit sur la compréhension tant en lecture qu'en écriture, elle favorise l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire. La dictée demeure une activité d'orthographe par excellence, elle permet aux apprenants de découvrir leurs erreurs et d'y remédier durant la correction de cette activité.

Finalement, l'objectif de cette recherche n'est pas seulement d'amener les apprenants à faire le moins d'erreurs possible, mais aussi de faire en sorte qu'ils apprennent à les éviter grâce à l'acquisition des bons réflexes lors de la révision de leurs écrits et à la pratique systématique de la réflexion sur les erreurs commises. Il ne faut pas oublier que l'orthographe accompagne l'apprenant tout au long de la scolarité et même dans sa vie quotidienne.

Bibliographie

Bibliographie

I. Les Ouvrages et articles

1. ANGOUJARD, A., savoir orthographe, Paris, HACHETTE, 1994.
2. ARNOUD, S., L'accord du pluriel dans une classe de CM2 de ZEP
3. BESSONNAT, D., CORDAY, N., DUCARD, D. Les conflits de tendance et dialogue pédagogique, du collège au lycée », in Le français d'aujourd'hui n° 122, 1998.
4. BLANCHE-BENVENISTE, C., CHEVREL, A. L'orthographe, Maspéro, Paris, 1969.
5. CATACH Nina, l'orthographe française, traité théorique et pratique, Paris, NTHAN, 1986.
6. CATACH, N., Que faut-il entendre par système graphique du français ? Langue française n° 20, Larousse, Paris, 1973.
7. GILLES, Siouf, «100 fiches pour comprendre la linguistique», Bréal, Paris, 1999.
8. CHEVROT. J. P, Acquisitions de l'orthographe, hétérogénéité des élèves et diversité des procédures d'apprentissage, laboratoire LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble, 1999.
9. JAFFRE, J.-P. Compétence orthographique et système d'écriture, Repères n° 4, INRP, 1991.
10. JAFFRE, J.-P., DAVID, J. Genèse de l'écriture et acquisitions de l'écrit, in Etudes de linguistique appliquée N° 91, Didier, Paris, 1993.
11. JAFFRE, J.-P., DAVID, J. Genèse de l'écriture et acquisitions de l'écrit, in Etudes de linguistique appliquée n° 91, Didier, Paris, 1993.
12. JAFFRE, Jean-Pierre, l'acquisition de l'orthographe : une affaire de principes, de savoir orthographe, Hachette, Paris 2010.
13. JAFFRE, J.-P., L'orthographe du français, une exception ?, in Le français d'aujourd'hui n° 122, 1998.
14. JAFFRE, J.-P., L'orthographe du français, une exception ? , in Le français d'aujourd'hui n° 122, 1998.
15. LENTZ, F. L'orthographe en question, Pratiques n° 5, 1975, p. 66

16. MANESSE, Danielle ; COGIS, Danièle : « Orthographe : à qui la faute », in Revue française de pédagogie, No. 160, Les jeux du formel et de l'informel, Juillet-Août-Sept. 2007.
17. POTHIER.B., Comment les enfants apprennent l'orthographe, RETZ, Paris, 1996.
18. Socle commun de compétence et de connaissance 11-07-2006

II. LES DICTIONNAIRES

1. CUQ, Jean-Pierre, « Dictionnaire de didactique langue étrangère et seconde » asdifle, Paris, 2003.
2. CUQ, Jean-Pierre, « Dictionnaire de didactique langue étrangère et seconde » asdifle, Paris, 2003.
3. Dubois, Mathée, Dictionnaire de linguistique, Paris, 2001.
4. LAROUSSE, Dictionnaire de français, Avril, 2007, p : 296
5. Le petit Larousse en couleurs édition, 1987, Mai, 1980.
6. LE ROBERT des écoles, Dictionnaire de français, France, Avril, 2012
7. Le robert des écoles imprimé en France par pollima Dépôt légal avril 2012.

III. Sitographie

1. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pictogramme/60760>
2. 2012_orthographe_3volets_bdef_213119.pdf, http://media.education.gouv.fr/file/04_avril/11/9/2012_orthographe_3volets_bdef_213119.pdf
3. «Orthographe, fr.wikipedia.org/wiki/orthographe : consulté : 14 avril 2016.
4. JUNG, Laurence, Dictée et apprentissage de l'orthographe www- reginmg-com/apprentissage-de -L'orthographe-PDF-html, consulté le : 15/ avril / 2016.

Annexe

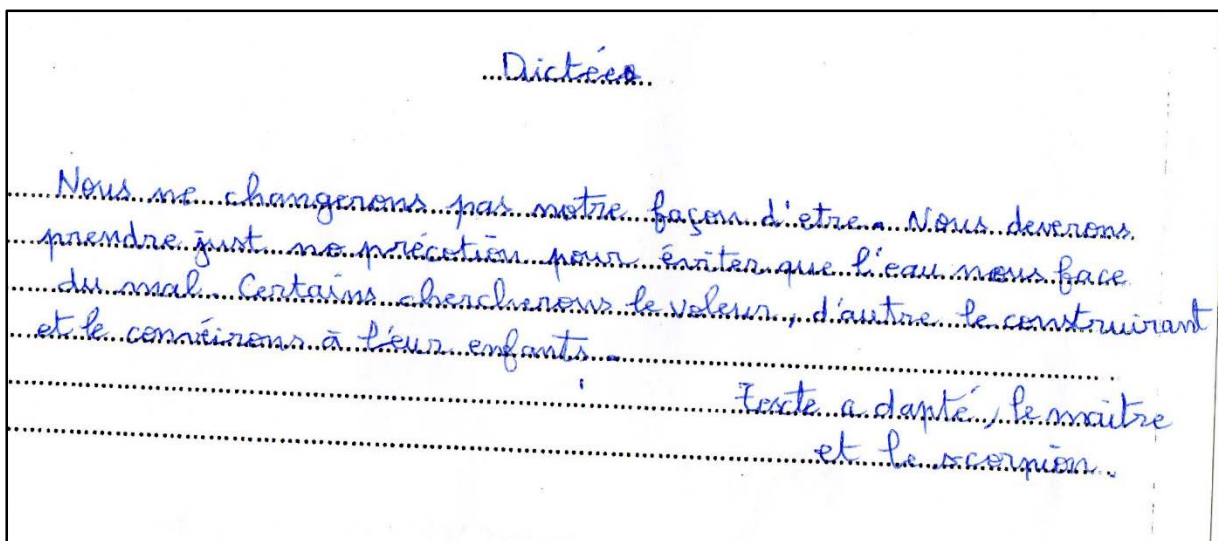
Exemple des copies des apprenants

Apprenant A

Texte¹² :

Nous ne changerons pas notre façon d'être. Nous devons prendre juste mes précautions pour éviter celui qui fait du mal, certains chercheront le bonheur et d'autres le contraire.

Une copie réalisée par l'apprenant après le processus de la première dictée.

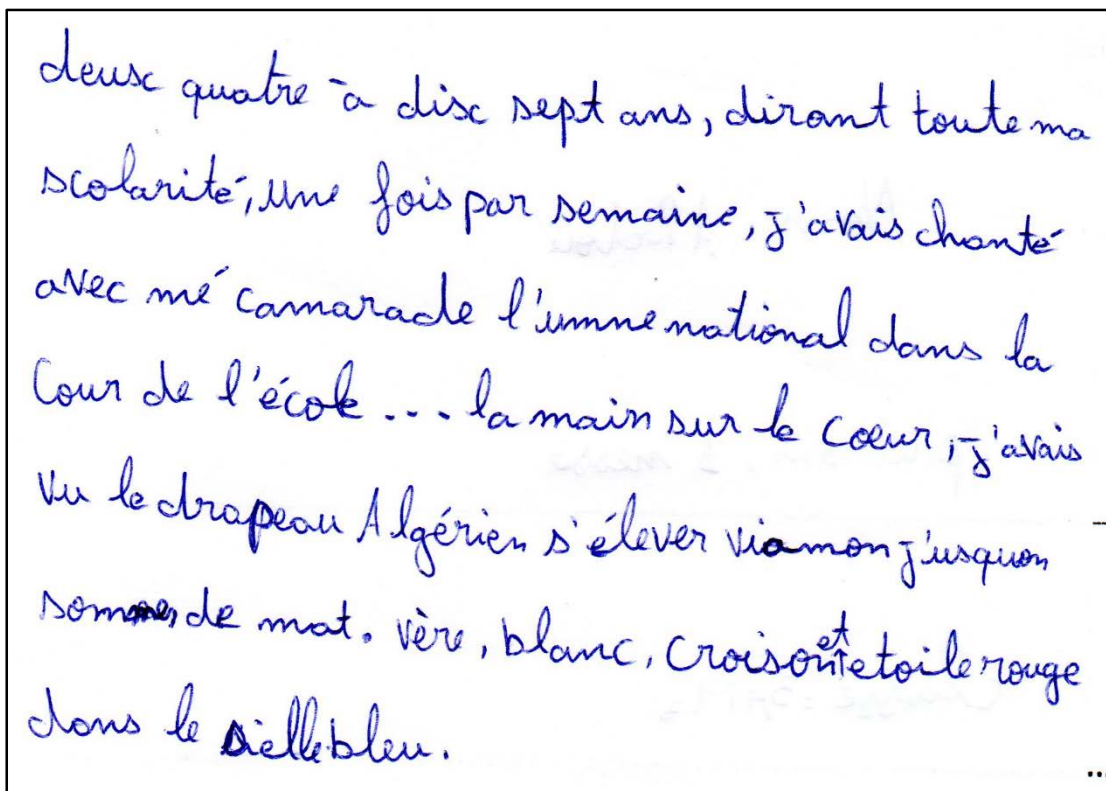


¹²Manuel scolaire. Projet 2 Texte adapté (le maître et le scorpion).p99

Texte¹³ :

De quatre à dix-sept ans, durant toute ma scolarité, une fois par semaine, j'avais chanté avec mes camarades l'hymne national dans la cour de l'école... la main sur le cœur, l'avais vu le drapeau algérien s'élever vaillamment jusqu'au sommet du mat. Vert, blanc, croissant et étoile rouge dans le ciel bleu.

Une copie réalisée par le même apprenant après le processus de la deuxième dictée.



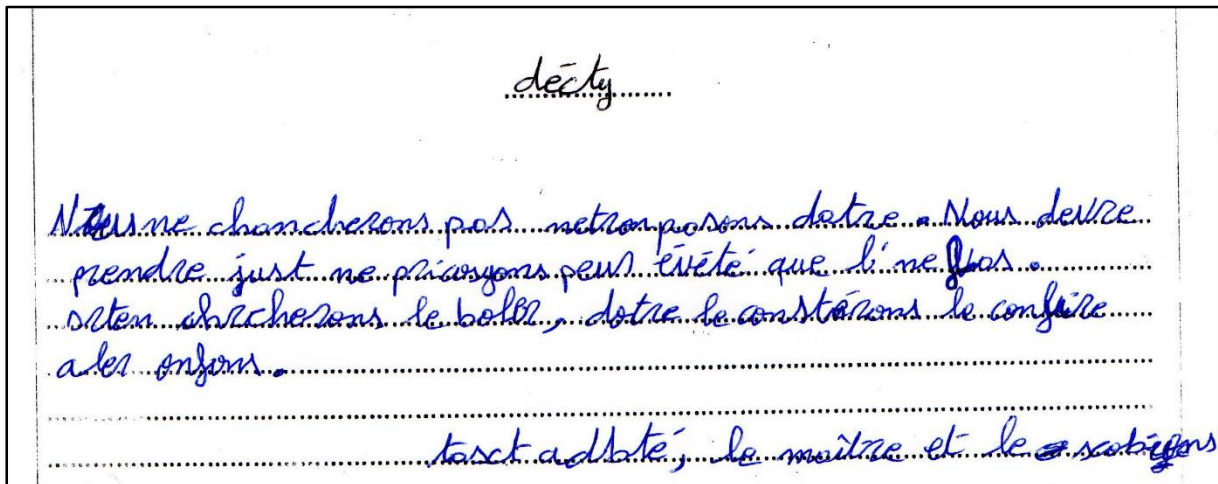
deux quatre à dix sept ans, durant toute ma
scolarité, une fois par semaine, j'avais chanté
avec mes camarades l'hymne national dans la
cour de l'école... la main sur le cœur, j'avais
vu le drapeau Algérien s'élever vaillamment jusqu'au
sommet de mat. Vert, blanc, croissant et étoile rouge
dans le ciel bleu. ...

¹³Kaouther Adimi, des pierres dans ma poche, Edit Barzakh. Manuel scolaire 3^{ème} année moyenne

Apprenant B**Texte¹⁴ :**

Nous ne changerons pas notre façon d'être. Nous devons prendre juste mes précautions pour éviter celui qui fait du mal, certains chercheront le bonheur et d'autres le contraire.

Une copie réalisée par l'apprenant après le processus de la première dictée.

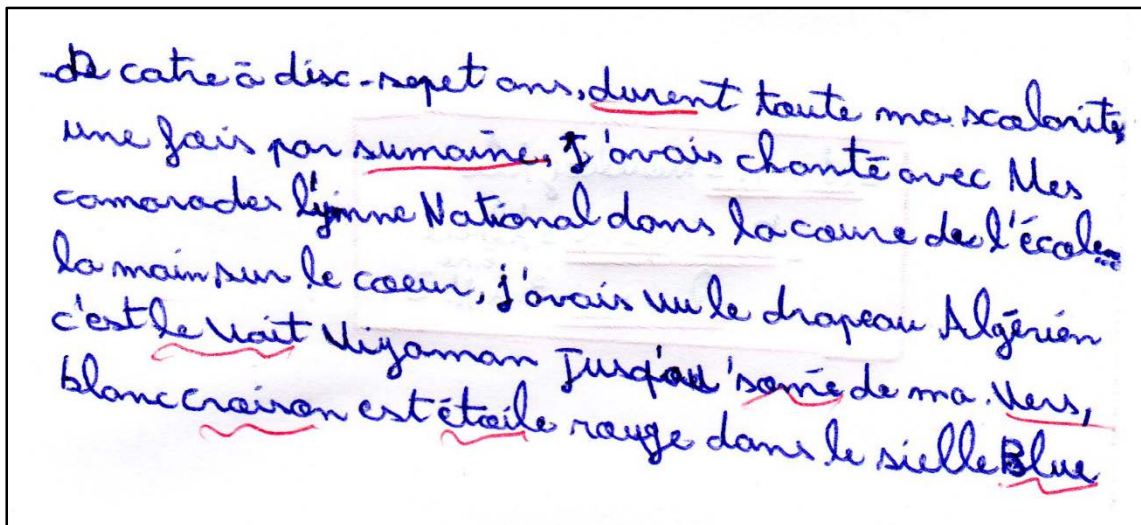


¹⁴Manuel scolaire. Projet 2 Texte adapté (le maître et le scorpion).p99

Texte¹⁵ :

De quatre à dix-sept ans, durant toute ma scolarité, une fois par semaine, j'avais chanté avec mes camarades l'hymne national dans la cour de l'école... la main sur le cœur, j'avais vu le drapeau algérien s'élever vaillamment jusqu'au sommet du mat. Vert, blanc, croissant et étoile rouge dans le ciel bleu.

Une copie réalisée par le même apprenant après le processus de la deuxième dictée.



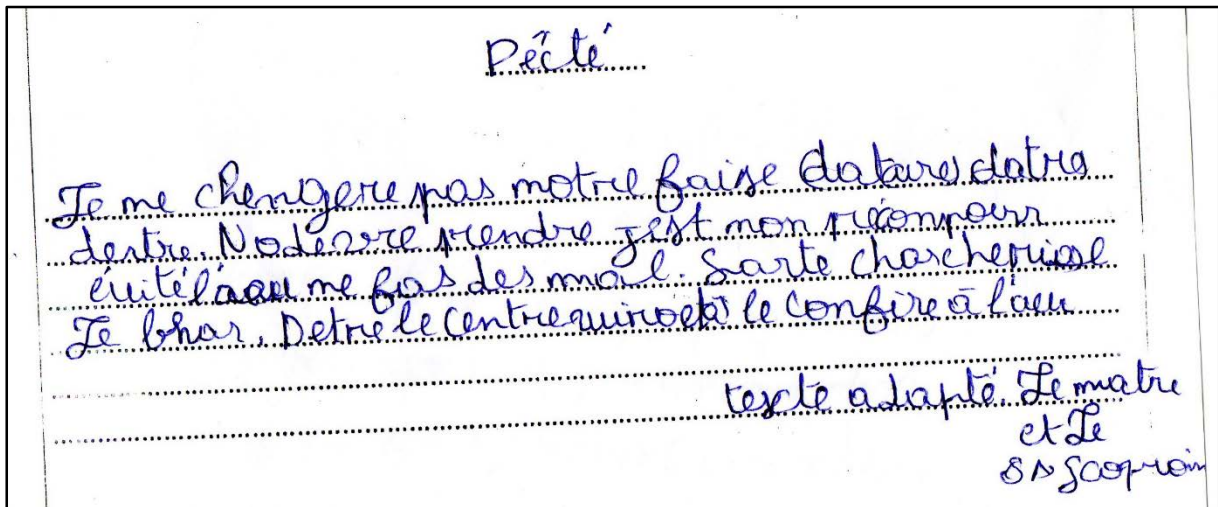
¹⁵KaoutherAdimi, des pierres dans ma poche, Edit Barzakh. Manuel scolaire 3^{ème} année moyenne

Apprenant C

Texte¹⁶ :

Nous ne changerons pas notre façon d'être. Nous devons prendre juste mes précautions pour éviter celui qui fait du mal, certains chercheront le bonheur et d'autres le contraire.

Une copie réalisée par l'apprenant après le processus de la première dictée.

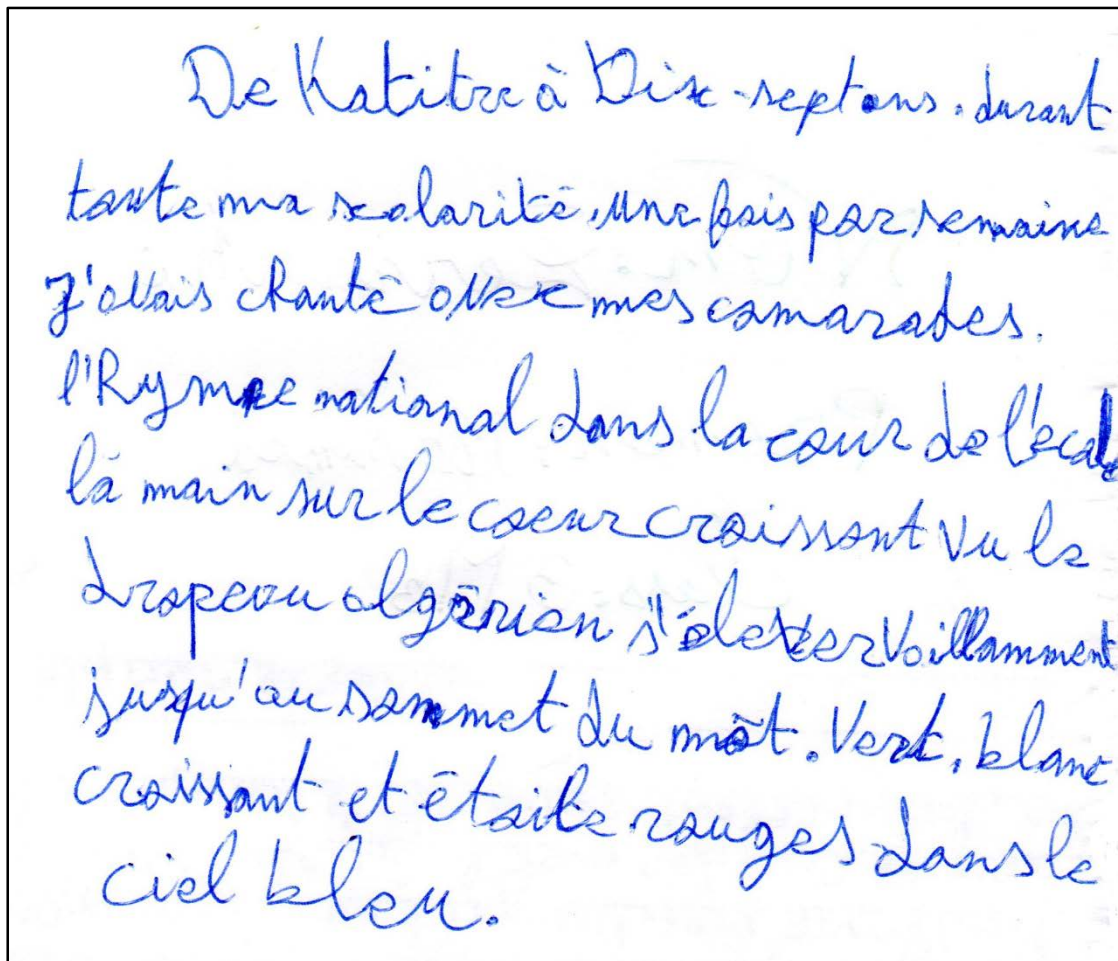


¹⁶Manuel scolaire. Projet 2 Texte adapté (le maître et le scorpion).p99

Texte¹⁷ :

De quatre à dix-sept ans, durant toute ma scolarité, une fois par semaine, j'avais chanté avec mes camarades l'hymne national dans la cour de l'école... la main sur le cœur, l'avais vu le drapeau algérien s'élever vaillamment jusqu'au sommet du mat. Vert, blanc, croissant et étoile rouge dans le ciel bleu.

Une copie réalisée par le même apprenant après le processus de la deuxième dictée.



De quatre à Dix-sept ans, durant
toute ma scolarité, une fois par semaine
j'allais chanter avec mes camarades,
l'Hymne national dans la cour de l'école,
la main sur le cœur, croissant, vu le
drapeau algérien s'élever vaillamment
jusqu'au sommet du mat. Vert, blanc
croissant et étoile rouge dans le
ciel bleu.

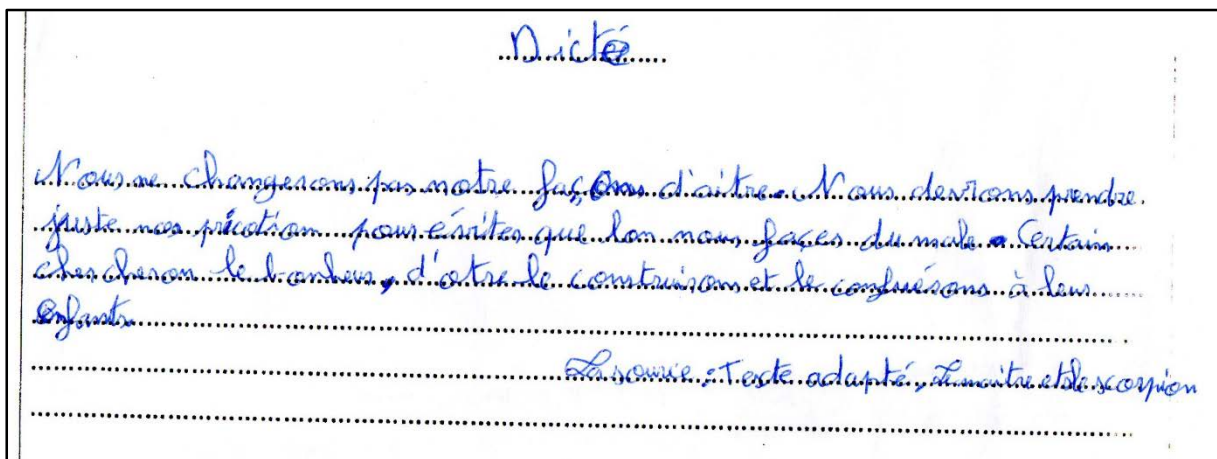
¹⁷Kaouther Adimi, des pierres dans ma poche, Edit Barzakh. Manuel scolaire 3^{ème} année moyenne

Apprenant D

Texte¹⁸ :

Nous ne changerons pas notre façon d'être. Nous devons prendre juste mes précautions pour éviter celui qui fait du mal, certains chercheront le bonheur et d'autres le contraire.

Une copie réalisée par l'apprenant après le processus de la première dictée.

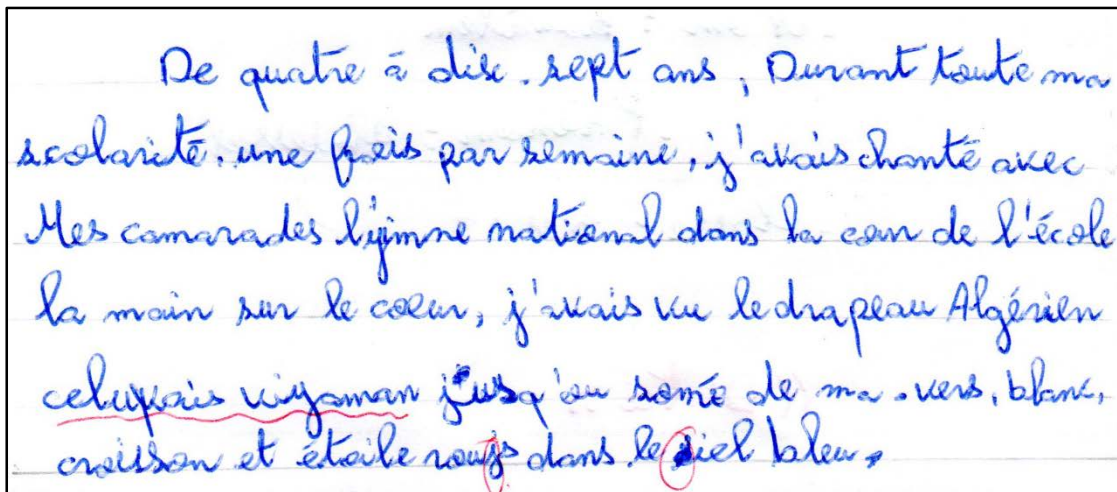


¹⁸Manuel scolaire. Projet 2 Texte adapté (le maître et le scorpion).p99

Texte¹⁹ :

De quatre à dix-sept ans, durant toute ma scolarité, une fois par semaine, j'avais chanté avec mes camarades l'hymne national dans la cour de l'école... la main sur le cœur, l'avais vu le drapeau algérien s'élever vaillamment jusqu'au sommet du mat. Vert, blanc, croissant et étoile rouge dans le ciel bleu.

Une copie réalisée par le même apprenant après le processus de la deuxième dictée.



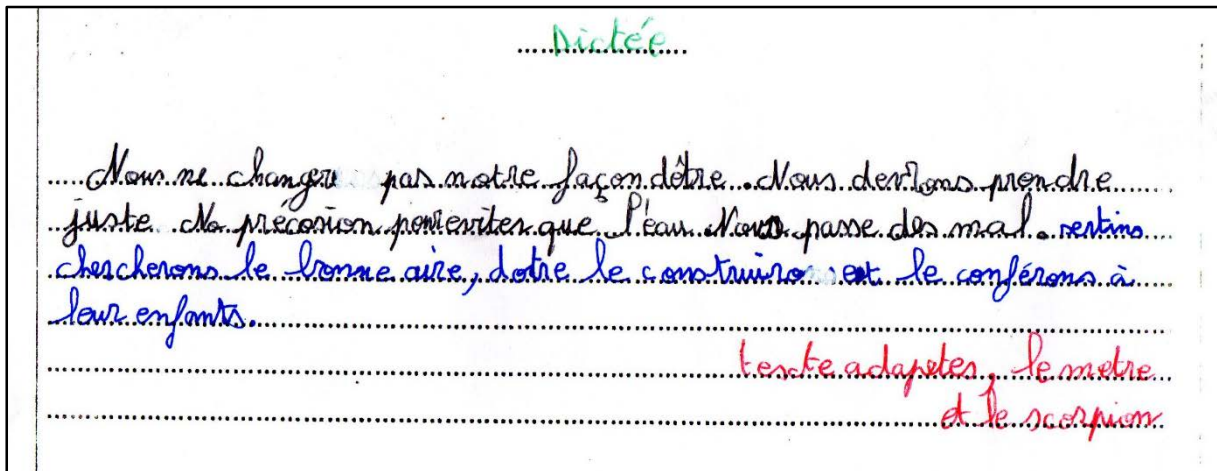
De quatre à dix-sept ans, Durant toute ma
scolarité, une fois par semaine, j'avais chanté avec
Mes camarades l'hymne national dans la cour de l'école
la main sur le cœur, j'avais vu le drapeau Algérien
celui-ci vert blanc,
croissant et étoile rouge dans le ciel bleu.

¹⁹KaoutherAdimi, des pierres dans ma poche, Edit Barzakh. Manuel scolaire 3^{ème} année moyenne

Apprenant E**Texte²⁰ :**

Nous ne changerons pas notre façon d'être. Nous devons prendre juste mes précautions pour éviter celui qui fait du mal, certains chercheront le bonheur et d'autres le contraire.

Une copie réalisée par l'apprenant après le processus de la première dictée.

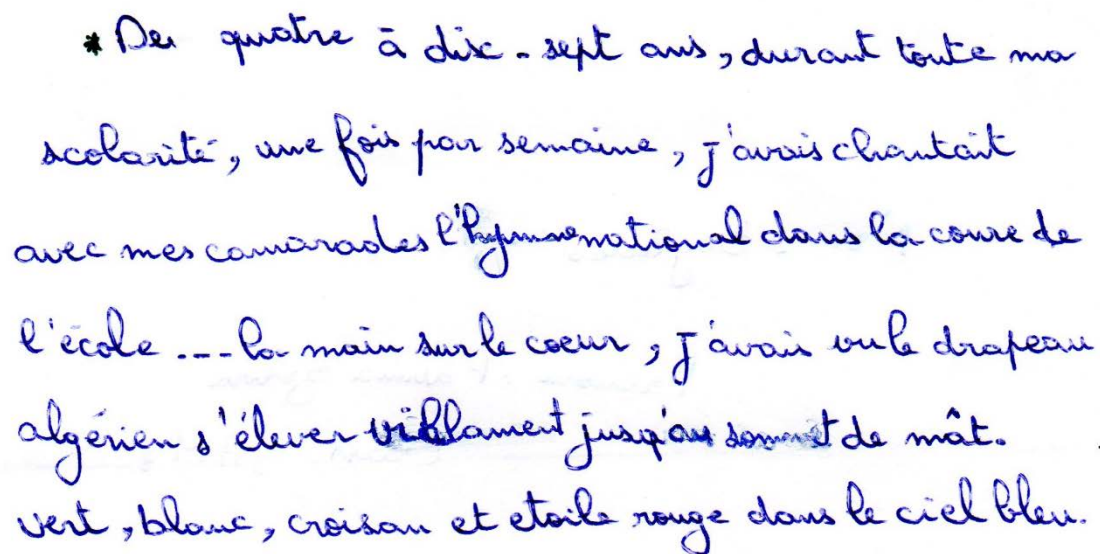


²⁰Manuel scolaire. Projet 2 Texte adapté (le maitre et le scorpion).p99

Texte²¹ :

De quatre à dix-sept ans, durant toute ma scolarité, une fois par semaine, j'avais chanté avec mes camarades l'hymne national dans la cour de l'école... la main sur le cœur, l'avais vu le drapeau algérien s'élever vaillamment jusqu'au sommet du mat. Vert, blanc, croissant et étoile rouge dans le ciel bleu.

Une copie réalisée par le même apprenant après le processus de la deuxième dictée.



* De quatre à dix-sept ans, durant toute ma scolarité, une fois par semaine, j'avais chanté avec mes camarades l'hymne national dans la cour de l'école --- la main sur le cœur, j'avais vu le drapeau algérien s'élever vaillamment jusqu'au sommet de mat. vert, blanc, croissant et étoile rouge dans le ciel bleu.

²¹KaoutherAdimi, des pierres dans ma poche, Edit Barzakh. Manuel scolaire 3^{ème} année moyenne

Texte²³ :

De quatre à dix-sept ans, durant toute ma scolarité, une fois par semaine, j'avais chanté avec mes camarades l'hymne national dans la cour de l'école... la main sur le cœur, l'avais vu le drapeau algérien s'élever vaillamment jusqu'au sommet du mat. Vert, blanc, croissant et étoile rouge dans le ciel bleu.

Une copie réalisée par le même apprenant après le processus de la deuxième dictée.

- De quatre à dix sept ans, durant toute ma scolarité, une fois par semaine, j'avais chanté avec mes camarades ~~l'hymne~~ National dans la cour de l'école... la main sur le cœur, j'avais vu le drapeau algérien s'élever vaillamment jusqu'au sommet de ma. Vert, blanc, croissant et étoile rouge dans le ciel bleu.

²³KaoutherAdimi, des pierres dans ma poche, Edit Barzakh. Manuel scolaire 3ème année moyenne