

**République Algérienne Démocratique et populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Université Ibn Khaldoun –Tiaret -**  
**Faculté des lettres et des langues**  
**Département des langues Etrangères**



**Mémoire**

En vue de l'obtention du diplôme de  
**Master**  
**Option : didactique des langues**

**Intitulé :**

**La dictée négociée comme technique pour l'amélioration de la  
compétence scripturale en classe de FLE. Exemple des apprenants  
de 3<sup>ème</sup> année moyenne**

**Présenté par :**

Mlle Bey Boumezrag Samia  
Mlle Belarbi Atifa

**sous la direction de :**

Mme Chenaifi Rimal

**Membres du jury :**

**Président : MIHOUB Kheira MAA Université de Tiaret**

**Rapporteur : Mme CHENAIFI Rimal MAA Université de Tiaret**

**Examineur : Mme BOUDJELLA Wahiba MAA Université de Tiaret**

**Année universitaire : 2019-2020**

## **Remerciement**

Nous n'arrivons pas à croire que nous écrivons des remerciements pour notre dernière année. Déjà ! Le temps est passé à une vitesse incroyable mais nous avons adoré cette course folle. Il y'a tant de gens que nous voudrions remercier, Ces des gens qui ont contribué à la réalisation de ce travail. Nous essayons d'en citer le plus grand nombre ici.

Tout d'abord nous remercions Dieu tout puissant de nous avoir donné la force et le courage d'accomplir ce travail. Merci de nous éclairer le chemin de la réussite.

Nous exprimons, également, les grands remerciements et notre profonde reconnaissance et gratitude à Madame Chenaifi Rimal, qui a encadré et dirigé notre travail depuis les premiers instants avec une souplesse remarquable. Nous la remercions pour son sérieux et les efforts qu'elle a fourni pour nous aider, nous conseiller et nous orienter. Nous lui exprimons nos sincères remerciements et notre profond respect.

Nous exprimons aussi nos vifs remerciements aux membres du jury et nos chers enseignants, votre soutien et votre rigueur ne manquent jamais de nous impressionner.

Nous tenons a remercier particulièrement Mademoiselle Mihoub Kheira pour sa présence tout au long de notre recherche, pour toutes les fois où elle a été là a nous aider, guider et surtout redonner le moral pendant toutes ces cinq années remplies de bonheur et d'expérience inoubliables.

Enfin nous n'oublions pas de remercier tous ceux qui ont été à nos côtés depuis le début, tout le temps présents pour nous donner courage et assurance.

## *Dédicace*

Je dédie ce travail et ce projet qui vient de s'achever après un dur labeur : à mes chers parents, pour leur patience, leur amour, leurs soutiens et leurs engagements. Aucune dédicace ne saurait exprimer mon amour éternel et ma considération pour les sacrifices que vous avez consenti pour mon instruction et mon bien-être.

Je vous remercie pour tout le soutien et l'amour que vous me portez chaque jour et je prie que votre bénédiction m'accompagnera tout au long de ma vie. Puisse Dieu vous donner santé et bonheur et vous récompenser pour tout ce que vous avez accompli pour moi.

A mes frères et sœurs, à toute ma famille et à toutes les personnes qui me sont chères.

*Samia.*

## *Dédicace*

Je dédie ce travail et cette fin d'étude marquante à mes chers parents, à qui quoi que je dise ou quoi que je fasse, je ne saurais point les remercier comme il se doit pour l'éducation digne dont ils m'ont doté. Votre affection me couvre, votre bienveillance me guide et votre et votre présence à mes côtés a toujours été ma source de force pour affronter les différents obstacles de la vie.

Vous avez toujours été là pour me soutenir et m'encourager, que ce travail soit le fruit des efforts que vous avez fourni pour moi et surtout le fruit de toutes les fois où vous avez cru en moi.

Je souhaite la guérison à mon père, qui malgré sa maladie se soucie de moi, se montre fort et surtout courageux. J'espère de tout cœur qu'il apprécie cet humble geste comme preuve de reconnaissance de la part d'une fille qui a toujours été guidée et encouragée par son père.

Puisse Dieu vous récompenser pour tout ce que vous avez fait pour moi, vous donner bonheur mais surtout santé.

*Atifa.*

# Sommaire

**Introduction générale.....p 8**

## **Cadrage théorique :**

**Chapitre I :** L'écrit en FLE.....p 12

**Chapitre II :** L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE au collège.....p 25

**Chapitre III :** La dictée négociée.....p 36

## **Cadrage pratique :**

**Chapitre IV :** Méthodologie de recherche.....p 48

**Chapitre V :** Analyse des résultats.....p 61

**Chapitre VI :** Discussion des résultats.....p 75

**Conclusion générale.....p 83**

**Références bibliographiques.....p 86**

**Table des matières.....p 91**

**Annexe**

**Résumé**

## Table d'index

Tableau 01 : Les objectifs de la production écrite selon le curriculum officiel.....	30
Tableau 02 : Déroulement d'une séance-type de dictée négociée.....	44
Tableau 03 : Déroulement de la dictée négociée en séance de travaux dirigés.....	53
Tableau 04 : Grille d'analyse du pré-test.....	58
Tableau 05 : Grille d'analyse du post-test.....	59
Tableau 06 : Récapitulatif des taux d'échec recensé en post-test.....	74
Tableau 07 : Récapitulatif des pourcentages d'échec en pré-test et en post-test.....	75
Figure 01 : Représentation de la grille d'analyse du pré-test.....	63
Figure 02 : Taux d'échec enregistré sur le plan pragmatique.....	63
Figure 03 : Taux d'échec enregistré sur le plan linguistique.....	64
Figure 04 : Taux d'échec enregistré sur la dimension lexicale.....	65
Figure 05 : Taux d'échec enregistré sur le plan de la typologie de support.....	66
Figure 06 : Histogramme récapitulatif de la grille du post-test.....	68
Figure 07 : Taux d'échec enregistré sur la difficulté de conjugaison.....	69
Figure 08 : Taux d'échec recensé sur le plan grammatical.....	70
Figure 09 : Taux d'échec recensé sur le plan orthographique.....	71
Figure 10 : Taux d'échec recensé sur la dimension lexicale.....	71

# **Introduction générale**

## **Introduction générale**

L'objet de notre recherche aborde une des questions relatives à l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Il prend appui sur les champs théoriques propres à la didactique du (FLE), français langue étrangère.

Le processus d'enseignement/apprentissage du français au collège, s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif, qui puise ses fonds dans la nouvelle réforme, fondée sur les principes de l'approche par les compétences (APC). Cette dernière a engendré d'importants changements liés à l'enseignement du français, aussi dans l'organisation de ses contenus que dans ses démarches, dans le but de l'intégration des savoirs, la maîtrise des langues étrangères, la formation d'une culture et l'acquisition des méthodes de pensée et de travail.

Dès lors, cet acte est devenu parmi les principales préoccupations de l'institution scolaire, qui vise l'amélioration des compétences communicatives liées à l'oral et à l'écrit ; et ceci dans tous les paliers éducatifs et sur tous les plans. Or, cette finalité ne peut être facilement atteinte car il existe plusieurs contraintes qui empêchent le processus de médiation permettant l'appropriation de la langue.

Notre étude repose sur l'un des piliers les plus importants dans ce processus, à savoir la compétence de la production écrite, qui est considérée comme l'un des soubassements de la langue, que devrait acquérir et maîtriser l'apprenant, lors de son parcours éducatif.

Dans cette optique, plusieurs didacticiens et chercheurs du champ éducatif se sont engagés dans des recherches portant sur la facilitation et le développement de l'activité d'écriture car cette dernière paraît être un acte complexe et se présente comme un véritable problème aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants.

Alors, partant du fait qu'il existe différentes techniques pouvant aider à améliorer la compétence de l'écrit. Nous avons choisi, essentiellement, de mettre en application des activités de dictée négociée.

La dictée négociée se veut, alors, comme une activité pédagogique relevant de la pratique de dictée ; bien qu'elle diffère de celle-ci. En effet, dans le cadre de la dictée négociée, il n'est pas question d'évaluer l'apprenant, c'est-à-dire elle ne sert pas à l'attribution des notes, mais il s'agit, plutôt, d'un moyen qui devrait faciliter et favoriser l'acquisition de l'acte d'écrire, en mettant en place les principes de ce dispositif, qui requiert l'échange entre pairs, la négociation et le débat afin de se mettre d'accord sur une seule graphie de mot en justifiant son choix.



De ce fait, le présent travail de recherche s'inscrit, d'une manière générale, dans le domaine de la didactique des langues, et plus particulièrement dans la didactique du FLE et s'oriente vers la didactique de l'écrit.

Notre intérêt à mener cette étude part du constat d'un déficit de connaissances et de compétences liées à l'acte d'écrire en langue étrangère, notamment en FLE. En effet, la quasi-totalité des rédactions, des apprenants de 3<sup>ème</sup> année moyenne, se présente sans cohérence ni enchaînement et erronée sur le plan sémantique, orthographique et grammatical.

A travers cette recherche, nous essayons d'aborder la question du rôle de la dictée négociée dans l'amélioration de l'activité scripturale, donc nous voulons principalement répondre à la question suivante :

Quel est l'apport de la dictée négociée dans le développement de la compétence scripturale en FLE, et en particulier chez les apprenants de 3<sup>ème</sup> année moyenne ?

Afin de répondre à cette question nous émettons les hypothèses suivantes :

- 1- la dictée négociée permettrait à l'apprenant d'améliorer ses compétences d'écriture.
- 2- la dictée négociée motiverait l'apprenant à réguler ses connaissances en matière d'écrit.

L'objectif de notre travail de recherche est, donc, de vérifier l'importance de la dictée négociée dans l'amélioration de la qualité des textes produits par les apprenants de la 3<sup>ème</sup> année moyenne.

Au niveau épistémologique, nous nous sommes référées à des lectures fines, qui nous ont orientées et nous ont permises de prendre appui sur une multitude de recherches, réalisées dans une dimension définitoire et analytique. Ces travaux concernent, particulièrement, les principaux piliers de notre étude, en l'occurrence, la compétence de la production écrite, son enseignement et notre dispositif, qui est la dictée négociée.

De ce fait, dans le cadre de la compétence de l'écrit, nous nous sommes référées aux travaux de C. Tagliante (2001), Y. Reuter (1996), J-P. Cuq et I. Gruca (2003), Hayes et Flower (1980) et d'autres didacticiens. Nous nous sommes, également, basées sur les travaux du cadre européen commun de références pour les langues, à savoir le CECRL, qui propose une perspective ayant pour but de réétudier les finalités et les méthodes d'enseignement et d'acquisition des langues étrangères.

Dans une autre perspective, les travaux initiateurs d'Harris et Lorrot (1996) et de Cogis (2005), portant sur le recours au processus de la dictée négociée, montrent le rôle de cette activité dans l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition des langues étrangères. Par

ailleurs, les recherches de (M. Cellier (2006), Nadeau et Fischer (2006), H. Choukri (2019) et d'autres didacticiens, diffusées récemment, dans le domaine de la didactique du FLE, soutiennent les réflexions fondatrices qui portent sur l'effet de ce dispositif sur la compétence scripturale.

Sur le plan théorique, nous nous sommes inspirées des théories d'enseignement/apprentissage de références, et notamment, des travaux conçus, d'une part, dans le cadre de l'école cognitive, qui s'inspire du fonctionnement des ordinateurs pour éclaircir comment la mémoire stocke et repère les informations. Et d'autre part, de l'école socio-constructive, qui se focalise sur l'intérêt des interactions sociales lors de la construction du savoir.

Le choix de ces deux théories incontournables, à savoir le cognitivisme et le socioconstructivisme, s'est effectué dans la mesure où celles-ci englobent les critères de réalisation de la compétence de la production écrite et le fonctionnement de notre dispositif.

Pour répondre à notre question de recherche, nous optons pour une méthode expérimentale. Le choix de cette méthode s'est effectué dans le cadre où celle-ci correspond à notre recherche. Notre protocole expérimental repose sur la réalisation d'un pré-test, un test et un post-test. Dans le pré-test, les apprenants sont appelés à rédiger un texte narratif. Le but de cette phase est de pouvoir identifier leur niveau seuil et détecter la nature des erreurs récurrentes. Le test, consiste à l'application de notre dispositif, à savoir la pratique de la dictée négociée, auprès du groupe expérimental. Et dans le post-test, il s'agit de réaliser des productions écrites par tous les apprenants de la classe. Par la suite, nous analysons ces produits écrits, à l'aide d'une grille d'analyse, que nous avons confectionnée, en s'inspirant des tableaux figurant dans " le Référentiel de compétences et Test de positionnement ", proposé par le CECRL. Et enfin, nous procédons à la comparaison et la confrontation des résultats pour évaluer nos hypothèses.

Pour mener à bien notre recherche, nous nous sommes basées sur la lecture des travaux antérieurs dans le but de structurer notre cadre théorique, sur la description et l'analyse des résultats obtenus pour établir notre cadrage pratique. Alors, notre étude se présente ainsi :

Dans un premier temps, nous présentons, dans l'introduction générale, les composantes de notre travail de recherche.

Ensuite, nous proposons une progression théorique dans laquelle nous présentons la définition des concepts opératoires de notre recherche. Ce cadrage comporte trois chapitres :

Le premier chapitre intitulé "l'écrit en FLE" est consacré, d'abord, à la définition de l'écriture et de la production écrite. Nous dévoilons, par la suite, le statut de l'écrit à travers les approches didactiques. Nous présentons, également les modèles d'écriture, préconisés par les théoriciens du champ éducatif. Enfin, nous abordons la définition de la compétence scripturale et nous énumérons ses composantes.

Dans le deuxième chapitre, qui porte sur le processus d'enseignement/apprentissage de la production écrite au collège, nous identifions la place qu'occupe la langue française dans l'institution scolaire algérienne. Nous passons, ensuite, à l'enseignement de la compétence rédactionnelle au collège. Par ailleurs, nous mettons l'accent sur les fondements théoriques du curriculum de la 3<sup>ème</sup> année moyenne et les objectifs à atteindre. A la fin de ce chapitre, nous essayons d'identifier les difficultés et les erreurs rencontrées par les apprenants lors de la production écrite.

Pour finir notre cadrage théorique, nous proposons le troisième chapitre qui traite la dictée négociée de manières précises, d'un côté, la pratique de dictée et ses types. Et d'un autre côté, nous abordons la définition de la dictée négociée, nous déterminons ses objectifs et nous présentons le déroulement d'une séance-type de dictée négociée. Enfin, nous expliquons le rôle médiateur qu'assure la dictée négociée, entre l'écrit et l'oral.

Concernant le cadrage pratique, nous présentons, d'abord, le chapitre méthodologique. De ce fait, nous axons, d'abord, notre travail sur une description du contexte, du public visé et du corpus. Nous traitons également, toutes les étapes et les circonstances du déroulement de notre expérimentation. Enfin, nous expliquons la présentation et le choix de notre outil d'investigation.

Ensuite, dans le chapitre, intitulé "analyse des résultats", nous analysons les données, du pré-test et du post-test, à l'aide d'une grille d'analyse, que nous illustrons par des histogrammes et des commentaires.

Enfin, le dernier chapitre est consacré à la discussion des résultats. Nous procédons, d'abord, à une étude comparative. Puis, nous faisons une confrontation entre les résultats obtenus et ceux des travaux antérieurs. Enfin, nous orientons notre travail de recherche vers de nouvelles perspectives.

Nous terminons notre travail par une conclusion générale dans laquelle nous présentons un résumé des principaux résultats auxquels a abouti notre recherche.

# **Cadrage théorique :**

## **Chapitre I :**

### **L'écrit en FLE**

## Préambule

Aujourd'hui les spécialistes du champ éducatif s'œuvrent à définir les différentes techniques et méthodes afin d'amener les apprenants à parler et à écrire correctement, d'où l'importance de l'activité scripturale qui est considérée comme une des tâches exclusives de l'école. A l'opposé de certaines idées spontanées, on n'écrit pas pour rien, autrement dit, la rédaction, à l'origine, n'est pas un exercice d'invention, ni de production de phrases correctes sur le plan grammatical. Mais un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts... afin de les communiquer à autrui. Il s'agit donc de produire un message qui véhicule un contenu conforme à une intention.

Ce premier chapitre est consacré, tout d'abord, à l'aspect notionnel définitoire de l'écrit et de la production écrite. Ensuite, nous dévoilons un aperçu historique de la compétence de l'écrit à travers les méthodologies et les approches didactiques. Nous abordons, également, les différents modèles liés à l'activité scripturale. Enfin, nous abordons la définition de la notion de " compétence scripturale " et nous essayons d'énumérer ses composantes.

### I.1. Vers une définition de l'écriture

Autrefois, l'homme utilisait le langage afin de communiquer avec ses pairs. Or, vite, il a remarqué que cet instrument est de courte durée et qu'il n'est pas suffisant. C'est dans ce sens là, qu'on a ajouté à la parole, la création picturale et l'écriture, servant toutes les deux à garder une trace de la communication humaine. Dans cette optique, M. Eynard (2013, p.6) rédige : *« l'écriture est née de la nécessité de représenter la réalité en moyen de signes et permettre des opérations intellectuelles, elle se matérialise par un ensemble de signes et de code, par son caractère différencié, son apparence graphique et sa permanence »*.

#### I.1.1. Qu'est- ce que l'écriture ?

Le terme "écrit" prend maintes définitions sous plusieurs angles. Il est souvent défini, par les didacticiens, par opposition à l'oral, et ceci est clairement annoncé dans la définition de PIOLAT (1982, p.159) qui écrit : *« Apprendre à écrire, c'est mettre en place un système de production. Différent dans ses moyens, ses contraintes et ses fonctions du système de production de l'oral »*

Ainsi, selon Jean Pierre Cuq (2003, p.78), l'écrit est : *« utilisé comme substantif, ce terme désigne dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue »*.

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (1994, p.165), Dubois définit la langue écrite ainsi : « *une variation en nombre pour presque tous les noms et adjectifs (auxquels on ajoute -s pour marquer le pluriel) alors que la langue parlée n'a de formes particulières au pluriel* ».

Définir l'écrit en l'opposant à l'oral semble être logique dans la mesure où ils constituent deux codes différents qu'utilise la langue afin d'accomplir sa principale tâche, à savoir la communication. En parcourant les citations en supra, nous pouvons dire que le code écrit renvoie à un ensemble de signes graphiques, obéissant à des règles linguistiques, pragmatiques... contrairement à l'oral qui représente la langue parlée en se basant uniquement sur des faits phonétiques.

Dans une autre optique, Jean-Pierre Robert (2008, p. 76), stipule que l'écriture est : « *un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée* ».

Ceci montre qu'il s'agit d'un processus transformationnel d'un message sonore en un message graphique.

Dans cette même perspective, nous nous servons de l'idée de Jean Dubois et ses collaborateurs (1999, p.156) qui soulignent que : « *l'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques* ».

Par ailleurs, pour R.Gallisson et D.Coste, (1979, p.176), l'écriture représente « *un système de signes graphiques, qui peut se substituer au langage articulé fugace pour fixer et conserver un message pour communiquer à distance* ».

Selon Jean-Marie Essono (2000, p.63) : « *l'écriture est un mode de communication qu'utilisent les hommes pour matérialiser leurs pensées, fixer la parole fugitive* ». Dans ce même registre, Bernard SCHNEUWLY (1988, p.45), définit l'écrit comme « *la possibilité de représenter le langage oral par un système visuel* ».

A partir des définitions citées ci-dessus, nous remarquons que les auteurs partagent la même conception à l'égard du mot "écriture". D'après eux, l'écriture consiste en un système de signes graphiques représentant et concrétisant le flux sonore en une forme matérielle et donnant lieu à la représentation et la description de la pensée.

Dans une autre vision, Yves Reuter (1996, p.58), insiste sur la dimension formelle et sociale dans la définition qu'il attribue à l'acte de l'écriture :

L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par lesquels un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné.

Dans ce sens, Mohamed El Kamel Metatha (2010, p. 99), écrit : « *Comme expression de soi, l'écriture est d'abord une certaine manière de se dire et de se dévoiler. Tout en exprimant la singularité ; elle joue aussi une fonction médiatrice entre l'individu et le groupe auquel il appartient* ».

Dans ce sillage, nous pouvons résumer que l'écriture est une pratique qu'on met en œuvre, à la fois, dans des situations scolaires et extrascolaires (personnelle, professionnelle...). Elle recouvre une multitude d'habiletés servant à l'acquisition d'un outil de communication linguistique, socioculturel...etc. Cette pratique n'est point limitée à la forme graphique et matérielle. Elle, qui comprend des savoirs et des savoir-faire, a une relation avec la personnalité et le niveau social et intellectuel du scripteur.

## **I.2. Production écrite**

L'acte scriptural, dans le milieu scolaire, est envisagé, pendant un long temps, comme une matière venant organiser les apprentissages liés à l'orthographe, la grammaire et à la conjugaison.

Or, dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, essentiellement avec l'avènement de l'approche communicative, les didacticiens accordent une importance à l'activité de la production écrite, en la présentant au même titre que le savoir-écrire en langue maternelle et en la considérant comme une compétence communicative autonome. Cette pratique se veut comme une tâche constructive de sens, ayant pour objet d'amener l'apprenant à produire des textes de divers types tout en répondant à la visée communicative. A ce propos Thào (2007), cité dans le site de thèse de l'université de Lyon, définit la production écrite comme : « *une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des)lecteur (s).Donc il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer.*»

Dans ce sillage, Cornaire et Raymond (1999), Deschênes (1988) définissent la production écrite ainsi : *«une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit. »*.

Par ailleurs, M. Assaf et al. (2016, p.93), ajoutent : *« la production écrite est un écrit social, un acte de communication au cours duquel l'auteur produit un texte écrit approprié à la situation dans une langue correcte et compréhensible du ou des destinataire(s) »*.

Dans une autre optique, Espéret (1995), écrit :

De façon rapide, on peut dire que produire un texte revient à transcrire, sous une forme linéaire, une (ou des) représentation(s) mentale(s) non-linéaire(s). Cela requiert d'organiser séquentiellement des parties de ces représentations. Le scripteur doit ainsi récupérer et organiser des suites d'informations (planifier), les " traduire " linéairement à l'aide des moyens linguistiques dont il dispose (mettre en texte) et réviser sa production (orthographe, syntaxe, pertinence par rapport au but communicatif, etc...). Ces opérations mettent en jeu différents niveaux de traitement, correspondant par exemple à différents empan de contenu.

Dans ce sens, Pierre Largy (2006, p.20), ajoute : *«la production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idée (conceptualisation), leur mise en mots (formulation linguistique) et leur transcription graphique »*.

En se référant à ces deux définitions, nous pouvons dire que l'apprentissage de la production écrite paraît complexe, en effet, ceci nécessite la mobilisation et le développement de plusieurs habiletés, en l'occurrence, celles liées au savoir et au savoir-faire, dans le but d'amener l'apprenant à produire des écrits corrects sur le plan syntaxique, lexical et orthographique.

Selon une approche linguistique, Robert J.P (2008, p174), définit la production écrite comme suit : *« une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières »*. D'après la définition de cet auteur, la production de texte est une pratique délicate car elle s'effectue en suivant plusieurs opérations, tout en commençant par la structuration des idées au niveau de la cognition puis la rédaction sur le propre.

Dans un cadre psychologique, J-R Hayes et L-S Flower s'inspirent dans leur travail des études de la psychologie cognitive et suggèrent un modèle d'écriture qui met en évidence les procédures mentales sous-jacentes à l'activité d'écriture. Dans ce sens, ils avancent, selon le dictionnaire de Cours didactique du français langue étrangère et seconde, 2002, que la



production écrite est : « *une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens* ».

Dans un aspect sémantique, J-P Robert énonce que l'expression et la production écrite ont un sens approximatif, donc on les utilise en tant qu'équivalences : « *on parle aussi bien de production écrite que d'expression écrite* ». Et il ajoute, que l'application dans le domaine de l'écrit a fait que le deuxième concept (production) alterne le premier, à savoir, l'expression.

Dans une autre perspective, S. Plane (1994), souligne que la pratique écrite est conçue comme : « *une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence* ».

Ceci nous permet de révéler que cette activité présente une situation-problème, qui requiert beaucoup de temps et la mobilisation de plusieurs habiletés, que l'apprenant est appelé à résoudre. Autrement dit, il s'agit d'une démarche de résolution de problèmes, qui englobe de différents savoirs (essentiellement linguistiques), des processus mentaux (présentés en psycholinguistique dans les années 1980), et des représentations (de la tâche, de l'établissement...) dans le but d'atteindre un objectif fixé.

### **I.3. Le statut de l'écrit à travers les approches didactiques**

L'objectif principal d'une classe de langue, le FLE dans notre cas, est d'amener l'apprenant à communiquer soit oralement ou par écrit. Ce qui est important pour nous, est de déceler le statut attribué à l'écrit à travers les configurations méthodologiques qu'a connues la didactique. Le cheminement de ces approches sert à identifier la place qu'accorde chacune d'elles à l'enseignement et/ ou à l'apprentissage de la pratique écrite.

#### **I.3.1. La méthodologie traditionnelle**

Mise en application vers la fin du XVI<sup>ème</sup> siècle, la méthodologie traditionnelle, nommée également méthodologie « grammaire-traduction » ou « lecture-traduction », est la plus ancienne des méthodologies didactiques. J-P Cuq et Gruca (2005, p.254) soulignent : « *les méthodologies traditionnelles recouvrent toutes les méthodologies basées sur les méthodes « grammaire-traduction » et quelques fois la méthode directe, celles-ci s'étalent sur plus de trois siècles et elles prennent des formes variées au cours de son évolution* ».

Cette méthodologie est constituée sur le calque plus ou moins fidèle de l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin. Il s'agit, donc, d'un permanent va et vient

entre la langue maternelle et la langue étrangère par le biais de la traduction. Elle permet d'accéder facilement aux textes. En somme, son objectif premier est de lire, de comprendre et de traduire des textes littéraires (thèmes/versions). Pour ce faire, l'apprenant applique les règles grammaticales enseignées explicitement en sa langue maternelle.

De ce fait, cette méthodologie accorde une priorité à l'écrit, ce qui place donc l'oral au second plan. Or, il faut signaler que cette méthodologie ne permet pas à l'apprenant de recourir à un usage personnel de ses connaissances en matière de l'écrit ni d'aboutir à un véritable apprentissage de la langue écrite. Comme l'expliquent Cornaire et Raymond (1999, p.4-5) : « *Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions* ».

### **I.3.2. La méthodologie directe**

Imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions ministérielles en 1901, la méthodologie directe est apparue par opposition à la méthodologie traditionnelle, considérée par C. Puren (1998, p.43) : « *la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères* ».

L'ouverture sur le monde fait que la société ait besoin d'un outil de communication servant à favoriser le développement des échanges politiques, économiques et culturels. Donc, une nouvelle finalité, dite pratique, est installée ciblant une acquisition effective de la langue en tant qu'un moyen communicatif.

Dans cette méthodologie, la langue orale prime au détriment de l'activité écrite. Cette dernière est conçue comme le moyen qui permet de consolider en écrivant, ce que l'apprenant employait déjà oralement, c'est ce qu'on appelle un "oral scripturé" comme l'avance J-P Cuq (2003, p. 237) : « *l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation...* ».

### **I.3.3. La méthode audio-orale (M.A.O.)**

Elle est née au cours de la deuxième guerre mondiale aux Etats-Unis pour répondre au besoin de l'armée américaine, celui de former rapidement des soldats parlant d'autres langues que l'anglais. C'est dans les années 50 que les spécialistes de la linguistique appliquée créent la méthode orale en s'inspirant des méthodes de l'armée. Elle constitue un mélange de la psychologie béhavioriste et le structuralisme bloomfieldien : « *l'acquisition d'un ensemble de*

*structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes »* Cornaire et Raymond (1999, p.5).

La M.A.O. a pour objectif la communication en langue étrangère, c'est pourquoi on vise le développement des quatre habiletés dans le but de communiquer dans la vie quotidienne. C'est dans ce sens, qu'on accordait la priorité à la langue orale à l'égard de l'écriture qui s'est limitée à des exercices de transformation et de substitution, comme le précise G. Vigner (1982, p.10) : *« l'écriture n'a pas de statut linguistique propre ; elle perd le caractère de primauté qui était le sien dans les conceptions traditionnelles. Elle est désormais subordonnée au langage oral »*.

### **I.3.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V.)**

Développée dans les années 50, presque la même période que la MAO, la méthodologie structuro-globale audio-visuelle vise à apprendre la communication usuelle de la langue parlée. Sa cohérence était assurée par l'utilisation conjointe du support sonore et de vue fixe. Donc, la langue constitue, principalement, un outil d'expression et de communication orale. En conséquence, l'oral prédomine sur l'écrit, qui est considéré comme une activité issue de l'oral, réalisée via la dictée.

### **I.3.5. L'approche communicative**

L'approche communicative est élaborée dans les années 1970 par les spécialistes du champ éducatif des langues étrangères. Son apparition est résultante contre l'aspect figé, machinal et artificiel de la MAO et la SGAV.

Contrairement à ce que pensent les behavioristes, les cognitivistes trouvent qu'apprendre une langue est un processus créatif et actif qui se développe aussi bien à l'intérieur de l'individu qu'à l'extérieur : *« il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens »* (Bérard, 1991, p.31). Dans ce sillage, cette approche s'inscrit dans un apprentissage recentré sur le sens et le contexte qu'on a tant négligés.

Quant à l'habileté d'expression écrite, elle prend de plus en plus de l'importance avec l'avènement de cette approche : *« de plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits,*

*rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc.* » souligne Cornaire & Raymond.

Ces activités d'écriture reposent, exclusivement, sur la production des énoncés contextualisés visant une véritable compétence de communication. Ainsi, l'écrit n'est plus considéré comme une dérivante contrôlant l'oral : « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* » affirme Sophie Moirand.

### **I.3.6. L'approche par compétences**

Cette approche provient, essentiellement, du domaine industriel et de la politique du travail (organisation/découpage). Elle s'est atterrée dans le domaine éducatif dès la fin des années 1960, dans le système éducatif américain ; puis, elle s'est propagée dans les pays européens. Elle définit les matières comme un ensemble de capacités observables. Cette approche s'oppose à la non-directivité des méthodologies et approches précédente. Autrement dit, elle est centrée sur l'autonomie et la créativité de l'individu.

L'approche par compétence vise le développement des capacités rédactionnelles ainsi qu'orales ; elle sert à construire et entraîner les apprenants aux différentes compétences liées à l'acte d'écrire : recette, consigne, brochure, discours...

### **I.3.7. La perspective actionnelle**

Pour la majorité des didacticiens, cette perspective représente une continuité de la vision communicative des Niveaux Seuil. Celle-là a pu reprendre les notions bases de l'approche communicative tout en liant les deux concepts "tâche" et "action". Considérée comme un des piliers novateurs du CECR, cette perspective considère l'apprenant comme un acteur social. De ce fait, son objectif primordial de formation est d'amener l'apprenant à agir avec l'autre, dans le cadre de la réalisation des projets communs et collectifs, en langue étrangère.

La perspective actionnelle accorde de l'importance aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. En effet, le CECR propose quatre axes de réflexion dont un qui sert au développement des cinq activités langagières : compréhension orale, production orale en continu ou production orale en interaction, compréhension de l'écrit et production écrite.

A travers ce survol des méthodologies des langues étrangères, nous pouvons remarquer que l'écrit n'a pas été, toujours, considéré comme un axe principal ni comme un savoir à faire acquérir et à enseigner jusqu'à ce que l'approche communicative arrive.

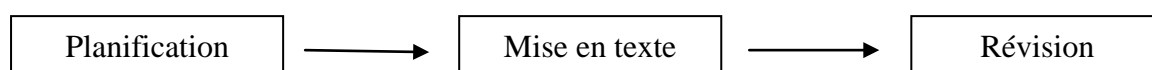
## **I.4. Les modèles d'écriture**

Les enseignants du FLE visent, depuis l'avènement de l'approche communicative, la mise en place de la compétence communicative chez l'apprenant. Cette dernière englobe quatre compétences principales : linguistique, référentielle, discursive et socioculturelle.

Pour arriver à installer cette compétence, les didacticiens de l'écrit proposent des modèles d'apprentissage afin d'analyser le produit final résultant du processus rédactionnel. Dans leur travail, Cornaire et Raymond distinguent deux grands types de modèles d'écriture : d'une part, des modèles linéaires : *«qui proposent des étapes très marquées et séquentielles »*, d'autre part, des modèles non linéaires : *« où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveaux différents »*.

### **I.4.1. Le modèle linéaire**

Elaboré par Rohmer (1965), un des premiers auteurs qui ont analysé le processus de la production écrite en anglais langue maternelle. Pour lui, la production d'un écrit se fait en trois étapes successives : la pré-écriture, l'écriture et la réécriture, comme le stipule Cornaire et Raymond (1999, p.25) : *«la pré-écriture comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées qui se concrétisent par l'écriture, c'est-à-dire rédaction du texte. Durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur retravaillerait son texte en y apportant des corrections de forme ou de fond »*.



### **I.4.2. Les modèles non linéaires**

#### **I.4.2.1. Le modèle d'Hayes et Flower (1980)**

Les auteurs de ce modèle, Hayes et Flower, s'inspirent du modèle précédent. Or, il ne s'agit pas d'un processus linéaire mais plutôt une démarche d'écriture qui s'appuie sur l'interrelation des activités cognitives et la technique de réflexion à haute voix. Ce modèle associe trois éléments principaux :

- le contexte de la tâche : cette composante réfère aux éléments extérieurs de l'acte d'écrire, englobant la consigne, le thème, le destinataire et la motivation ;
- la mémoire à long terme du scripteur : dans cette étape, le scripteur fait appel à toutes les connaissances nécessaires à l'acte d'écriture : règles grammaticales, syntaxiques, linguistiques... etc ;
- les processus d'écriture : selon les didacticiens, cette étape comporte quatre composantes, à savoir, la planification, la mise en texte, la révision et la correction.

#### **I.4.2.2. Les modèles de Bereiter et Scardamalia**

Ce modèle proposé par Bereiter et Scardamalia, en 1987, présente deux notions concernant l'analyse des comportements des adultes et des enfants lors de la rédaction. Ces notions sont le résultat d'une expérience menée auprès d'un vaste public de langue maternelle : la première conception dite « *connaissance-expression* » s'intéresse aux scripteurs débutant et enfants. Ce public se contente seulement de ses propres connaissances et de son expérience, en rédigeant. Quant à la deuxième conception, elle est appelée « *connaissances-transformation* » elle concerne les scripteurs expérimentés dont le fonctionnement cognitif est adapté en fonction de la réalisation de la production.

#### **I.4.3. Le modèle de Moirand**

Sophie Moirand propose un nouveau cheminement pour l'enseignement de l'expression écrite en langue seconde. Elle recommande de mettre en relief des stratégies de lecture, car celles-ci permettent à l'apprenant une meilleure élaboration de production écrite. La didacticienne propose un modèle de production, où nous distinguons quatre composantes fondamentales :

« *a – Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.*

*b – Les relations scripteur / lecteur(s).*

*c – Les relations scripteur / lecteur(s) / document.*

*d – Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique ».*

Ce modèle englobe l'aspect social et socioculturel de scripteur, en mettant en interaction le triplé : scripteur, document et lecteur. Ceci permet de rendre la communication efficace.

## **I.5. La compétence scripturale**

### **I.5.1. Définition de la compétence scripturale**

D'après plusieurs théoriciens, tels que Bourdieu, Dabène... La compétence scripturale est définie comme étant une composante de la compétence langagière. Il s'agit, alors, d'une activité scripturale qui fait appel à un ensemble de savoirs, de savoir-faire et des représentations. En effet, Reuter (1996, p. 75), stipule qu' :

Une définition de la compétence scripturale associe nécessairement à la description des savoirs nécessaires (principalement linguistiques pour la tradition, mais pas uniquement), des opérations mentales (dont la présentation fut l'apport principal de la psycholinguistique dans les années 80) et des représentations (de soi, de la tâche, de l'institution scolaire, etc.).

De même, M. Dabène (1987, p.40) affirme que : « *la compétence scripturale est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations conservant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire* ».

D'après ces deux définitions, nous pouvons dire que la compétence scripturale renvoie à une activité complexe car elle intègre un ensemble d'éléments, en l'occurrence des savoirs renvoyant à l'aspect linguistique, des savoir-faire qui constituent l'ensemble des connaissances permettant d'exécuter à la tâche d'écrire et des représentations reflétant l'aspect social de l'apprenant.

### **I.5.2. Les composantes de la compétence scripturale**

Les éléments constitutifs de cette activité peuvent être analysés, selon M. Dabène :

#### **1. En termes de savoirs :**

1.1. **Linguistiques** : Il est nécessaire, dans cette perspective, d'acquérir les différentes normes qui régissent la langue écrite, entre autre le texte, par exemple : la planification, l'aspect pragmatique...

1.2. **Sémiotiques** : Dans cette composante, ce qui est en question est l'acquisition des connaissances liées à des signes spécifiques tels que : la typographie et la calligraphie.

1.3. **Socio-pragmatiques** : Cette composante représente, d'une part, la dimension sociale de la langue ; où l'apprenant est capable de comprendre et/ou de produire un écrit selon une représentation sociale propre à lui. D'autre part, il s'agit d'un ensemble de connaissances liées aux particularités de chaque situation de communication, à l'intention communicative du scripteur et à la situation du destinataire lors de la réception.

2. **En termes de savoir-faire** : Il s'agit d'une pratique scripturale qui requiert la mise en application des différents aspects du savoir (linguistiques, sémiotique et socio-

pragmatiques). Pour ce faire, il est nécessaire de maîtriser les normes de rédaction, afin d'assurer la cohérence textuelle, l'enchaînement des idées et la mise en forme du texte

**3. En termes de représentations :** Cette composante est moins étudiée et complexe ; elle est caractérisée par un degré changeant d'insécurité scripturale qu'on peut mesurer à travers les contradictions qu'on peut remarquer entre les discours explicatifs sur l'écrit, les discours sur les pratiques, discours liés à l'évaluation et aux pratiques réelles.

## **Synthèse**

Ce premier chapitre porte sur la définition de l'écrit et de la production écrite en général. Un cheminement méthodologique y figure pour identifier le statut de l'écrit dans chaque approche et l'apport de cette dernière à cet acte. Par ailleurs, nous avons abordé les modèles d'écriture dans le but d'enquêter sur la complexité de l'activité scripturale, de même, de se renseigner sur les facteurs pouvant se présenter lors de cette pratique. Enfin, nous avons conclu ce chapitre par la définition de la compétence scripturale et ses composantes.

Partant du fait que cette pratique est complexe, nous allons consacrer le chapitre suivant à l'enseignement/apprentissage de cette compétence dans le contexte algérien afin de saisir les erreurs récurrentes dans les productions des apprenants et de mieux comprendre les fondements théoriques du programme de la 3<sup>ème</sup> année moyenne et les objectifs à atteindre.



**Chapitre II :**  
l'enseignement/apprentissage  
de la production écrite en FLE  
au collège.

## **Préambule**

Dans le cadre de la mondialisation et l'émigration/immigration diversifiée, l'enseignement des langues étrangères s'impose partout. Il ne s'agit pas seulement de faire apprendre l'aspect linguistique de la langue, mais aussi l'aspect culturel. De ce fait, l'enseignement du français langue étrangère, en Algérie, est obligatoire dès la 3<sup>ème</sup> année du cycle primaire.

Ainsi, à la lumière de ce qui est dit dans le chapitre précédent, la pratique écrite semble être une activité complexe surtout lorsqu'il s'agit de produire en langue étrangère. Dans cette optique, nous mettons l'accent dans ce chapitre, en premier lieu, sur la place du français, en tant qu'une langue étrangère, dans l'enseignement en Algérie. Par ailleurs, nous consacrons une partie pour le processus d'enseignement/apprentissage de la compétence scripturale en FLE dans le collège algérien. Nous abordons, également, les fondements théoriques du curriculum de la 3<sup>ème</sup> année moyenne et les objectifs visés par le ministère de l'éducation nationale. Et finalement nous tentons d'identifier les difficultés rencontrées et les erreurs récurrentes dans les productions des apprenants.

### **II.1. L'enseignement/apprentissage du français, langue étrangère, en Algérie**

L'Algérie est un pays témoignant la présence de différentes langues ou variétés linguistiques, aussi bien régionales qu'étrangères, que chacune d'elles occupe une place spécifique dans la réalité algérienne, c'est le cas de l'arabe classique, le Tamazigh, l'arabe dialecte, mais plus particulièrement le français. En effet, ce dernier a connu de différentes réformes dès l'indépendance en 1962.

Après avoir été la langue native des écoles et bénéficié d'une place monopole pendant la période du colonialisme ; le français s'est vu relégué à un plan second, suite à la politique d'arabisation, lancée en 1963. Dès lors, le français prend le statut d'une langue seconde, enseignée en tant que matière avec un volume d'horaire minoré.

Avec l'avènement de la 1<sup>ère</sup> réforme, en 1976, qui instaure l'école fondamentale et un système éducatif favorisant l'usage de l'arabe, la langue française change son statut d'une langue seconde à une langue étrangère, comme le cite, l'auteure Seihoub, dans son mémoire de magister (2016, p.12) :

L'ordonnance du 16/04/1976, toujours en vigueur, portant sur l'organisation de l'éducation et de la formation, assigne à l'enseignement du français trois objectifs :

- L'accès à une documentation simple, dans le FLE.
- La connaissance des civilisations étrangères.
- Le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples.

En 1989, la politique d'arabisation a pris une ampleur majeure dans l'enseignement fondamental et secondaire. Tandis que le français était remplacé par l'anglais comme un choix optionnel, donc, il devient une discipline pareillement aux autres : « *L'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les secteurs, dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, sous réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères* ». Article 15, loi 91-05 du 16 Janvier 1991. Cette réforme avait pour conséquence, un énorme taux d'échec scolaire dont 64% des apprenants ont quitté l'école sans avoir obtenu leur brevet (Bel Abbès Neddar)

Pour remédier à cette situation, A. Bouteflika indique lors du IX sommet de la Francophonie à Beyrouth en 2002, cité par Bel Abbès Neddar : « *L'Algérie a conscience que l'usage de la langue française permet à nos jeunes d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution du monde moderne.* » Ce discours permet à la langue française de reprendre sa légitimité. Par conséquent, une nouvelle réforme fut inculquée en 2003, introduisant l'enseignement/apprentissage du français à partir de la deuxième année primaire.

Ces réformes ont été introduites, par le ministère de l'éducation nationale, dans le but d'améliorer l'enseignement de la langue française, soit en changeant le volume horaire à enseigner, soit en actualisant la qualité des contenus pédagogiques et la dispense des enseignements en fonction des approches et méthodologies adoptées.

Quant au cycle universitaire, les disciplines, exclusivement, techniques et scientifiques restent présentées en langue française. Or, on a assisté à un taux d'échec énorme arrivant à 70% des étudiants de la première année universitaire. Ceci est dû à la formation pré-universitaire disposée en arabe, tandis que la poursuite des études dans le milieu de l'université s'effectue en français. De ce fait, en janvier 2008, le ministère de l'enseignement supérieur sollicite, avec la collaboration du Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France à Alger, un programme pédagogique qui vise la diffusion des cours au sein de la communauté universitaire en français. (Bel Abbès Neddar).

Toutes ces démarches s'inscrivent dans un majeur but, qui est d'amener l'apprenant à communiquer dans cette langue et de lui faciliter son usage dans les différents aspects de la vie.

## **II.2. L'enseignement de la production écrite au collège**

Enseigner le français dans le cycle moyen, en Algérie, s'inscrit dans le cadre de la nouvelle réforme lancée en 2003 qui puise ses fondements dans l'approche par les compétences, ayant pour but l'acquisition d'un moyen permettant la communication afin d'accéder aux savoirs, de se familiariser et de s'ouvrir sur les cultures étrangères. Son contenu comble, suffisamment, les besoins des apprenants en production écrite et permet le progrès de la compétence écrite.

Durant l'année scolaire, et à l'issue de chaque projet didactique, les apprenants, en classe de FLE, sont appelés à produire de deux à trois productions écrites. Dans ce sens, cette activité se fait en trois phases :

### **II.2.1. La préparation à l'écrit**

Selon le guide d'utilisation du manuel de français de 3ème année moyenne, cette étape est appelée aussi "atelier d'écriture" ou "je me prépare à l'écrit", elle constitue la première étape du processus d'écriture en classe de FLE. Elle consiste à un ensemble d'activités (de trois à quatre activités) dont le but est de préparer progressivement l'apprenant à l'acte d'écrire. Dans ce sens l'apprenant est appelé à :

- corriger des activités portant, essentiellement, sur une forme précise du thème à traiter.
- chercher le vocabulaire qui va avec la thématique pour être investi.
- trouver des structures lexicales propres au genre et au type du texte à produire.
- élaborer un plan pour organiser l'enchaînement des idées et gérer le temps.

### **II.2.2. La production écrite**

La deuxième étape est dite "j'écris"; elle correspond à la procédure de la textualisation. Selon Moffet (1993), cette phase sert à : « *donner une forme linguistique à ce qui a été conçu* ». Elle incite l'apprenant à produire un texte en intégrant et en mobilisant ses pré-requis, avec l'aide :

- des critères de réussite.
- de la boîte à outil proposée.
- d'une grille d'auto-évaluation/ de relecture pour optimiser son produit.

### **II.2.3. Le compte-rendu**

Est la dernière phase du processus rédactionnel. Elle constitue, pour les apprenants, une étape de remédiation, là où on revient sur leurs écrits ; alors que pour l'enseignant, c'est un moment permettant de vérifier ces capacités évaluatives des productions écrites.

A la fin de la séance de production écrite, l'enseignant récupère les copies de ses apprenants pour les corriger. Une fois la correction est faite, et pendant la séance du compte-rendu, l'enseignant est appelé à choisir une production, il est préférable que celle-ci comporte plusieurs erreurs, pour effectuer une correction collective. A la fin de cette étape, l'enseignant rend les copies aux apprenants, et c'est à eux de reprendre et de corriger leurs produits en suivant les remarques faites par l'enseignant. Ce processus est dit "réécriture".

### **II.3. Les objectifs de l'enseignement de la production écrite au collège**

L'objectif primordial de l'enseignement d'une langue étrangère est d'assurer l'ouverture sur les cultures étrangères, car il s'inscrit dans le cadre de la mondialisation. Pour ce faire l'apprenant doit maîtriser les deux codes de communication, à savoir, l'oral et l'écrit.

De ce fait, le cycle moyen se subdivise en trois paliers :

- le premier palier : est consacré uniquement à la première année moyenne. Son objectif est de familiariser et initier les apprenants venant de l'école primaire à un nouveau contexte d'apprentissage. Il traite, exclusivement, l'explicatif et le prescriptif ;
- le deuxième palier : comporte, à la fois, la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> année, ayant pour objectif d'approfondir et fixer les compétences installées pour assurer la communication dans de divers contextes, en faisant recours à des supports oraux et écrits. Ce palier touche le narratif ;
- le dernier palier : concerne la quatrième année. Il vise d'orienter les apprenants et d'accentuer ce qui a été appris tout au long du parcours moyen pour passer une évaluation certifiée : B.E.M.

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la production écrite, au collège, l'apprenant scripteur doit mobiliser des savoirs et des savoir-faire en fonction des contraintes sociales et culturelles. Le tableau ci-dessous, tiré du curriculum officiel du ministère de l'éducation nationale (2006, p 8-9), indique les objectifs de la production écrite :

Tableau 01 : les objectifs de la production écrite selon le curriculum officiel.

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée).</li> <li>* Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne).</li> <li>* Activer des connaissances relatives à la situation de communication.</li> <li>* Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.</li> <li>* Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation.</li> <li>* Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes.</li> <li>* Faire un choix énonciatif.</li> <li>* choisir une progression thématique.</li> <li>* choisir le niveau de langue approprié.</li> </ul>
Organiser sa production.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication.</li> <li>* Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions.</li> <li>* Assurer la cohérence du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations.</li> <li>* Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés de style direct et indirect.</li> <li>* Assurer la présence (mise en page) selon le type d'écrit à produire.</li> </ul>
Utiliser la langue d'une façon appropriée.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Produire des phrases correctes au plan syntaxique.</li> <li>* Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.</li> <li>* Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.</li> </ul>
Réviser son écrit.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Utiliser une grille d'auto-évaluation pour détecter ses erreurs aux différents niveaux.</li> <li>* Définir la nature de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> <li>- mauvaise prise en compte du lecteur.</li> <li>- mauvais traitement de l'information.</li> <li>- cohérence non assurée.</li> <li>- fautes de syntaxe, d'orthographe.</li> <li>- non respect des contraintes pragmatiques.</li> </ul> </li> <li>* Mettre en œuvre une stratégie de correction : <ul style="list-style-type: none"> <li>- mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).</li> </ul> </li> </ul>

A travers ces objectifs, l'apprenant sera capable d'utiliser correctement la langue, d'avoir un vocabulaire d'expression riche et d'améliorer la qualité de ses écrits. Il est appelé à

écrire un texte ayant une relation avec ce qui l'a appris et les sujets choisis, tout en prenant en considération les contraintes de chaque situation de communication et de l'intention visée.

#### **II.4. Les fondements théoriques du programme et de la production de l'écrit en 3<sup>ème</sup> A.M**

Le programme de la 3<sup>ème</sup> année moyenne, s'inscrit dans les nouvelles approches didactiques, basées sur le constructivisme et le socioconstructivisme, donnant le privilège à l'action de l'apprenant pour développer la compétence discursive qui consiste à la maîtrise de la pratique orale et écrite. De ce fait, on accorde plus d'importance à la linguistique énonciative, la psychologie cognitive et l'approche par les compétences.

Dans cette optique, l'élaboration du nouveau programme, appartenant à la deuxième génération en 2017/2018, consiste à une démarche nécessitant la résolution des différentes situations-problèmes relevant du domaine de l'oral et/ou de l'écrit permettant la compréhension et la production des textes narratifs qui relèvent du réel. (Guide d'utilisation du manuel de français 3<sup>ème</sup> AM, p 5).

Le programme comprend trois projets. A leur tour, chaque projet est composé de deux à trois séquences ; et à la fin de chaque séquence les apprenants sont appelés à produire un écrit en réinvestissant leurs pré-requis.

Dans cette perspective, la compétence terminale du domaine de l'écrit serait d'amener l'apprenant à produire des récits de faits réels en prenant en considération les contraintes de la situation de communication ; et ce en décrivant les lieux, les personnes et les objets, dont la valeur est de transmettre les principes de la vie collective et du respect de l'environnement.

#### **II.5. Les difficultés liées à l'apprentissage de la production écrite en FLE**

Les didacticiens trouvent que l'activité d'écriture constitue une tâche complexe et ardue, F. Mangenot (1996), cité par J-P Robert (2008), stipule que la production écrite : « *est complexe en langue maternelle, l'est d'autant plus en langue étrangère* ». L'auteure ajoute dans sa thèse : « *en classe le scripteur autochtone rencontre les mêmes obstacles en écriture, que le scripteur de langue étrangère. Cependant, ces obstacles sont d'avantage ressentis chez ce dernier* ». Bien que les processus rédactionnels, en langue maternelle et en langue étrangère, sont similaires, l'apprenant de cette dernière éprouve beaucoup plus de difficultés en réalisant un écrit.

Dans une optique cognitive, Tardif répartit ces difficultés en deux catégories, à savoir, les difficultés liées aux connaissances déclaratives et les difficultés liées aux connaissances procédurales.

### **II.5.1. Difficultés liées aux connaissances déclaratives**

Elles concernent, essentiellement, tout ce qui fait référence à la théorie et au savoir, tel que la connaissance des faits, des règles... qui servent à appliquer les connaissances procédurales.

#### **II.5.1.1. Difficultés d'ordre linguistique**

Elles portent sur la maîtrise de la langue et les règles régissant son fonctionnement, en l'occurrence :

- le lexique : doit être riche, varié et choisi en fonction du contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication.
- l'orthographe : comprend deux types : orthographe lexicale liée à la façon d'écrire le mot et orthographe grammaticale concerne l'application des règles de grammaire.
- la morphosyntaxe : s'occupe de l'ensemble des règles régissant la succession des mots au sein de la phrase et des morphèmes grammaticaux permettant de varier entre le genre et le nombre, ainsi que la personne, le temps, l'aspect et le mode.

#### **II.5.1.2. Difficultés d'ordre socioculturel**

Le scripteur doit prendre en considération le contexte socioculturel de son échange écrit, car chaque langue possède des caractéristiques qui lui sont propres. « *Chaque langue ou Culture a des conventions rhétoriques qui sont uniques à elle-même.* » Soulignent Kubota et Al Lehner (2004, p.8), traduit l'université de Lyon 2.

#### **II.5.1.3. Difficultés d'ordre référentiel**

La connaissance référentielle est relative à la connaissance du monde ou le quoi écrire, c'est pourquoi chaque scripteur doit avoir une idée sur le thème de sa rédaction afin de lier son texte à un domaine particulier. Comme le décrit Vinger (2001, p.81) : « *on ne saurait écrire...sans disposer de quelques éléments de référence sur le monde* ».



## **II.5.2. Difficultés liées aux connaissances procédurales**

Ces connaissances concernent les étapes qui permettent la réalisation de la rédaction. Elles sont liées aux processus et aux stratégies rédactionnelles en langue étrangère :

### **II.5.2.1. La planification**

Pour F. Claustre (2009, p.125) : « *le plan constitue le fil directeur du texte* ». Dans cette étape, le scripteur fait appel aux connaissances requises et stockées dans sa mémoire à long terme dans le but de réorganiser ses idées et d'établir un plan.

### **II.5.2.2. La mise en texte**

Au cours de cette étape, le scripteur transcrit ses représentations cognitives récupérées lors de la planification, en signes graphiques. Selon Silva (1993, p. 661-662), chercheur anglais, le processus de textualisation en langue étrangère : « *est plus difficile, plus laborieuse, moins productive et prend plus de temps* ». Traduit sur le site de l'université de Lyon.

### **II.5.2.3. La révision**

Il s'agit d'une lecture profonde de textes écrits dans le but de rectifier, d'apporter une amélioration (sur le plan linguistique ou bien cognitif) et de finaliser la rédaction. CUQ et GRUCA expliquent : « *Ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter* ».

## **II.6. Définition de l'erreur**

Autrefois, le mot "erreur" était considéré comme un synonyme du mot "difficulté" et "échec", et donc un outil de sanction pour les apprenants éprouvant des lacunes. Cependant, dès l'approche communicative, l'erreur s'est révélée comme étant un moyen primordial dans l'enseignement/apprentissage et un outil de remédiation lorsqu'elle est bien traitée.

Dans ce sens, plusieurs didacticiens et auteurs ont défini le mot "erreur". Pour Paul Robert dans son nouveau dictionnaire Le Robert (2009, p.920) : « *acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement* ». L'auteur stipule que l'erreur est un processus mental fonctionnant en dichotomie, c'est-à-dire qu'il garde ce qui est correct en rejetant ce qui est faux et vice-versa.

Dans le domaine de la didactique des langues, Cuq et Alli (2002, p.192) décrivent "l'erreur" comme : « *l'écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue* ». Il s'agit, donc, du non respect des règles et normes régissant la langue.

D'après Xu (2008), la notion "erreur" se veut comme : « *phénomène linguistique déviant des règles présidant la langue et son usage standard qui reflète le manque de compétence chez l'apprenant* ». Nous pouvons, donc, dire que tout ce qui est atypique aux normes ou à la structure profonde de la langue, qu'on est au cours d'apprendre, est envisagé en tant d'erreur.

## **II.6.1. La typologie des erreurs dans les productions écrites**

C. Tagliante (2001, p.157), distingue cinq types d'erreur en didactique des langues, en l'occurrence, des erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturelle, discursif et stratégique.

Quant aux erreurs liées à l'acte de l'écriture, Dermitas et Gumus (2009), estiment que l'évaluation des erreurs en communication/production écrite s'effectue en fonction de deux niveaux : pragmatique et linguistique. Et ceci nous amène à distinguer deux types d'erreur :

### **II.6.1.1. Erreurs de contenu**

Dermitas et Gumus (2009), définissent cette notion comme étant des erreurs renvoyant aux différents éléments du discours : le nombre de mots à écrire, le type de texte demandé, la situation et la cohérence du texte et la cohésion entre les idées ; l'organisation ou la liaison logique entre les idées et les parties du texte. (Harriet, 2014, p.212). Il s'agit donc, d'un type d'erreur lié au fond du produit.

### **II.6.1.2. Erreurs de forme**

Cette catégorie d'erreur se réfère à l'aspect linguistique, morphosyntaxique, lexical et orthographique de la production. Elle se subdivise en trois sous catégories :

- a) Groupe nominal : concerne les erreurs lexicales et grammaticales, par exemple : les adjectifs (possessifs, comparatifs), le genre et le nombre... etc.
- b) Groupe verbal : l'ensemble d'erreurs lié à la morphologie : la conjugaison des verbes, les aspects, la passivation, la modalité... etc.
- c) Structure de la phrase : il s'agit des erreurs d'ordre syntaxique telles que : la succession des mots, la ponctuation, l'orthographe, les mots de liaison... etc.

Il faut signaler que cette catégorisation, des erreurs liées à l'écriture, permet d'assurer la cohésion et la cohérence du texte. (Le Bon Usage).

## **Synthèse**

Pour conclure, nous pouvons dire que le parcours qu'a suivi l'enseignement du français en Algérie, la pratique enseignante au collège de la production écrite en 3<sup>ème</sup> AM et ses objectifs, nous ont permis de mieux cerner l'aspect pédagogique, institutionnel et socioculturel au sein du collège qui est le contexte de notre recherche.

Egalement, à travers l'exploitation des difficultés rencontrées par les apprenants et les erreurs les plus récurrentes lors de l'activité écrite, nous avons pu détecter les lacunes et les besoins qu'éprouvent les apprenants du FLE en général, et de 3<sup>ème</sup> AM en particulier.

Dans ce sens, nous exploitons dans le chapitre suivant la dictée négociée en tant qu'une stratégie et une technique qui pourrait remédier aux erreurs des apprenants lors de la production écrite.

# **Chapitre III :**

## La dictée négociée

## **Préambule**

Apprendre une langue étrangère semble être une tâche ardue, car ceci nécessite que l'apprenant maîtrise une panoplie de compétences. Or, pour y arriver, il se heurte à plusieurs difficultés et erreurs, comme c'est le cas pour la compétence scripturale, dans laquelle l'apprenant se trouve face à des obstacles relevant de l'orthographe, la conjugaison ou même la grammaire.

Pour boucler notre chapitre théorique, nous nous intéressons, dans ce dernier chapitre, à la pratique de dictée, plus particulièrement à la dictée négociée, comprise comme une stratégie qui pourrait favoriser l'acquisition/apprentissage de la compétence d'écriture. C'est pourquoi, nous abordons, dans un premier temps, la définition de la dictée dite "traditionnelle", ses limites et quelques types de dictée. Par la suite, nous définissons la dictée négociée, ses objectifs et nous expliquons, également le déroulement de cette activité. Et en dernier lieu, nous voyons comment la dictée négociée permet l'apprentissage de l'orthographe dans et par l'oral.

### **III.1. La dictée**

#### **III.1.1. Un bref aperçu historique sur la dictée**

Le début des années 1800 était marqué, en France, par l'apparition d'une écriture novatrice appelée "la cacographie" (mauvaise écriture), Il s'agit d'un exercice dans lequel l'apprenant est appelé à corriger toutes les erreurs orthographiques que le texte contient. C'est le fait d'enseigner : « *l'orthographe au moyen de phrases et de mots écrits incorrectement* ». explique Branka (1992, p.52). Or, pour les pédagogues, cette activité conduit l'apprenant à mémoriser et à retenir des formes fausses et aboutit à un résultat antagonique de ce qui est attendu. C'est la raison pour laquelle, cet exercice fut remplacé, dès les années 1850, par la dictée, en même temps que l'orthographe, qui devient une discipline scolaire à part entière.

Graduellement, cet exercice s'est répandu partout en France et devient une épreuve dans les examens et les concours. Dans ce sens, la dictée devient, donc, pour les enseignants ainsi que les parents, un outil permettant l'apprentissage de la compétence orthographique ; et un passe-temps pour les adultes.

#### **III.1.2. Définition de la dictée**

Etymologiquement, le terme "dictée" vient du verbe latin "dicto" (Larousse), qui signifie : prononcer à voix haute des mots que quelqu'un d'autre écrit au fur et à mesure.

L'activité de la dictée est considérée, selon DELEFOSSE (1997), comme une situation d'apprentissage médiatrice entre la pratique orale et écrite. C'est dans ce sens qu'elle paraît être un acte important dans le processus d'enseignement/apprentissage, en étant une pratique intermédiaire entre les deux actes. Dans cette optique, Emmanuel Canut (2009) la définit comme : « *transformer son parler en parler qui s'écrit* ». Il s'agit, alors d'un processus transformationnel de l'oral à l'écrit.

La dictée est définie, également, selon Le Petit Larousse (2007) comme suit : « *La dictée est une action de dicter, écrire sous la dictée de quelqu'un, un exercice scolaire visant à l'acquisition de l'orthographe* ». Autrement dit, la dictée est une activité, liée au domaine scolaire, favorisant l'apprentissage de la compétence orthographique.

Selon J-P Robert (2008, p.120) : « *une dictée est un exercice que l'on fait en classe, le professeur lit un texte et les élèves l'écrivent dans leur cahier* ». Suite à ces propos, nous pouvons définir la dictée comme un acte scolaire mené par un enseignant, qui articule un texte, auprès de ses apprenants, qui vont transcrire graphiquement ce qui a été dit sur les cahiers. Et peut-être corrigé par la suite.

Par ailleurs, Laure de Chantal, et Xavier Mauduit (2016, p. 5), ont défini la dictée comme suit :

La dictée est un exercice qui plaît aux pionniers de l'enseignement, alors enclins à la répétition et au par cœur. Les règles du jeu sont simples. Il faut être au moins deux – un pour dicter et un qui écrit – et le matériel se résume à une feuille, à une plume ou un stylo et bien sûr à un texte. Tout peut être dicté : le passage d'un grand classique, un article de journal voire l'annuaire, même si dans ce cas l'intérêt est limité.

D'après ces deux auteurs, la dictée se définit en tant qu'un processus scolaire, qui requiert la participation de deux ou plusieurs personnes, dont une d'eux dicte un passage à haute voix, tandis que l'autre(s) fait correspondre à un matériau phonique, un matériau graphique, sur une feuille à l'aide d'un stylo.

Dans une autre perspective, Marcel Rouchette (1971, p.36), affirme : « *la dictée ne peut rendre de services que si elle a été conçue par le maître comme un test qui permettra d'évaluer les besoins de chacun, les progrès des acquisitions, les phénomènes de transfert et de maturation* ». En d'autres termes, certains didacticiens s'accordent à dire que la dictée est un moyen d'évaluation beaucoup plus qu'un outil qui facilite l'acquisition de la compétence orthographique.

De son côté, D. Cogis ajoute : « *il faut en finir avec le modèle traditionnel : leçon, exemple, règle, exercices, dictée, correction* ». De sa part, A. Angoujard trouve qu'il serait préférable de transformer l'activité de dictée en tâche-problème. C'est à dire, faire de la dictée une situation et un outil d'apprentissage ; ceci va permettre aux apprenants l'acquisition de l'orthographe via les erreurs. Cette nouvelle acceptation d'apprentissage de l'orthographe va avec l'installation de divers types de dictée qui mettent en œuvre des processus de réflexion sur la langue.

## **III.2. Les types de la dictée**

La dictée est un moyen qui permet la mise en place de différentes compétences rédactionnelles chez l'apprenant, elle est représentée sous plusieurs catégories :

### **III.2.1. La dictée traditionnelle**

Cette dictée est de type évaluatif par excellence, elle concerne l'évaluation des compétences orthographiques acquises en classe. Le texte à dicter ne comprend que les mots que les apprenants connaissent. Elle se fait en trois phases, l'enseignant commence, d'abord, par une lecture à haute voix en s'assurant qu'il a été compris par les apprenants. Il passe, ensuite, à la dictée du texte en le décomposant à des unités syntaxiques et en leur articulant la ponctuation. Dans un dernier lieu, l'enseignant fait une deuxième lecture afin de s'assurer que les apprenants ont rédigé tous les mots.

### **III.2.2. La dictée préparée**

Ce type de dictée consiste à l'observation pour traiter collectivement les problèmes majeurs, que pose le texte écrit sur le tableau, avant de procéder à une dictée de type traditionnel. En ce qui concerne sa mise en œuvre : l'enseignant reprend le texte support sur le tableau ; il incite les apprenants à le lire puis il intervient pour expliquer les mots difficiles à comprendre en attirant l'attention de ses apprenants sur les remarques spécifiques au sein de chaque phrase (accords, liaisons...). Après avoir détecté et résolu toutes les lacunes posées par le texte, l'enseignant procède à la dictée traditionnelle.

### **III.2.3. La dictée à trous**

Une fois l'enseignant détecte des difficultés qu'éprouvent les apprenants, en matière de conjugaison, d'orthographe... etc. Il fait recours à cette forme de dictée dans le but d'évaluer le degré d'acquisition des notions et normes et vérifier si les objectifs, qu'il a fixés, sont atteints.

Pour mettre en œuvre cette dictée, l'enseignant propose un texte lacunaire où il efface quelques mots pour créer des trous avec eux. Ces trous correspondent aux problèmes détectés auparavant. Si on prend l'exemple du traitement de la conjugaison, l'enseignant propose un texte avec des verbes au mode infinitif.

### **III.2.4. La dictée à choix multiples**

Utilisée auprès des apprenants dyslexiques. Il s'agit d'une dictée qui sert à trouver la forme correcte d'un mot stocké déjà en mémoire de l'apprenant mais qu'il est difficile, pour lui, de la récupérer ; donc en proposant des choix, la récupération de la forme correcte s'effectuera facilement. Pour effectuer cette dictée, l'enseignant procède à une dictée traditionnelle et tient les apprenants au courant qu'ils peuvent recourir à une aide afin de choisir certains mots ; il explique par la suite l'utilité de ces propositions qui sont soit écrites sur le tableau ou bien distribuées aux apprenants.

### **III.2.5. L'autodictée**

Elle vise le développement de la capacité de mémorisation chez l'apprenant. Pour la première étape, l'enseignant fait une dictée préparée, c'est-à-dire un travail collectif. Par la suite, chaque apprenant essaye d'apprendre le texte par-cœur afin de le restituer individuellement, en l'écrivant, en classe.

### **III.2.6. La dictée avec aides**

Cette forme sert à installer chez l'apprenant le doute orthographique, ceci va lui permettre de réinvestir et mobiliser ses pré-requis et les normes orthographiques déjà vues. Pour procéder à cette dictée, pendant que l'enseignant dicte le texte, les apprenants l'écrivent sur leurs cahiers ; au fur et à mesure de la dictée, si un apprenant éprouve une incertitude par rapport à la graphie d'un mot, il appelle, donc, "à l'aide". Alors l'enseignant va orienter l'apprenant pour former sa demande et pour identifier la nature de la difficulté (grammaticale, lexicale...) sans déchiffrer le mot. Dans ce sens, les autres apprenants vont, graduellement, contribuer à l'aide pour déceler la bonne réponse. Par la suite, chacun d'eux recopie le texte sur une copie propre. Et pour finir, l'enseignant fait le tour des tables, soulignent les erreurs et c'est aux apprenants de les corriger.

### **III.2.7. La dictée surveillée**

Elle permet de développer la tâche collective entre les apprenants, dans la mesure où chaque apprenant est appelé à aider son pair à se corriger en recourant aux règles



orthographiques. La dictée surveillée se fait en binôme : un dicteur qui joue le rôle de l'enseignant, c'est-à-dire il dicte et surveille, et un scribeur qui transcrit ce qui est dit sur une feuille. Dans cette perspective, le premier doit signaler chaque erreur faite par le scribeur sans indiquer sa nature. Tandis que ce dernier, essaye de proposer d'autres solutions jusqu'en arrivant à la bonne orthographe, puis on inverse les rôles. Une fois la dictée achevée, l'enseignant est appelé à la corriger.

### **III.2.8. La dictée sans erreur (zéro erreur)**

Cette catégorie repose sur le principe du recours à un texte référence écrit au verso de la feuille dont l'apprenant est autorisé de copier. Elle permet d'installer une capacité de mémorisation des formes orthographiques et de réduire le nombre d'erreurs liées à la compétence scripturale. Quant à la mise en forme de cette dictée, l'apprenant doit coller le texte en question au dos de la feuille sur laquelle il va le transcrire. Au moment de la dictée, l'apprenant peut, s'il rencontre une difficulté, retourner la feuille pour vérifier l'orthographe du mot qui lui pose problème. Une fois il le recopie sur sa feuille, il doit mentionner le nombre de recours au texte référence.

### **III.2.9. La dictée dialoguée (commentée)**

Ce type de dictée invite les apprenants à penser sur leur orthographe à travailler leurs difficultés en cette matière et leurs représentations. La réalisation de cette dictée porte sur deux phases ; commençant par une lecture magistrale du texte par l'enseignant puis la relecture, uniquement, de la première phrase. Dès que la lecture est terminée, les apprenants anticipent oralement afin d'identifier les lacunes orthographiques sans pour autant demander la bonne forme. On suit la même procédure pour la suite du texte.

### **III.2.10. La dictée négociée**

Il s'agit d'une dictée qui suscite les échanges au sein d'un groupe d'apprenants en justifiant leurs choix.

## **III.3. La dictée négociée**

### **III.3.1. Définition**

La dictée négociée est un dispositif mis en œuvre dans le domaine scolaire, consistant à mobiliser une panoplie de ressources et stratégies telles que : la collaboration, la

négociation, l'argumentation...etc. M. Cellier (2006), reprend dans son article la définition de Haas et Larrot (1996), qui stipulent que ce qui est :

Appelé parfois « dictée dialoguée entre élèves » ou « dictée de groupe », ce dispositif vise à dynamiser la relecture d'un texte écrit sous la dictée. Il développe l'autonomie de la réflexion et les habitudes d'autocorrection. En cela, il contribue au transfert des compétences d'orthographe aux situations de production d'écrits. Il est inspiré des ateliers de négociation graphique

Par ailleurs, Hosnia Choukri (2019, p.2), explique :

La dictée négociée, comme son nom l'indique, est une dictée qui sera sujet de négociation, de débat et d'échange entre les apprenants pour pouvoir trancher et se mettre d'accord sur une seule écriture en essayant de justifier leur choix. La justification se fait en fonction des connaissances linguistiques antérieures. Elle est nommée aussi dictée dialoguée.

Il s'agit, alors, d'un mécanisme qui repose sur la vérification d'un texte dicté par deux ou plusieurs apprenants. Il permet à l'apprenant de réfléchir sur ses représentations, de se corriger et de remédier aux erreurs orthographiques lors de la production écrite. Cette dictée a été créée en suivant la procédure des ateliers de négociation graphique.

Dans cette perspective, Micheline Cellier (2006), définit la dictée négociée comme :

Un dispositif pédagogique spécifique centré sur la négociation et la justification, conçue pour laisser une large place à la parole de l'élève » et ajoute : " un dispositif léger car il suffit d'ajouter à une dictée dite « traditionnelle » une phase de négociation d'une 20 minutes pour la détourner sans grand surcoût horaire et d'une manière particulièrement productive.

A cet égard, nous pouvons dire que la dictée négociée est une forme de dictée particulière, car elle suscite les interactions entre les pairs dans le but de réguler l'apprentissage et la mise en place des normes orthographiques. Ceci est réalisé à partir d'une négociation et une justification des choix à travers une anticipation orale. La même auteure explique que la mise en place de cette dictée se fait en phases : commençant par une dictée traditionnelle puis ajoutant une vingtaine de minutes pour la réalisation de la deuxième étape, à savoir, la négociation.

Dans son mémoire intitulé « les effets de la dictée négociée sur le gain en orthographe lexicale d'étudiants adultes allophones », l'auteure (2009), annonce :

Nous proposons donc comme solution aux difficultés en orthographe lexicale une approche triplée :

- Un enseignement explicite de nature formelle, comme le recommande Lyster (1999) ;

- Un enseignement métalinguistique Hass et Lorrot (1996) issue du modelage (Swain et Lapkin, 1995) et mettant l'accent sur la forme (Lyster, 1999) dans le but de développer la conscience morphologique (Casalis et Louis-Alexandre, 2000) ;
- Une approche communicative avec la négociation de la forme (Lyster, 1999) et la verbalisation (Jaffré, 1992, 1996), cela sous l'influence de Vygotski (1997).

Plus concrètement, ces différentes approches théoriques se traduiront en salle de classe dans la dictée négociée.

Autrement dit, pour remédier aux difficultés rencontrées en matière d'orthographe, nous devons joindre trois perspectives, en l'occurrence, une méthode d'enseignement explicite et formelle, un enseignement métalinguistique qui concerne la morphologie lexicale et une approche basée sur la communication et les échanges autour de l'orthographe des mots. Cette théorie peut être concrétisée, dans un cadre pédagogique, à travers la dictée négociée.

### **III.3.2. Les objectifs de la dictée négociée**

L'un des objectifs éducatifs actuels est le développement de l'autonomie des apprenants. Dans cette optique la dictée négociée vise à :

- réguler et consolider les compétences orthographiques lors de la production ;
- récupérer et mobiliser les savoirs acquis en fonction de la situation-problème ;
- adopter un comportement argumentatif et justificatif en utilisant un métalangage grammatical ;
- susciter la curiosité des apprenants et maîtriser leur langage ;
- utiliser l'erreur comme un moyen favorisant l'apprentissage ;
- actualiser les représentations des apprenants ;
- s'approprier d'une démarche rationnelle.

### **III.4. Le déroulement d'une séance-type de dictée négociée**

La séance de la dictée négociée se déroule en trois phases : dans un premier temps l'enseignant procède aux mêmes démarches que la dictée traditionnelle. Une fois la dictée terminée, l'étape de la négociation commence, les apprenants vont faire des groupes de trois à quatre apprenants, et désignent le secrétaire de chaque groupe. Les membres de chaque groupe, doivent discuter et confronter leurs écrits pour se mettre d'accord sur une seule copie à rendre. Lors de cette étape l'enseignant fait un tour pour piloter les échanges entre les apprenants.

Ceci est un tableau proposé par Hosnia Choukri (2019), inspectrice pédagogique, pour décrire le déroulement d'une séance-type de dictée négociée :

Tableau 02 : déroulement d'une séance-type de dictée négociée

Etape de la leçon	Objectif(s) de l'étape	Déroulement de la leçon	Forme du travail
Observation et compréhension	Comprendre le sens du texte ou des phrases à dicter	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant choisit un petit texte ou des phrases courtes en relation avec la leçon de l'oral. Il pose des questions aux apprenants pour les amener à dire le corpus voulu.</li> <li>- L'enseignant transcrit le corpus sur le tableau.</li> <li>- Lecture magistrale + Quelques lectures individuelles + Une brève explication du sens et du contenu.</li> </ul>	Travail collectif
travail individuel  Dictée individuelle	promouvoir la réflexion linguistique individuelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant dicte le support textuel ou phrastique aux apprenants, de manière traditionnelle, sur des feuilles</li> <li>- Après la dictée, l'enseignant laisse un petit moment aux apprenants pour relire et corriger en individuel ce qu'ils ont écrit.</li> </ul>	Travail individuel
Travail de groupe L'étape de la négociation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Négocier le savoir linguistique, échanger, confronter les avis ;</li> <li>- Exploiter les pré-requis</li> <li>- Faire émerger les représentations ;</li> <li>- Favoriser l'apprentissage par les pairs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant constitue des groupes de 5 ou 6 élèves. Les élèves de chaque groupes se juxtaposent et lisent leurs dictées, les comparent en négociant à propos de l'écriture correcte des mots.</li> <li>- les élèves se mettent d'accord et écrivent le texte ou les phrases en gros sur une affiche. (ils écrivent en stylo bleu les mots sur lesquels ils sont tous d'accord et en rouge les mots qui restent objet de désaccord).</li> <li>- Les élèves devraient justifier leurs choix en se basant sur les savoirs linguistiques déjà étudiés.</li> </ul>	Travail du groupe

<p>Travail collectif Discuter la dictée collectivement</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partager les travaux de groupe ;</li> <li>- Donner la parole aux porte-paroles des groupes pour présenter le produit final avec les justifications ;</li> <li>- Discuter et faire rappeler quelques règles d'orthographe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chaque groupe d'élèves présente son travail par un porte-parole choisi par les membres du groupe. Ce dernier lit le texte en expliquant et en donnant les justifications nécessaires ;</li> <li>- Les autres groupes donnent leurs avis ;</li> <li>- L'enseignant intervient pour donner des explications et pour aider les apprenants à se rappeler d'une règle donnée. Il intervient également au niveau des mots qui étaient un objet de désaccord, et ce après avoir donné l'opportunité aux autres groupes de proposer des corrections et des explications.</li> <li>- Chaque élève essaye de corriger sa dictée individuellement.</li> </ul>	<p>Travail collectif</p>
<p>-Travail individuel - Re-dicter le texte-support ou la phrase-support</p>	<p>Fixer l'orthographe des mots visés chez les apprenants.</p>	<p>- L'enseignant dicte le texte ou les phrases à nouveau (ou seulement un fragment du texte ou une seule phrase) mais cette fois-ci directement sur le cahier de classe</p>	<p>Travail individuel</p>
<p>Institutionnalisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Validation du support, objet de dictée ;</li> <li>- Validation des savoirs linguistiques.</li> </ul>	<p>- L'enseignant valide la dictée finale et les règles qui s'y rapportent</p>	<p>Travail collectif</p>

### III.5. La dictée négociée : l'oral médiateur de l'écrit

M. Cellier admet, dans son article (2006), qu' : « *il serait vain de concevoir encore l'enseignement de l'orthographe comme un inventaire de règles déversées de l'expert vers le débutant* ». En effet, il semble que même si les apprenants possèdent une banque de

connaissances théoriques riche, ils n'arrivent toujours pas à la mettre en exergue lorsqu'ils sont face à une situation-problème.

Dans ce sens, A. Angoujard et de J. David reconnaissent dans leurs travaux, qu'il serait méthodique de "dire" l'orthographe afin de mieux le saisir et l'intégrer. Ainsi que la didactique qui approuve l'intérêt des dispositifs pédagogiques mettant dans leur application la négociation et la justification qui engendrent, à leur tour, la coopération entre les pairs dans le processus d'apprentissage/acquisition. C'est pourquoi, ces derniers sont appelés à énoncer leurs représentations et réflexion sur la langue par voix orale. Cet échange entre les apprenants permettra, donc : « *de dépasser le simple stade de l'intuition, de mobiliser les connaissances* » Cellier (2006). Et par conséquence, la construction des connaissances s'effectue *dans* et *par* l'oral.

Dans cette dimension, l'oral que produisent les apprenants, est de type argumentatif explicatif, car la consigne donnée par l'enseignant traite le "pourquoi", donc les apprenants se trouvent obligés d'argumenter et de discuter leurs choix. Il s'agit, alors, d'après Cellier (2006) : « *d'un dialogue scolaire finalisé par une tâche et sous-entendu par un apprentissage* » et non pas d'un simple débat.

A ce titre, Cellier affirme que la dictée négociée permet de travailler les trois aspects de l'oral, à savoir :

- l'oral socialisant : cette dimension est représentée à travers les interactions lors de la négociation, vu qu'il s'agit d'une phase de correction collective.
- l'oral comme objet d'apprentissage : les apprenants sont appelés à travailler un type de discours particulier : puisqu'il est nécessaire de produire une argumentation et/ou une explication
- l'oral comme vecteur d'apprentissage : on parle, souvent, d'un "oral pour apprendre", car via les explications données et les solutions proposées que la compréhension du fonctionnement de la langue se fait et que les lacunes orthographiques sont identifiées et résolues.

## **Synthèse**

Ce troisième et dernier chapitre du cadrage théorique portant sur la dictée, notamment la dictée négociée, nous a permis de comprendre, en premier lieu, l'avènement de la dictée dans le domaine éducatif français et sa définition. Nous avons, également, abordé les différents types de dictée et leurs réalisations dans une séance pédagogique. Ensuite, nous avons vu la dictée négociée, qui est considérée comme un dispositif novateur et récent, son déroulement et comment elle peut être un moyen médiateur entre la compétence orale et la pratique écrite.

**Cadrage pratique :**

**Chapitre IV :**

**Méthodologie de recherche**



## **Préambule**

Après avoir défini, dans le cadre théorique, les notions bases autour desquelles tourne notre recherche, nous présentons dans ce chapitre notre expérimentation. Dans ce sens, ce chapitre est consacré au cadrage méthodologique qui porte sur l'aspect pratique de notre travail de recherche pour tenter de répondre à notre question de départ et par la suite confirmer ou infirmer les hypothèses émises. Notre recherche est menée auprès des apprenants de 3<sup>ème</sup> année moyenne. Nous tâchons d'exposer, dans ce premier chapitre, notre expérimentation sur terrain, en dévoilant le lieu, l'échantillon ciblé, le corpus et la démarche adoptée.

## **IV.1. Présentation de l'expérimentation**

### **IV.1.1. La démarche méthodologique**

Afin de mener à bien notre étude de recherche, nous avons opté pour une démarche expérimentale. Pour réaliser cette dernière, nous avons besoin d'une série de copies de productions écrites, confectionnée en post-test. Ce travail de recherche est mené auprès d'un public d'apprenants scolarisés en 3<sup>ème</sup> année moyenne.

De ce fait, nous avons exploré, en premier lieu, les productions écrites des apprenants réalisées dans le cadre du pré-test. Nous nous sommes passées, par la suite, au test, qui consistait à la mise en application de notre dispositif, à savoir, la dictée négociée, auprès de l'échantillon choisi. En dernier lieu, nous avons analysé et interprété les données recueillies des productions écrites des apprenants, en comparant les produits du groupe expérimental à ceux du groupe témoin. Donc, notre expérimentation s'est déroulée en trois phases :

1. Le pré-test : reposait sur l'analyse des copies des apprenants dans le but d'identifier leur niveau réel.
2. Le test : consistait à l'application, sur le terrain, de la dictée négociée
3. Le post-test : les apprenants ont rédigé des productions écrites, en tenant compte de la consigne et les critères de réussite.

### **IV.1.2. Objectif de la recherche**

L'objectif primordial de notre étude est de mesurer l'efficacité de la dictée négociée dans le développement de la compétence rédactionnelle. Dans ce sens, nous avons tenté, à travers cette partie, de prouver ou non l'impact de ce dispositif sur la qualité des productions écrites des apprenants. C'est pourquoi, notre finalité ne se base pas uniquement sur la

construction des savoirs liés à la compétence scripturale, mais aussi sur la régulation de ces savoirs.

## **IV.2. Les caractéristiques de l'expérimentation**

### **IV.2.1. Le terrain**

Notre expérimentation a eu lieu au sein du collège "Hamdani Malika", à Tiaret. Notre choix s'est effectué pour des raisons de faisabilité, de disponibilité des enseignants et surtout que l'établissement propose un public assez large voire hétérogène. L'établissement comporte environ vingt classes, dont trois classes de troisième année.

### **IV.2.2. L'échantillon cible**

Notre investigation s'est effectuée au niveau du cycle éducatif moyen. Pour accomplir notre étude, nous avons choisi un public d'apprenants de 3<sup>ème</sup> année moyenne ; en effet, ce niveau est considéré, à la fois, comme une année préparatoire à la 4<sup>ème</sup> année et médiatrice entre la 2<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> année, constituant toutes les deux un palier d'enseignement différent. Notre population visée est au nombre de 31 apprenants, constituée de 19 garçons et 12 filles dont l'âge varie entre 13 et 16ans, subdivisée en deux groupes : un groupe expérimental, composé de 15 apprenants, avec lequel nous avons mis en application notre dispositif, c'est-à-dire la dictée négociée, et un groupe témoin qui n'a pas été soumis à cette variable.

### **IV.2.3. Le corpus**

#### **IV.2.3.1. Le choix du corpus**

Comme nous l'avons mentionné dans le cadrage théorique, notre champ d'étude est issu du domaine de la didactique de l'écrit, ceci révèle que notre corpus est réalisé à partir des produits écrits des apprenants. Il s'agit donc des productions écrites des apprenants, faisant partie des deux groupes, expérimental et témoin, réalisées individuellement lors d'une séance de production écrite, tout en suivant les différentes étapes de cette activité. Ces productions vont être analysées à l'aide d'une grille d'analyse et, par la suite, comparées.

#### **IV.2.4. Les conditions de réalisation**

Notre expérimentation, s'est déroulée dans des conditions plus ou moins faciles. Or les circonstances d'accueil de l'établissement, essentiellement le rôle du chef d'établissement, des enseignants et du personnel, sont les plus notables. Pour y assister, nous avons besoin d'une autorisation que nous avons eue facilement. Quant à la réalisation de notre recherche, nous

avons assisté plusieurs fois aux cours qu'assure l'enseignante Mazouni Djamila en classe de 3<sup>ème</sup> A.M 3.

#### **IV.2.5. Le protocole expérimental**

Partant du fait que notre recherche concerne le développement de la compétence scripturale via l'utilisation de la dictée négociée comme une stratégie, notre corpus est façonné à partir des textes rédigés par l'échantillon choisi. En fait, après la rédaction des textes par toute la classe, les apprenants du groupe expérimental ont assisté, par la suite, à trois séances de dictée négociée. Enfin, tous les apprenants devaient rédiger un récit portant sur le patrimoine.

Plus précisément, notre protocole expérimental comprend trois étapes :

##### **IV.2.5.1. Pré-test**

La réalisation de notre pré-test s'est effectuée en séance d'expression orale, inscrite dans la deuxième séquence intitulée : « décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit » du deuxième projet ayant comme un objet d'étude : « la réalisation d'un recueil de récits historiques portant sur l'histoire et le patrimoine de notre pays ». Les apprenants devaient rédiger un récit portant sur le patrimoine culinaire algérien afin de le présenter oralement par la suite.

La consigne se présente ainsi, dans le manuel scolaire p, 95 :

A l'aide de l'illustration, de la source et de la boîte à outils suivante, produis, étape par étape, un récit pour raconter le déroulement de la préparation du couscous.

- Précise les circonstances : le lieu, le moment.
- Dis quels sont les étapes de préparation de ce plat traditionnel.
- Cite les personnages et les outils utilisés.
- Emploie le présent de l'indicatif ou l'impératif et des qualificatifs.

L'objectif de ce pré-test est d'identifier le niveau réel des apprenants et de détecter les erreurs les plus récurrentes, pour les travailler, par la suite, avec le groupe expérimental. Pour ce faire, nous avons analysé les copies selon une grille d'analyse inspirée du référentiel des compétences proposé par le Cadre européen commun de référence pour les langues, à savoir le (CECR).

### **IV.2.5.2. Le test**

Dans le but de réussir notre travail de recherche et pour apporter une réponse à notre question de recherche, nous avons programmé, avec l'aide de l'enseignante, au cours du deuxième trimestre, trois séances consistant sur la mise en application de notre dispositif, à savoir la dictée négociée, auprès de notre groupe expérimental. Ces séances ont eu lieu tous les lundis vu qu'il s'agit d'une heure de travaux dirigés, où le groupe classe est subdivisé en deux sous-groupes qui étudient, en alternance, le français et/ou l'anglais.

Notre test repose, essentiellement, sur la dictée d'un texte, dans chaque séance. Les supports à dicter, sont issus de la même thématique que celle du deuxième projet de la 3ème année moyenne, à savoir le patrimoine. Ils portent sur les erreurs les plus récurrentes, que nous avons pu détecter après avoir analysé les rédactions, de notre public cible, réalisées lors de la phase du pré-test.

#### **IV.2.5.2.1. Déroulement du test**

Cette séquence expérimentale est faite en suivant trois étapes :

La première étape est consacrée à une dictée de type préparé, c'est-à-dire une dictée individuelle. En second lieu, vient le moment de la négociation. Le dernier moment consiste à la justification des choix effectués.

Lors de la première phase, l'enseignante a repris, tout d'abord, le texte support sur le tableau pour que les apprenants se familiarisent avec les mots et comprennent le sens global du texte. Elle a procédé, par la suite, à une dictée traditionnelle qui est faite à un ton clair et un rythme moyen. Pour conclure cette étape, l'enseignante a relis le texte pour s'assurer que les apprenants ont rédigé le texte global.

Quant à la deuxième phase, il s'agit de la relecture des dictées, la coordination entre pairs et la négociation. L'enseignante a demandé aux apprenants de former des groupes hétérogènes, composés de trois apprenants. Ces derniers ont lis leurs produits tout en les confrontant par le biais de la négociation des savoirs linguistiques. Afin de finaliser ce processus, chaque groupe a réécrit le texte dicté sur une feuille.

La troisième étape concerne la justification des choix. Vu que notre travail porte sur la compétence rédactionnelle, nous avons jugé utile de confectionner un questionnaire de type questions à choix multiples, dans le but de permettre aux apprenants de justifier leurs choix par écrit. Chaque questionnaire comporte dix questions, chaque question est illustrée par des réponses, donc les apprenants devaient choisir une ou plusieurs réponses. Les questions portent, essentiellement, sur la compréhension et le choix de forme des mots. Ensuite, chaque

groupe devait rendre, à l'enseignante, la feuille de la dictée. Et pour terminer cette tâche, l'enseignante a procédé à une correction collective du questionnaire.

Ceci est un tableau récapitulatif de la séance :

Tableau 03 : déroulement de la dictée négociée en séance de travaux dirigés.

<b>Séance : travaux dirigés (dictée négociée)</b>	
<b>Etapas</b>	<b>Déroulement de l'étape</b>
Etape 01 : dictée préparée	- Après avoir choisi le texte, l'enseignante l'a transcrit sur le tableau. Elle a procédé à une lecture magistrale + quelques lectures par les apprenants, et a expliqué brièvement le texte. Par la suite, l'enseignante dictait le texte d'une façon traditionnelle. Une fois la dictée terminée, elle a relis le texte en suivant un ton agréable.
Etape 02 : négociation	- Les apprenants ont formé des groupes de trois apprenants, se sont juxtaposés et ont commencé à s'échanger, comparer et négocier leurs dictées. Ensuite, sur une feuille, ils ont repris le texte, en écrivant en stylo bleu les mots sur lesquels ils se sont mis tous d'accord, et en rouge, les mots qui sont restés ambigus.
Etape 03 : justification	- Chaque apprenant devait se justifier par rapport au choix des termes, en répondant au questionnaire distribué. - Chaque groupe rend à l'enseignante, via son secrétaire, sa fiche avec les questionnaires. - L'enseignante effectue une correction collective du questionnaire pour permettre aux apprenants de se rappeler d'une règle précise.

Ce qui suit, est un exemple du texte de la 1<sup>ère</sup> séance, accompagné d'un questionnaire pour la justification des choix :

a. Le texte :

***La cuisine Milevienne (de la wilaya de Mila)***

*La cuisine milevienne possède un patrimoine culinaire riche avec des plats, des recettes et des friandises parfois communes à toute la région Est de l'Algérie, mais aussi très spécifiques à notre terroir de notre wilaya.*

*Le couscous, chakhchoukha et la chorba sont les plats les plus emblématiques, ils font partie des recettes de cuisine les plus connues et partagées à travers toute la wilaya.*

b. Le questionnaire :

**Questions à choix multiples**

**Nom :** .....

**Prénom :** .....

**Classe :** 3<sup>ème</sup> année moyenne.

**Texte n° :** 01

1/ Mila est une wilaya du :

- Nord algérien
- Sud algérien
- Est algérien

2/ Le mot "culinaire" renvoie au domaine de :

- La coiffure
- la cuisine
- la musique

3/ Le mot "emblématique" signifie :

- symbolique
- problématique
- logique

4/ complétez la phrase suivante : le couscous fait partie des recettes de cuisine les plus :

- connue
- connu
- connues

5/ Le mot "milevienne" est un :

- adjectif
- nom
- verbe

6/ Le terme "friandise" veut dire :

- fromage
- pâtisserie
- boisson

7/ Quel est le futur simple du verbe "faire" :

- faisait
- font
- feront

8/ Le verbe " possédait " est conjugué :

- au présent de l'indicatif
- à l'imparfait
- au passé simple

9/ Le mot "terroir" désigne :

- la terre
- la structure
- le plan

10/ Complétez cette phrase : les friandises sont :

- commune à toute la région Est de l'Algérie
- communs à toute la région Est de l'Algérie
- communes à toute la région Est de l'Algérie

Quant à deuxième séance de dictée, le texte support aborde la thématique du patrimoine vestimentaire, à savoir la robe kabyle. Et pour la troisième séance, nous avons choisi un texte portant sur le patrimoine archéologique : la Casbah.

#### **IV.2.5.3. Le post-test**

La dernière étape de notre protocole expérimental est le post-test. Il s'agissait, alors, d'une séance de production écrite menée auprès de toute la classe, y compris le groupe expérimental et le groupe témoin, où les apprenants ont été invités à réaliser un récit qui porte sur la description d'un patrimoine archéologique, en l'occurrence, la Casbah d'Alger. Ces textes produits ont constitué notre corpus, que nous avons analysé et comparé, par la suite,

dans le but de saisir la différence entre les productions écrites des apprenants du groupe expérimental et celles du groupe témoin. Autrement dit, il s'agissait de démontrer l'effet de la mise en place de la dictée négociée sur le développement de la compétence rédactionnelle.

La consigne de la production écrite est issue du manuel scolaire de 3ème AM, p.108, elle se présente comme suit :

Voici le début d'un récit extrait du Méthodique le français au BEM. L'auteure parle de la maison de ses grands-parents qui se trouve dans un vieux quartier d'Alger, la Casbah :

Je n'ai jamais vécu dans une maison traditionnelle mais ce genre d'habitation ne m'est pas inconnu. Mes parents y sont nés et mes grands-parents y demeurent encore. Leur maison est située à Alger, dans un quartier très ancien qui se nomme la Casbah. Chaque fois que je leur rends visite, je suis émerveillé par l'architecture de cette grande demeure. Ce qui me plaît surtout c'est le patio...

Insère un passage descriptif pour faire découvrir ce lieu à l'architecture particulière :

- Décris ce lieu en employant le vocabulaire de la description.
- Dis quels sentiments tu éprouves en décrivant ce lieu.
- Pose le problème de la nécessité de sauvegarder ce patrimoine cher au peuple algérien.

Pour réussir leurs productions, les apprenants peuvent recourir à un ensemble de critères :

- Tu organises dans l'espace chaque élément de ta description.
- Tu emploies des présentatifs et des qualificatifs pour décrire les éléments composant ta description.
- tu utilises des verbes et des termes de localisation.
- Tu emploies l'imparfait/présent pour décrire.

Quant au déroulement de la séance, les apprenants, après que l'enseignante ait repris la consigne sur le tableau, ont lu la consigne à plusieurs reprises. Avec l'explication de l'enseignante les apprenants ont essayé, par la suite, de déchiffrer la consigne en soulignant les mots clés. Passant, ensuite, à la phase d'entraînement où les sujets commençaient à mettre leurs idées sur un brouillon. Une fois les idées ornées, il était question de la mise en propre des productions.



## **IV.2.6. Outils d'investigation**

Pour effectuer à bien notre recherche, nous avons opté pour une démarche quantitative, pour le pré-test et le post-test ; c'est-à-dire, nous avons besoin d'une grille d'analyse pour chacune des phases. Cette dernière est conçue à partir du modèle proposé, dans le référentiel des compétences, par le CECR. La confection de la grille diffère en fonction des objectifs que nous avons visés pour chaque étape :

- En ce qui concerne le pré-test, nous avons identifié, tout d'abord, le niveau seuil notre public cible et nous avons, également, détecté à travers ces critères les erreurs récurrentes commises par ces apprenants dans le but de les travailler et les consolider lors de l'application de notre dispositif auprès du groupe expérimental.
- Quant au post-test, nous avons analysé les textes produits par les apprenants de chaque groupe pour les comparer et en tirer une conclusion, qui nous a permis de vérifier nos hypothèses de recherche.

### **IV.2.6.1. La grille d'analyse du pré-test**

Après avoir consulté le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> année moyenne et le tableau de synthèse, qui englobe le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, cité dans le référentiel des compétences, proposé par le CECR (p.17 - 25), nous avons trouvé que le curriculum de la 3<sup>ème</sup> année moyenne correspondent aux critères du niveau A2, dit niveau intermédiaire ou de survie. Citons quelques exemples : l'apprenant en 3<sup>ème</sup> année est appelé, tout au long de l'année, selon le manuel scolaire, à rédiger des faits divers et à réaliser un cahier de souvenirs. Il doit maîtriser l'emploi des temps et des modes comme : le passé composé, le présent de l'indicatif, l'imparfait... Il est question, également, pour cet apprenant de localiser sa narration dans un cadre spatio-temporel. Ces leçons correspondent aux critères qu'un utilisateur de langue, ayant le niveau A2, doit avoir ; tels que : la narration des événements passés (faits divers), la réalisation d'un journal intime, la localisation temporelle et spatiale, la maîtrise de la conjugaison au présent de l'indicatif, aux temps passés : imparfait, passé composé.

De ce fait, nous nous sommes inspirés du programme et du tableau de synthèse pour élaborer notre grille, en prenons en considération les critères de réussite que l'apprenant doit suivre pour réussir son écrit, dans le but de confirmer ou pas le fait que les apprenants de la 3<sup>ème</sup> année ont le niveau A2 selon le CECR

Notre grille d'analyse se présente ainsi :

Tableau 04 : grille d'analyse du pré-test

Compétences	Critères	Nombre de copies contenant des erreurs	Pourcentage
Compétence pragmatique	Difficulté liée à la description des habitudes culinaires.		
Compétence linguistique	Difficulté grammaticale liée à l'utilisation des expansions nominales : adjectifs/ déterminants		
	Difficulté liée à la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif et/ou à l'impératif.		
	Difficulté orthographique liée à l'accord des adjectifs qualificatifs et des participes passés.		
Lexique	Difficulté lexicale liée à la préparation d'un repas.		
Types De supports	Difficulté liée au document écrit : recette de cuisine.		

#### IV.2.6.2. La grille d'analyse du post-test

Après avoir analysé les copies du pré-test, et selon les résultats obtenus, il s'est avéré que les apprenants rencontrent des difficultés par rapport à la compétence linguistique (orthographe, conjugaison et grammaire) et lexicale (vocabulaire). C'est pourquoi nous avons

travaillé ces aspects dans la phase du test avec le groupe expérimental ; et donc nous avons vérifié, ces derniers, dans le post-test en comparant les produits des deux groupes.

Pour ce faire, nous avons opté pour la même grille du pré-test en gardant uniquement les critères semblant être importants pour effectuer l'étude comparative.

Pour analyser les copies du post-test, nous avons confectionné la grille ci-dessous, en s'inspirant du référentiel de compétences du CECR :

Tableau 05 : grille d'analyse du post-test.

Compétences	Critères	Groupe expérimental		Groupe témoin	
		Nombre de copies contenant des erreurs	Pourcentage	Nombre de copies contenant des erreurs	pourcentage
Compétence linguistique	Difficulté liée à la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif et/ou à l'imparfait				
	Difficulté grammaticale liée à l'usage des expansions nominales : adjectifs/déterminants.				
	Difficulté orthographique liée à l'accord de l'adjectif qualificatif et le participe passé.				
Lexique	Difficulté lexicale thématique : localiser et décrire la casbah.				

## **Synthèse**

Pour synthétiser, dans ce chapitre, nous avons dévoilé, tout d'abord, la méthode choisie pour effectuer notre recherche, qui consiste en une expérimentation. Ensuite, nous sommes passées à la description du lieu où nous avons mené notre expérimentation, de notre population et notre corpus. Nous avons, également, expliqué le déroulement des séances de la dictée négociée auprès du groupe expérimental. Et pour finir, nous avons élaboré les grilles avec lesquelles nous avons analysé les copies des apprenants.

Après l'identification de notre démarche suivie pour mener notre expérimentation. Nous nous sommes passées à sa mise en place dans le chapitre suivant.

# **Chapitre V :**

## Analyse des résultats.

## Préambule

Après avoir présenté dans le chapitre précédent la méthodologie suivie et l'échantillon choisi pour effectuer notre pratique, nous insistons sur notre objectif qui est de tester l'effet de la dictée négociée sur la compétence scripturale des apprenants, nous présentons et analysons, dans ce chapitre, les copies de notre public à l'aide d'une grille d'analyse pour pouvoir collecter et commenter les résultats.

Dans un premier temps, nous présentons les résultats obtenus lors du pré-test, dans le but d'identifier, d'abord, le niveau seuil de notre public et par la suite les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'activité d'écriture. Dans un deuxième temps, nous exposons les données obtenues au terme du post-test, pour les analyser et les commenter par la suite.

### V.1. Analyse des données :

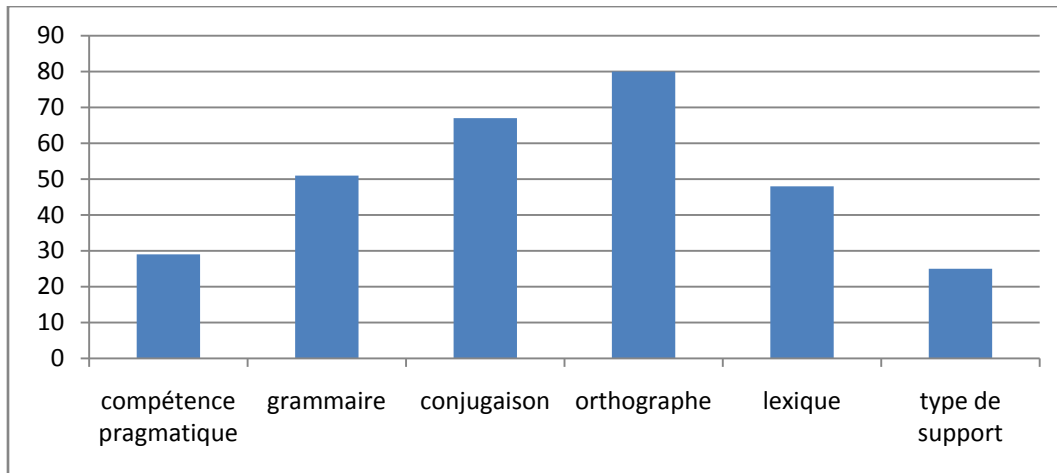
#### V.1.1. Le pré-test :

Compétences	Critères	Nombre de copies contenant des erreurs.	Pourcentage
Compétence pragmatique	Difficulté liée à la description des habitudes culinaires : préparation d'un plat traditionnel.	9	29%
Compétence linguistique	Difficulté grammaticale liée à l'utilisation des expansions nominales : adjectifs/déterminants.	16	51%
	Difficulté liée à la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif et/ou à l'impératif.	21	67%
	Difficulté orthographique liée l'accord des adjectifs qualificatifs et des participes passés.	25	80%
Lexique	Difficulté lexicale liée à la préparation d'un repas et aux ustensiles de cuisine.	15	48%
Types De supports	Difficulté liée au document écrit : recette de cuisine.	8	25%

### V.1.1.1. Commentaires :

#### V.1.1.1.1. Commentaire de la grille :

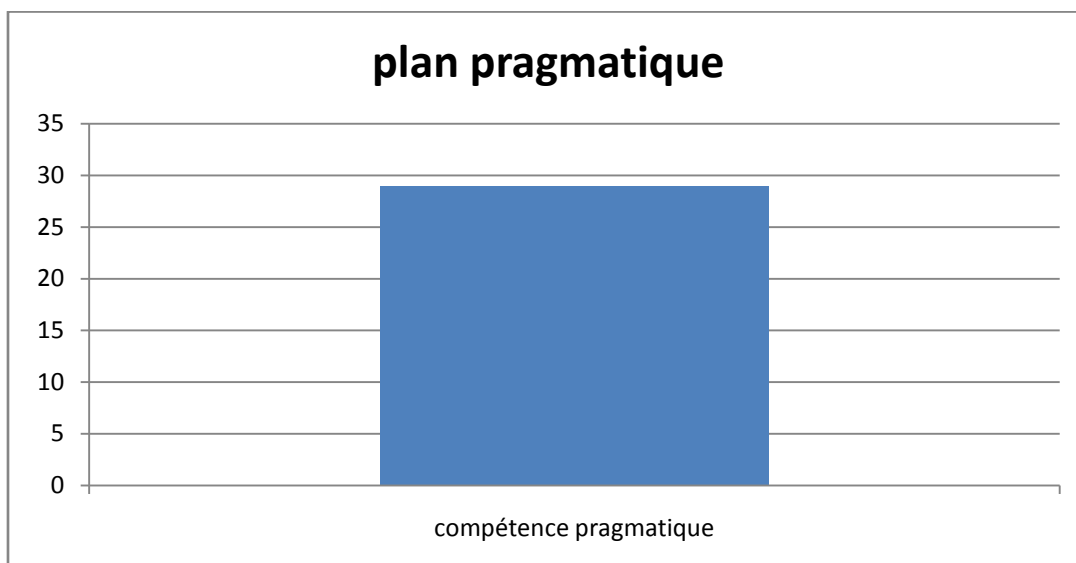
Figure 01 : représentation de la grille d'analyse du pré-test.



L'analyse des produits écrits du pré-test, réalisés par les apprenants, montre que ces derniers, lors de la rédaction, rencontrent de différentes difficultés, ce qui les empêche à rendre des produits plus ou moins corrects sur tous les plans, à savoir le plan orthographique, lexical et morphosyntaxique. En effet, les données chiffrées obtenues révèlent que l'aspect de la typologie du support récolte le taux d'erreurs le plus bas avec 25%, tandis que la dimension orthographique récolte un échec d'erreurs estimé à 80%.

#### V.1.1.1.2. Commentaire de la compétence pragmatique :

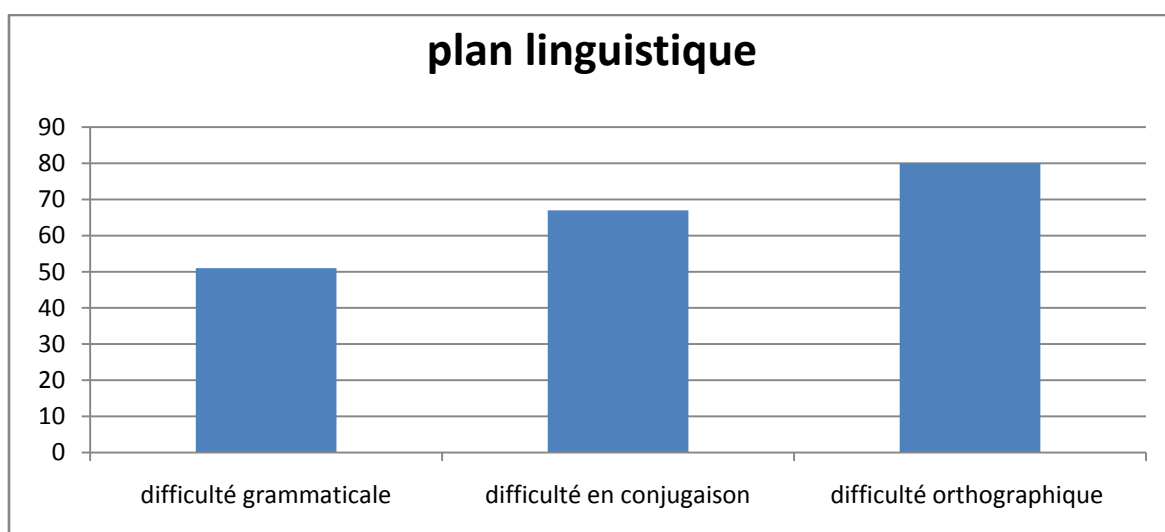
Figure 02 : taux d'échec enregistré sur le plan pragmatique.



En ce qui concerne l'aspect pragmatique, les apprenants, dans l'ensemble, ont réalisé des écrits qui vont avec la thématique de la consigne, en l'occurrence la description des habitudes culinaires. Néanmoins, sur 31 apprenants, uniquement 9 n'ont pas respecté la consigne, à savoir la description des étapes de préparation du Couscous, ce qui fait un taux d'échec de 29%. Citons l'exemple d'un apprenant qui a abordé, dans sa production, le thème de la cuisine algérienne, mais qu'il n'a pas évoqué les étapes de préparation du Couscous.

### V.1.1.1.3. Commentaire de la compétence linguistique :

Figure 03 : taux d'échec enregistré sur le plan linguistique.



Nous avons remarqué que la dimension linguistique constitue, selon les données collectées, le taux d'erreurs le plus élevé. En effet :

#### ➤ **l'aspect grammatical (syntaxique) :**

Ses erreurs portent, essentiellement, sur, tantôt, le mauvais choix des déterminants, tantôt, l'emplacement des adjectifs. Autrement dit, le souci des apprenants réside dans la notion d'expansion nominale : soit, ils se heurtent à une difficulté où ils ne savent pas attribuer, au nom, l'article adéquat, soit, à la difficulté de positionnement des adjectifs ; et ceci est généralement dû aux interférences, c'est-à-dire qu'ils pensent en langue maternelle, à savoir l'arabe, et ils écrivent en langue étrangère : le français. Ce critère enregistre un déficit estimé à 51%. Prenons les exemples suivants :

- " le semoule" au lieu de " la semoule\*"
- " un assiette" au lieu " d'une assiette\*"
- " la gasaa : un plat énorme en bois" au lieu de : " la gasaa : un énorme plat en bois\*"
- " le jour premier de l'aïd" au lieu de : " le premier jour de l'aïd\*"



### ➤ **Conjugaison des verbes :**

Concernant le critère de la conjugaison des verbes, nous recensons que 67% des apprenants éprouvent des difficultés portant sur la déformation de la morphologie verbale. Ces erreurs sont relatives, généralement, à l'accord du verbe avec la personne, c'est-à-dire au choix de la désinence soit pour la conjugaison au présent de l'indicatif, soit à l'impératif présent. Illustrons avec quelques exemples tirés des copies :

- " la fille regarde sa maman qui mets" au lieu de "la fille regarde sa maman qui met\*".
- " premièrement, prépares les ingrédients..." au lieu de " premièrement, prépare\* les ingrédients..."
- "nous chantant des chansons kabyles" au lieu de " nous chantons\* des chansons kabyles ".

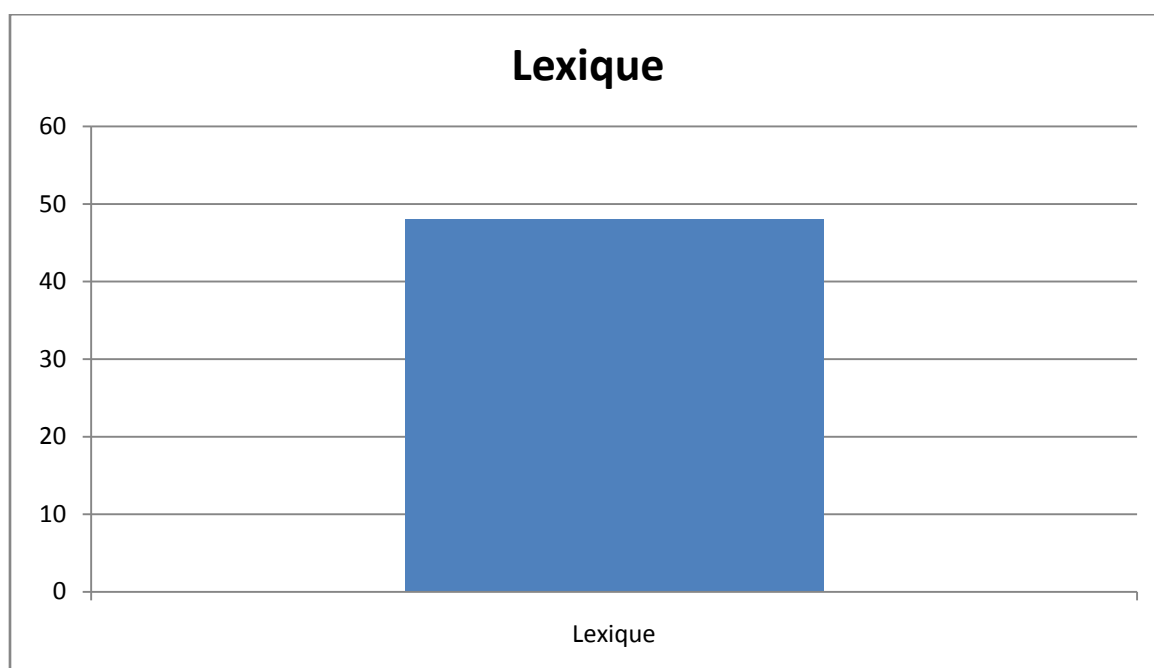
### ➤ **la dimension orthographique :**

Les erreurs orthographiques, liées à l'accord des adjectifs qualificatifs et/ou des participes passés, sont estimées à un taux d'échec de 80%. En effet, nous avons remarqué que les apprenants ne manifestent aucune importance à la vérification de la marque du genre et/ou du nombre des adjectifs et des participes passés. Voici des exemples :

- " une sauce garni de légumes" à la place de " une sauce garnie\* de légumes"
- " un plat traditionnelle" à la place " d'un plat traditionnel\*".
- " de grande assiettes orné" au lieu de " de grandes\* assiettes ornées".

#### **V.1.1.1.4 Commentaire de la dimension lexicale**

Figure 04 : taux d'échec enregistré sur la dimension lexicale.



Sur le plan lexical, nous enregistrons un échec auprès de 15 apprenants, ce qui regroupe un pourcentage de 48%. Les apprenants, en question, ont utilisé un vocabulaire restreint pour aborder le thème de la consigne. Nous avons touché, lors de la correction des copies, à deux types d'erreurs lexicales :

- erreurs lexicales de forme : concernent la déformation graphique de l'unité lexicale.

Nous citons comme exemples, ce qui suit :

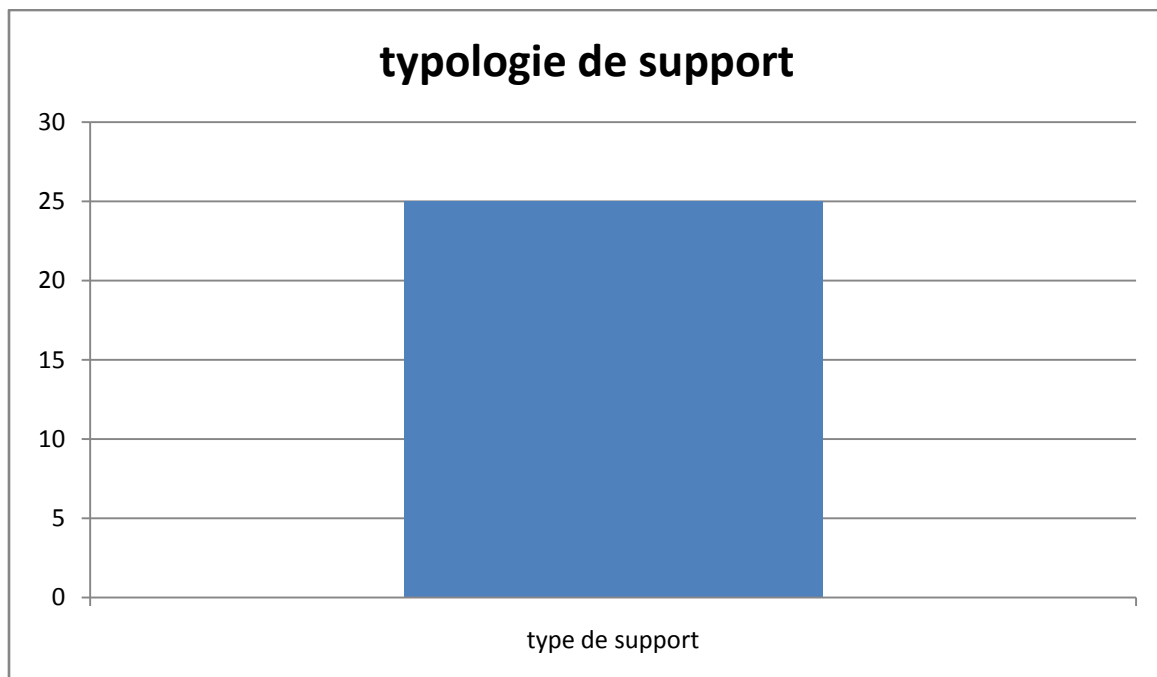
- " jolées assiettes" à la place de " jolies\* assiettes".
- " la mère assise pare terre" au lieu de " la mère assise par\* terre".
- " ajoute une cuire de siél" au lieu de " ajoute deux cuillère\* de sel\*".
- " la coussère dégage de la vapeur" au lieu de " la couscoussière\* dégage de la vapeur".

- erreurs lexicales de sens : les apprenants ne parviennent pas à rédiger des phrases sémantiquement correctes. Ceci est à l'origine des interférences à la langue maternelle :

- " le couscous peut être arrosé d'une sauce rouge" au lieu de " le couscous peut être accompagné\* d'une sauce rouge".

#### **V.1.1.1.5. Commentaire du type de support :**

Figure 05 : Taux d'échec enregistré sur le plan de la typologie de support.



Sur le plan de la mise en forme, le texte réalisé doit répondre aux critères d'une recette de cuisine. Nous recensons un taux d'échec de 25% des copies. Nous avons remarqué que la quasi-totalité des apprenants savent réaliser un écrit sous forme de recette. Tandis que les apprenants en difficulté se sont contentés de rédiger un passage introductif abordant la thématique de la consigne.

## **Synthèse**

Comme il est mentionné dans le chapitre précédent, l'objectif de l'analyse des copies du pré-test est, d'une part, d'identifier le niveau réel de notre population cible, en l'occurrence les apprenants de la 3<sup>ème</sup> A.M.2 du CEM de Hamdani malika et d'autre part, de détecter les erreurs les plus récurrentes afin de les travailler dans les séances de la dictée négociée.

D'après les résultats collectés, nous pouvons synthétiser que les apprenants ont un niveau initial de la catégorie A2 du CECR. De même, ils commettent beaucoup plus d'erreurs sur le plan linguistique (orthographe, conjugaison, grammaire) et lexical que sur le plan pragmatique et la dimension de la typologie de support. C'est pourquoi, nous nous sommes basées sur l'amélioration de ces deux critères, à savoir le critère linguistique et lexical, à l'aide de la dictée négociée.

### **V.1.2. Le post-test**

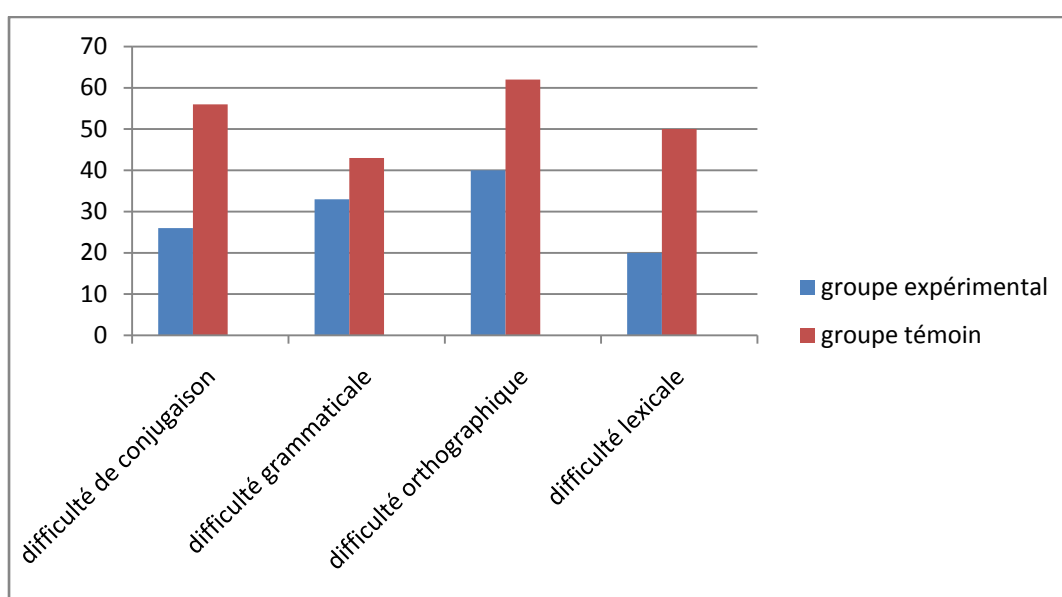
La réalisation des productions écrites du post-test, a eu lieu après la phase de la mise en application de la dictée négociée auprès du groupe expérimental. Quant à l'analyse des produits nous avons séparé les écrits du groupe expérimental et ceux du groupe témoin pour pouvoir, par la suite, comparer les deux et voir l'efficacité de notre dispositif sur l'amélioration de la production écrite sur le plan linguistique et lexical. Les résultats de cette analyse se présentent dans la grille ci-dessous :

Compétences	Critères	Groupe expérimental		Groupe témoin	
		Nombre de copies contenant des erreurs	Pourcentage	Nombre de copies contenant des erreurs	pourcentage
Compétence linguistique	Difficulté liée à la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif et/ou à l'imparfait	4	26%	9	56%
	Difficulté grammaticale liée à l'usage des expansions nominales : adjectifs/déterminants.	5	33%	7	43%
	Difficulté orthographique liée à l'accord des adjectifs qualificatifs et des participes passés.	6	40%	10	62%
Lexique	Difficulté lexicale thématique : localiser et décrire la casbah	3	20%	8	50%

### V.1.2.1. Commentaires :

#### V.1.2.1.1. Commentaire de la grille :

Figure 06 : histogramme récapitulatif de la grille du post-test.

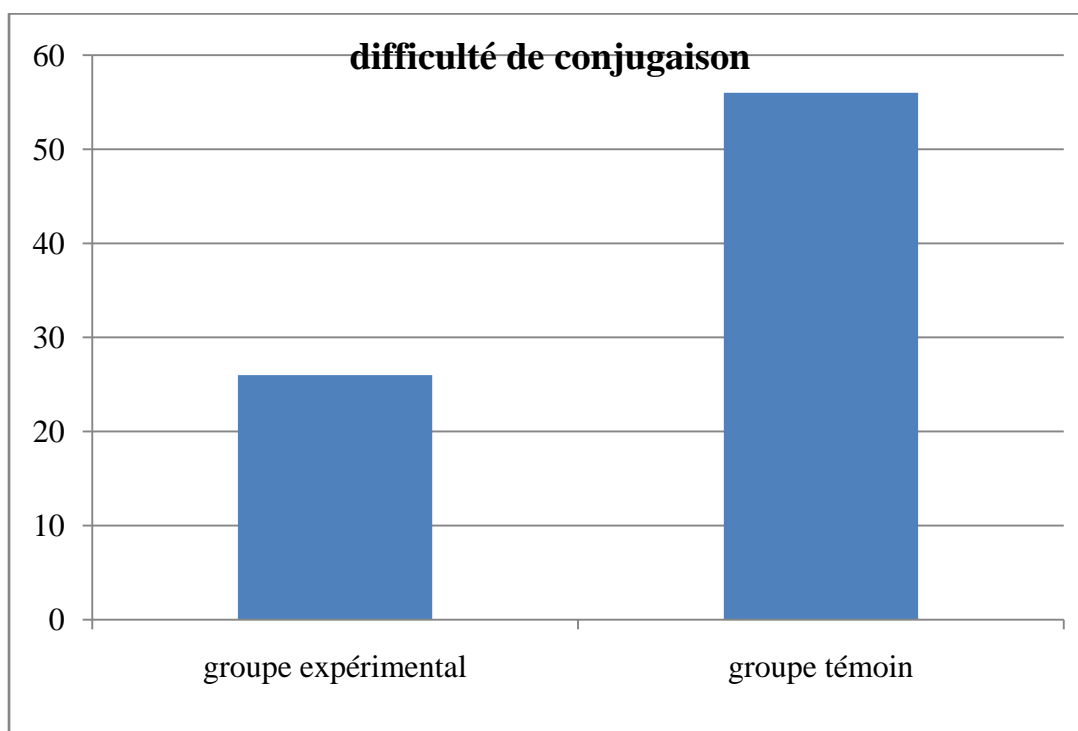


Après avoir analysé les productions écrites réalisées lors du pré-test, nous avons remarqué que les apprenants se heurtent à des difficultés de type linguistique et lexical, c'est pourquoi nous nous sommes contentées lors de l'analyse des copies du post-test, uniquement, sur ces deux dimensions pour les deux groupes. A travers cette deuxième grille, nous synthétisons que, pour le groupe témoin, l'aspect grammatical constitue le maillon faible de l'acte d'écrire, enregistrant un taux d'erreurs de 43%, à l'opposé des erreurs enregistrées sur le plan orthographique qui estiment un échec de 62%. Quant aux copies des apprenants du groupe expérimental, la lecture d'histogramme montre que les erreurs de type lexical récoltent un taux d'échec estimé à 20% ; contrairement à la dimension orthographique, qui enregistre le taux d'erreurs le plus élevé, estimé à 40%.

#### V.1.2.1.2. Commentaire de la dimension linguistique :

##### ➤ Conjugaison des verbes :

Figure 07 : Taux d'échec enregistré sur la difficulté de conjugaison

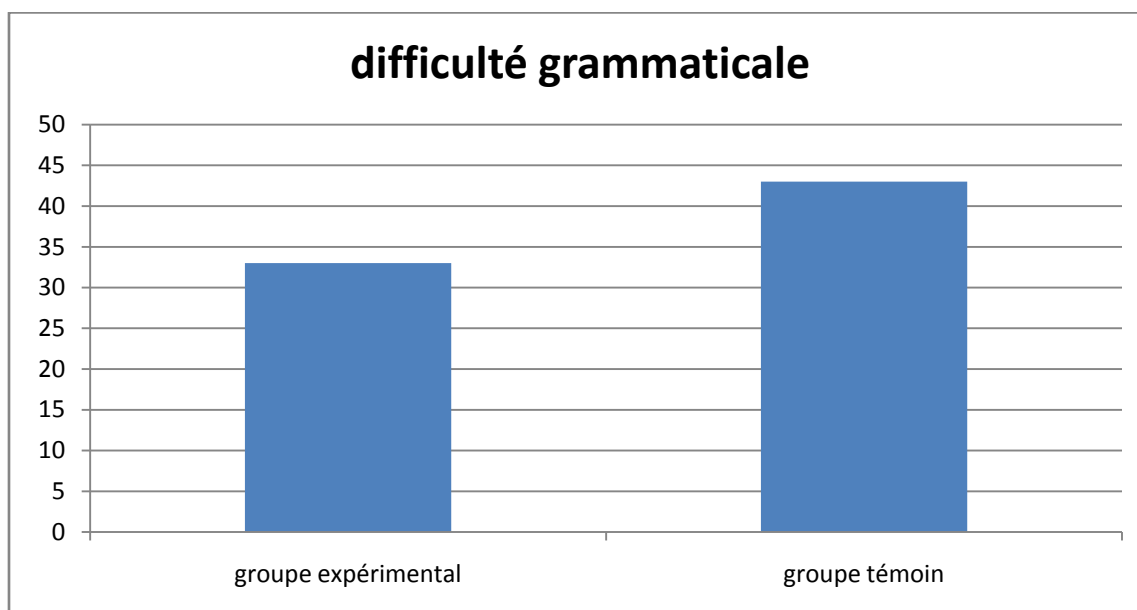


Le critère temporel est basé sur la morphologie verbale correcte du présent de l'indicatif et/ou de l'imparfait. La difficulté pour les deux groupes réside dans la déformation de la structure du verbe et/ou de la désinence propre au présent de l'indicatif et/ou à l'imparfait. En parcourant les copies du groupe témoin, nous constatons que cet aspect est suivi d'un déficit de 56%. Nous pouvons illustrer notre commentaire avec les exemples

suivants : (Il faux sauvegarde ; tu vu ; la casbah comprenaient ; la ville correspond...). Concernant le groupe expérimental, nous recensons 26% d'erreurs ; c'est-à-dire parmi 15 apprenants seulement 4 ont trouvé des difficultés de conjugaison. Nous citons comme exemples : (ses murs raconte ; les algériens préservont...).

➤ **l'aspect grammatical (syntaxique) :**

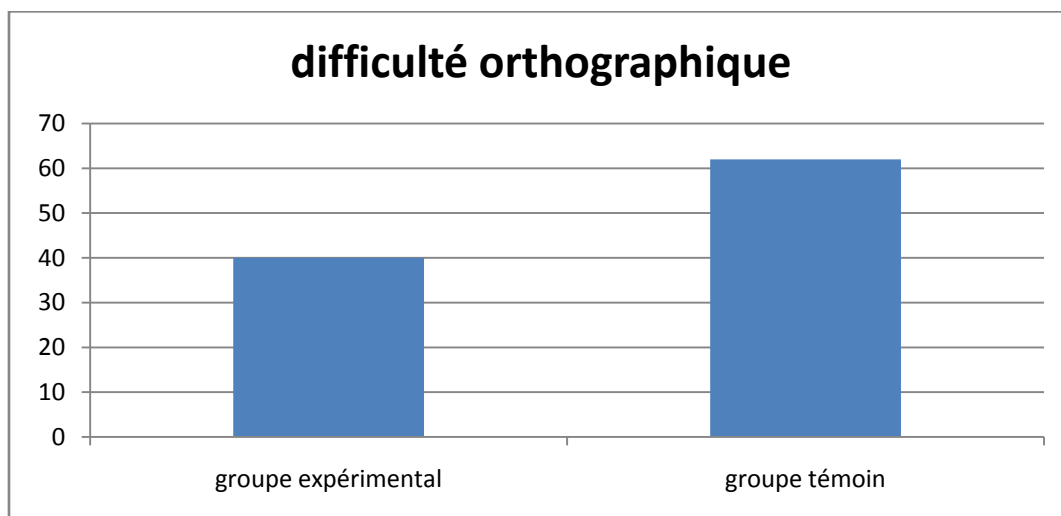
Figure 08 : Taux d'échec recensé sur le plan grammatical



Rappelons que les erreurs sur le plan grammatical, portent sur l'accord des articles au sein de l'expansion nominale et sur le positionnement des adjectifs. D'une part, en ce qui concerne le groupe témoin, 62% d'apprenants n'arrivent pas à employer correctement l'article approprié au nom ; citons les exemples suivants : (la patrimoine ; une ancien quartier ; la plus populaire cartier...), quant à l'emplacement des adjectifs, nous citons : (la Casbah est le plus quartier vieux d'Algérie...). D'autre part, nous constatons, d'après l'analyse des copies du groupe expérimental, que 5 apprenants trouvent des difficultés de type grammatical, ce qui fait un taux d'échec de 33%. Voici quelques exemples : (une patrimoine cher ; une marbre blanche ; le Casbah...). Nous n'avons pas trouvé des lacunes par rapport au positionnement des adjectifs.

### ➤ la dimension orthographique :

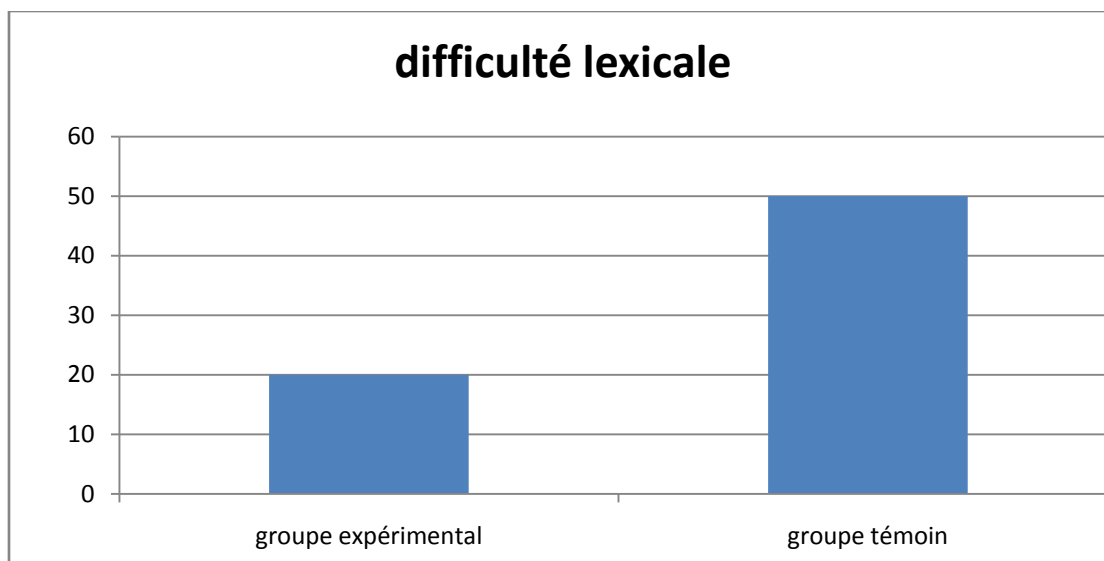
Figure 09 : Taux d'échec enregistré sur le plan orthographique.



Concernant la dimension orthographique, ses erreurs sont liées à l'accord des adjectifs qualificatifs avec le substantif et/ou l'accord du participe passé. Pour les deux groupes, ce critère manifeste le taux d'erreurs le plus élevé car les apprenants n'accordent pas d'importance à la vérification de leurs écrits. En fait, les copies du groupe témoin regroupent un pourcentage d'erreurs estimé à 62%, prenant les exemples qui suit : (la casbah est devenu ; ce grands quartier ; les plus beau sites ; l'ancien ville fondé...). Tandis que 40% des apprenants du groupe expérimental ont commis des erreurs de ce type. Nous citons par exemple : (des mosquées ancienne ; de maison liée...).

### V.1.2.1.3. Commentaire de la dimension lexicale :

Figure 10 : Taux d'échec enregistré sur la dimension lexicale.



En ce qui concerne le niveau lexical, l'analyse porte, essentiellement, sur les erreurs de forme commises dans les termes relatifs au lexique thématique des écrits, à savoir la localisation et la description de la Casbah. Nous recensons, lors de la correction des copies du groupe témoin, un pourcentage d'erreurs de 50%. Citons quelques exemples d'erreurs de forme : (la Casbah est cituée ; une sitadelle ; une reigion ; loueste...). Pour le groupe expérimental, nous enregistrons un taux d'erreurs de 20%. Voici quelques exemples : (un patrimoine ; un quartier...). Ce pourcentage obtenu, présente, pour nous, un résultat positif. D'ailleurs, nous remarquons que la majorité des apprenants du groupe expérimental a repris quelques expressions citées dans le texte support de la 3<sup>ème</sup> séance de la dictée négociée.

## **Synthèse**

Dans ce chapitre, nous avons procédé à l'analyse des productions écrites des apprenants réalisées lors du pré-test et post-test et à la collecte des résultats obtenus à l'aide d'une grille d'analyse. En parcourant les copies du pré-test, nous avons constaté que les lacunes rencontrées, par notre public, sont de type linguistique et lexical ; c'est pourquoi, nous avons travaillé, ces deux critères avec le groupe expérimental, lors des séances de dictée négociée. Quant au post-test, nous avons exposé et commenté les résultats de chaque groupe, dans le but de les comparer dans le chapitre suivant, intitulé discussion des résultats.



# **Chapitre VI :**

## Discussion des résultats.

## Préambule

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé et commenté les résultats obtenus en séances de pré-test et de post-test. Alors, pour conclure notre travail de recherche, nous passons par ce dernier chapitre, intitulé discussion et interprétation des résultats, dans le but de répondre à notre question de recherche de départ en confirmant ou en infirmant les hypothèses émises.

De ce fait, ce chapitre est réparti de la façon suivante : nous avons, dans un premier temps, fait une étude comparative entre les résultats collectés lors du post-test ; autrement dit, nous avons comparé les résultats du groupe expérimental avec ceux du groupe témoin, et par la suite, nous avons comparé les données chiffrées du pré-test à celles du post-test. Ces études nous ont permis de confirmer nos hypothèses. Par ailleurs, nous avons confronté nos réponses avec les réponses des travaux antérieurs. Et pour terminer nous avons évoqué les difficultés auxquelles nous nous sommes heurtées lors de la réalisation de notre recherche et nous avons proposé de nouvelles perspectives de recherche.

### VI.1. Etude comparative

Pour procéder à notre étude comparative, nous proposons un tableau reflétant les résultats de chaque groupe. Ce tableau récapitule les pourcentages d'erreurs, des deux groupes, enregistrés sur tous les plans, en post-test.

Tableau 06 : récapitulatif des taux d'échec recensé en post-test.

groupes plans	Plan linguistique			Plan lexical
	conjugaison	grammaire	Orthographe	
Groupe expérimental	26%	33%	40%	20%
Groupe témoin	56%	43%	62%	50%

D'après la lecture de ces données, nous remarquons une différence entre les résultats des deux groupes, expérimental et témoin. Cette dernière est, nettement, enregistrée sur tous les plans que nous avons analysé lors de l'activité scripturale du post-test.

Rappelons que le plan linguistique comporte les trois dimensions suivantes : la dimension orthographique, grammaticale et la dimension de conjugaison. En ce qui concerne

la dimension de conjugaison qui porte sur la morphologie des verbes conjugués et leurs désinences au présent de l'indicatif et à l'imparfait, le groupe expérimental enregistre un pourcentage d'erreurs estimé à 26% ; tandis que le groupe témoin enregistre un échec de 56%. Nous constatons, alors, que la différence est marquée en faveur du groupe expérimental qui a commis moins d'erreurs que le groupe témoin.

Quant à la dimension grammaticale, nous avons recensé des taux d'échec estimés à 33% et à 43% pour le groupe expérimental et le groupe témoin, respectivement. Cette dimension porte sur le choix adéquat des articles et déterminants et le positionnement des adjectifs épithètes. Ces pourcentages montrent que le groupe témoin a commis beaucoup plus d'erreurs que le groupe expérimental.

Quant à l'analyse des erreurs liées à la dimension orthographique, nous nous sommes basées sur l'accord des adjectifs qualificatifs et des participes passés. Pour le groupe expérimental, le taux d'erreurs enregistré, est moins que celui du groupe témoin. En fait, le groupe expérimental enregistre un échec de 40% ; alors que le groupe témoin enregistre un échec de 62%.

Concernant le plan lexical, nous constatons que le taux de réussite du groupe expérimental est satisfaisant car nous avons enregistré un échec estimé, seulement, à 20%. Tandis que la moitié du groupe témoin a commis des erreurs de ce type. Cela veut dire, que la quasi-totalité des apprenants du groupe expérimental a su écrire correctement les notions liées au lexique thématique de la production écrite.

La dictée négociée a permis, également, l'amélioration du niveau de la classe groupe. Le tableau ci-dessous détaille les résultats, de la classe groupe, obtenus en séances du pré-test et post-test.

Tableau 07 : récapitulatif des pourcentages d'échec en pré-test et post-test.

séances plans	Plan linguistique			Plan lexical
	conjugaison	grammaire	Orthographe	
Pré-test	67%	51%	80%	48%
Post-test	41%	38%	51%	35%

En effet, si on compare entre les résultats de la classe entière lors du pré-test et les données de toute la classe lors du post-test, nous notons un étroitement des pourcentages d'échec sur tous les plans et, donc, une progression du niveau lors de l'activité scripturale en post-test.

Selon ces études comparatives, nous pouvons constater que le nombre d'erreurs recensé dans les copies des apprenants du groupe témoin est plus élevé que le nombre d'erreurs enregistré chez le groupe expérimental et que le niveau de la classe entière s'est amélioré dans la séance du post-test. Cette amélioration est assurée grâce à la mise en application de notre dispositif, en l'occurrence la dictée négociée. Autrement dit, les principaux pôles de la dictée négociée : les échanges entre pairs et la négociation permettent aux apprenants du groupe expérimental d'améliorer leurs compétences scripturales lors des activités écrites. Ils permettent, également, à l'apprenant de s'auto-corriger, de se motiver et par la suite, devenir un acteur principal de la régulation de son apprentissage.

## **VI.2. Discussion des résultats**

Après avoir finalisé notre expérimentation et arrivé au résultat voulu qui démontre l'effet positif de la dictée négociée sur l'activité rédactionnelle chez les apprenants de la 3<sup>ème</sup> année moyenne ; nous avons confronté notre résultat avec les résultats des travaux des théoriciens et chercheurs, dans ce domaine, déjà élaborés auparavant.

D'après M. Cellier (2006) qui reprend, dans ses recherches portant sur la dictée négociée, les propos des théoriciens : Haas et Lorrot (1996) qui stipulent ce qui suit :

Appelé parfois dictée dialoguée entre élèves ou dictée de groupe, ce dispositif vise à dynamiser la relecture d'un texte écrit sous la dictée. Il développe l'autonomie de la réflexion et les habitudes d'autocorrection. En cela, il contribue au transfert des compétences d'orthographe aux situations de production d'écrits. Il est inspiré des ateliers de négociation graphique.

Les résultats de ces recherches affirment l'apport de la dictée négociée dans le développement d'une réflexion autonome, d'un principe qui se base sur l'autocorrection des écrits et donc l'amélioration des connaissances orthographiques lors de l'activité rédactionnelle. Ceci soutient notre résultat obtenu après la mise en pratique de ce dispositif.

Nesrine CHAOUICHE, l'auteure du mémoire de Master intitulé : "L'apport de la dictée négociée au développement de la compétence orthographique chez des apprenants de 1ère année moyenne en classe de FLE", élaboré en 2018, confirme l'utilité de la dictée

négociée dans le développement de la compétence orthographique. Elle affirme dans la conclusion de son étude, à partir de son expérimentation menée auprès des apprenants de 1<sup>ère</sup> année moyen, que la dictée négociée est considérée comme une activité destinée à l'apprentissage par excellence ; et elle ajoute qu'il s'agit d'une technique d'apprentissage qui sert à la remédiation des erreurs orthographiques à travers la négociation et la mobilisation des pré-requis.

Il est évident que le résultat auquel aboutit cette recherche correspond à notre résultat final, à savoir l'utilité de la dictée négociée ; sauf qu'il faut noter que l'orientation des deux recherches se diffèrent dans la dimension où notre mémoire s'intéresse à déterminer l'effet de la dictée négociée sur la production écrite et donc la compétence rédactionnelle en général tandis que ce travail de recherche analyse, uniquement, l'aspect orthographique lors de l'activité de la dictée négociée.

Dans un autre mémoire de Master, intitulé "La dictée négociée de l'université... au collège", dont l'objectif est d'installer des compétences orthographiques, chez les étudiants de 1<sup>ère</sup> année français LMD, à l'aide de la dictée négociée, l'auteure, Adrouche Houda, consacre la première partie de son expérimentation à l'application de la dictée négociée auprès des étudiants ; tandis que la deuxième partie s'intéresse à déterminer l'effet de ce dispositif sur les apprenants de la 2<sup>ème</sup> moyenne. Après avoir consulté le chapitre pratique et la conclusion du travail nous avons pu tirer, ce qui suit :

- Dans le premier résultat obtenu, qui concerne l'échantillon universitaire, l'effet de la dictée négociée sur la compétence orthographique des écrits des étudiants, est qualifié de positif. On a remarqué que le nombre d'erreurs s'est diminué par rapport aux dictées traditionnelles, c'est-à-dire individuelles. L'auteure a synthétisé le travail, en disant que la dictée négociée permet aux étudiants de 1<sup>ère</sup> année LMD, filière Français, d'acquérir une compétence orthographique liée à la grammaire de l'usage.
- Quant au deuxième résultat, qui porte sur un public collégien, l'auteure explique que la pratique de la dictée négociée auprès des apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne, permet, également, de produire un effet mélioratif sur la compétence grammatico-orthographique.

Dans une dimension orthographique lexicale, l'auteure Ève Langevin, du mémoire "les effets de la dictée négociée sur le gain en orthographe lexical d'étudiants adultes allophones", soutenu au Canada, affirme que la dictée négociée sert à développer le plan lexical des étudiants. En effet ce type de dictée permet aux étudiants de retenir quelques notions et de les réutiliser plus tard.

Suite à ces résultats, qui correspondent au nôtre. Nous pouvons affirmer le rôle positif de la dictée négociée sur l'acquisition de la compétence grammaticale, orthographique et lexicale. Bien qu'il faille mentionner que le public visé par ces deux mémoires est un public universitaire. Donc, ceci nous a permis de généraliser l'impact de la dictée sur des publics divers.

Après la confrontation de notre résultat avec ceux des théoriciens et étudiants chercheurs, nous confirmons que la dictée négociée est un moyen et une technique d'apprentissage, parmi tant, qui contribue, à travers les échanges, la négociation et la justification, à l'appropriation des compétences scripturales réelles et correctes.

### **VI.3. Les difficultés rencontrées lors de la recherche**

Au cours de la réalisation de notre recherche, nous avons rencontré un ensemble de difficultés liées à plusieurs facteurs :

- Le choix de la population : pour réaliser notre recherche, qui s'inscrit dans le cadre didactique, nous étions obligé de choisir un public d'apprenants qui correspond à un certain nombre de critères. C'est pourquoi, nous avons survolé tous les programmes du cycle moyen et secondaire, dans le but de mieux comprendre la conception de chaque niveau d'enseignement et pour déterminer le niveau qui correspond à la pratique de la dictée négociée.
- Le facteur majeur est lié à la notion du temps : en fait, notre expérimentation s'est déroulée en mois de février et comme ceci a coïncidé avec la période des devoirs et que le deuxième trimestre, dans la conception du programme de la 3ème année, ne comprend que deux séquences, ceci nous a causé une contrainte temporelle, c'est pourquoi, nous ne pouvions pas consacrer tant de séances pour l'application de notre test, à savoir la dictée négociée ; ni d'établir une évaluation, qui porte sur son impact sur la compétence rédactionnelle, à long terme.
- La gestion spatiale : pour démontrer l'effet de la dictée négociée sur l'activité scripturale, nous avons proposé de travailler en séances de TD, uniquement, avec la moitié de la classe ; sauf qu'à cause du manque de salles, nous avons trouvé des difficultés par rapport au groupe de contrôle. Ce n'est qu'avec l'intervention du personnel administratif, que les apprenants du groupe témoin se sont installés dans la salle de bibliothèque.
- Le dernier facteur se symbolise dans la réalisation de l'état des lieux vis-à-vis notre thématique de recherche : nous avons trouvé peu de travaux qui abordent notre thématique, à

savoir la dictée négociée au service de la production écrite ; en effet, la majorité des travaux sont consacrés à faire une distinction entre l'apport de la dictée traditionnelle et celui de la dictée négociée en matière d'orthographe.

#### **VI.4. Perspectives proposées**

Arrivant à la fin de notre cadrage pratique, nous avons réuni ci-dessous quelques remarques faites lors de notre pratique sur le terrain et quelques propositions semblant être importantes pour la pratique enseignante :

- Lors de la pratique de notre dispositif auprès des apprenants de la 3<sup>ème</sup> année moyenne, nous avons remarqué que l'activité de la dictée avec tous ses types est moins adaptée dans le contexte scolaire ; ceci est dû à une contrainte temporelle, car l'enseignant est guidé par une répartition, qu'il ne peut pas négliger. De ce fait, nous proposons aux enseignants de consacrer les séances, de TD et de la préparation à l'écrit, à l'application de nouvelles stratégies qui sont à la fois un outil d'apprentissage et un moyen de motivation.
- Lors de la phase de la négociation, nous avons remarqué qu'il y a un problème entre les membres du groupe, chacun d'entre eux veut s'imposer et prendre la parole, nous avons remarqué une mauvaise organisation du groupe. Et vu que l'approche par compétences opte pour une nouvelle pédagogie enseignante, dite la pédagogie par projet, les enseignants doivent laisser la place à des situations d'apprentissage qui favorisent le travail collaboratif et les échanges entre pairs.

A partir de notre résultat obtenu, les remarques et propositions faites, une piste de recherche future, dans le domaine de la didactique, est à considérer : il serait intéressant de développer la notion du travail collaboratif, chez les apprenants, à l'aide des ateliers de négociation, autrement dit, à l'aide de la dictée négociée.

#### **Synthèse**

En guise d'une conclusion, nous pouvons dire qu'à partir de l'étude comparative effectuée au début de ce chapitre, nous avons pu confirmer nos hypothèses de départ, en l'occurrence l'importance de la dictée négociée sur le développement de la compétence scripturale et la motivation des apprenants de la 3<sup>ème</sup> année moyenne. Par ailleurs, la confrontation, que nous avons faite, de notre résultat avec les travaux antérieurs, a consolidé notre réflexion et notre analyse. Nous avons abordé, également, l'ensemble de difficultés rencontrées ; et en dernier lieu, nous avons mentionné les remarques faites lors de

l'expérimentation, proposé des suggestions et orienté notre travail de recherche sur une nouvelle piste.



# **Conclusion générale**

## Conclusion générale

Etant donné que la compétence de la production écrite occupe une place importante dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et notamment du FLE, les didacticiens tentent d'offrir l'opportunité aux apprenants d'améliorer et de consolider leurs connaissances lors de la pratique écrite dans le but de produire un écrit de qualité.

De ce fait, plusieurs travaux s'intéressent, aujourd'hui, au développement de cette pratique en réalisant des activités créatives à partir de l'utilisation de nouvelles techniques, qui permettent à l'apprenant de structurer ses connaissances, de réguler son apprentissage et de manifester des réflexions autonomes. Dans ce sens, notre travail de recherche consistait à vérifier l'apport de la dictée négociée sur l'amélioration de la compétence scripturale chez les apprenants de 3<sup>ème</sup> année moyenne.

Dans cette optique, notre recherche s'est axée sur la question suivante : quel est l'apport de la dictée négociée dans le développement de la compétence scripturale en FLE chez les apprenants de 3<sup>ème</sup> année moyenne ? Pour y répondre, nous avons opté pour une méthode expérimentale menée auprès des apprenants de la 3<sup>ème</sup> année moyenne, scolarisés au niveau du collège de "Hamdani Malika" à Tiaret. Cette expérimentation, envisagée comme étant une étude-pilote car elle n'insère que 31 apprenants, reposait sur la mise en place de la dictée négociée auprès d'un groupe expérimental, comportant 15 apprenants. L'analyse et la comparaison des résultats du post-test ont montré l'effet positif de cette pratique sur les rédactions du groupe expérimental, en manifestant une amélioration et une évolution sur le plan linguistique et lexical, contrairement aux apprenants du groupe de contrôle, qui ont éprouvé les mêmes difficultés, que celles rencontrées en pré-test.

Dans ce sillage, nous avons pu confirmer les hypothèses que nous avons émises au départ, qui énoncent que :

- 1- la dictée négociée permet à l'apprenant d'améliorer ses compétences d'écriture.
- 2- la dictée négociée motive l'apprenant à réguler ses connaissances en matière d'écrit.

En effet, la pratique de la dictée négociée, avec les étapes qu'elle implique et offre, mène les apprenants, d'une part, à s'échanger, à négocier, à débattre, à justifier les choix des mots et, part la suite, à s'auto-corriger et à améliorer leurs compétences en matière de production écrite. Et d'autre part, à développer des pratiques autonomes liées à la rédaction. Néanmoins, il faut signaler que les résultats obtenus dépendent de l'échantillon choisi et son

niveau. Autrement-dit, nous pouvons avoir d'autres résultats si nous appliquons notre dispositif dans un autre palier éducatif.

Au total, notre travail de recherche nous a permis de discerner que l'efficacité de cette activité est nettement notable dans le développement de la compétence linguistique et lexicale des productions écrites réalisées par les apprenants.

C'est pourquoi, il est important voire nécessaire d'accorder plus de priorité et d'intérêt à l'enseignement de la production écrite en FLE et d'inciter les enseignants à s'engager dans le champ de l'écrit, en appliquant des séances de dictée négociée, en prenant en considération le niveau et les besoins des apprenants ou en se servant des différentes pratiques qui favorisent l'autonomie de la réflexion, le travail collectif et qui facilitent l'acquisition de cette compétence.

En guise de conclusion, nous pensons que notre recherche n'est qu'une première étape qui pourrait être suivie par tant d'autres. Nous pouvons même à partir de ce travail se poser les interrogations suivantes : l'activité de la dictée négociée améliore-t-elle le travail collaboratif ? La pratique de la dictée négociée, conçoit-elle une équité entre pairs ? Nous espérons que notre étude orientera d'autres réflexions et mènera vers de nouvelles perspectives de recherches qui peuvent être elles aussi exploitées afin de permettre le développement du processus d'enseignement/apprentissage.

# **Références bibliographiques**

## Ouvrages :

- Berard, E. (1991). L'approche communicative. Paris : Clé International. p, 31.
- BRANCA. (1992). Cours par correspondance, Lettre moderne. Centre de Télé Enseignement, Université de Provence-Aix-Marseille1.
- Claudstre, F. (2009). Bien écrire facilement. Ellipses. p, 125.
- Cornaire, C (1998). Compréhension orale. Paris : Clé International. Raymond, P-M. (1999). Production écrite. Paris : Clé International. p, 8.
- Cornaire, C. Raymond, P-M et Galisson, R. (1999). La production écrite. Coll. Dirigée par Galisson. Paris : Clé International.
- Cuq, J-P. Gruca, I. (2002). Cours de didactique français langue étrangère et seconde. Coll. FLE. Ed : Presse université de Grenoble.
- Cuq, J-P. Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Ed : Presses universitaires de Grenoble.
- Dabène, M. (1987). L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Ed : Bruxelles : De Boeck université.
- Delefosse, J.-M.O. (1997). « Parler l'écrit pour accéder à la littérature », in F. Andrieux, J.-M. Besse, B. Falaize (éds), *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?*, Magnard, Paris.
- Essono, J-P. (2000). Précis de linguistique générale. L'Harmattan. Paris.
- Kubota, R & Lehner, Al. (2004). Towards critical constructive rhetoric. Journal of second language writing.
- Laure de Chantal. Mauduit, X. (2016). La dictée, une histoire française. Paris, Hatier.
- Moirand, S. (1979). Situation d'écrit : compréhension-production en français langue étrangère. Paris : Clé International.
- Plane, S. (1994). Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège. Ed : Nathan, Paris.
- Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture. Paris: ESF.
- Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire. EDAFS. Paris.
- Scheneuwly, B. (1988). Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs. Paris Ed : Delachaux et Niestlé.
- Tagliante, C. (2001). La classe de langue. Coll. techniques de classe. Paris : Clé International.

- Vigner, G. (1982). *Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : Clé International.
- Vigner, G. (1982). *Ecrire-élément pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : Clé International.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé International

### **Articles et revues :**

- Canut, E. (2009). Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire. Pour une théorisation de la question linguistique du passage de l'oral vers l'écrit. Nancy Université-Atilf & AsFoRel Javerzat, MC.
- Demirtas, L. Gumus, H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. Université de Marmara. In : *Synergie Turquie*, n° 2.
- Espéret, E. et al (1995). Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite : sont-ils modifiés par le traitement de texte ? Coll : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°11.
- Eynard, M. (2013). Qu'est ce que l'écriture ?. In *LISERON*, n° 20, p. 6.
- Haas, G. Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères* n° 14.
- Harriet, K Namukwaya. (2014). Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere. In : *Synergies Afrique des grands lacs*, n°3.
- Largy, P. (2006). Orthographe et illusion, *Cahiers pédagogiques*. n° 440.
- Metatha, M. (2010). L'écriture et son apprentissage sous le prisme du « rapport à l'écrit ». In *Synergie Algérie*, n° 11, p.11.
- Moffet, J-D. (1993). Le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage. In : *Québec français*
- Puren, C. (1998). « Postface. La culture en classe de langue : “ Enseigner quoi ? ”
- Silva, T. (1993). Towards an understanding of the distinct nature of L2 writing : the ESL research and its implications. In : *TESOL Quarterly*. vol. 27, n° 4.
- Xu, J. 2008. « Error theories and Second Language Acquisition ». *US-China Foreign Language*, n° 5(1).

*Les Langues Modernes*. Paris : APLV, n° 4. Paris : APLV. p, 43.n° 88.

### **Mémoires et thèses :**

- Adrouche, H. (2015). La dictée négociée de l'université... au collège. Université de Biskra. Disponible sur : <http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/5903>.
- Chaouche, N. (2018). L'apport de la dictée négociée au développement de la compétence orthographique chez les apprenants de 1ère année moyenne en classe de FLE. Université d'Oum El Bouaghi. Disponible sur : <http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/6051/1/1%27apport%20de%20la%20dict%C3%A9%20n%C3%A9goci%C3%A9.pdf>.
- Langevin, E. (2009). Les effets de la dictée négociée sur le gain en orthographe lexicale d'étudiants adultes allophone. Université de Québec, Montréal. Disponible sur : <https://archipel.uqam.ca/2493/1/M11105.pdf>.
- Piolat, A. (1982). L'écrit et l'oral comme système de production verbale. Thèse de 3ème cycle. Université de province, Aix-en-Provence, p.159.
- Seihoub, I. (2016). Place et rôle de l'évaluation formative dans l'enseignement/ apprentissage du FLE. Université d'Oran 2.

### **Dictionnaires :**

- Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire du Français langue étrangère et seconde. Paris Ed : Clé International.
- Cuq, J-P. Alli. (2002). Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde. Ed : Asdifle. Paris : Clé International.
- Dubois, J. (1994). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris Ed : Larousse, collection : trésors du français, p.165.
- Dubois, J. et al. (1999). Dictionnaire de linguistique et de science du langage. Bordas ATR. Paris.
- Galisson, R. et Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette, p.176.
- Le Petit Larousse Illustré. (2007). Coll. Larousse.
- Robert, J-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : Ophrys.
- Robert, P. (2009). Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Ed : Le Petit Robert Paris. Paris.

## **Documents officiels :**

- Article 15, loi 91-05 du 16 janvier 1991.
- Ministère de l'Education Nationale. (2006). Le document d'accompagnement, ONPS.
- Ministère de l'Education Nationale. (2017). Le guide d'utilisation du manuel de français 3<sup>ème</sup> AM.

## **Sitographie :**

- Assaf, M. et al. (2016). Production orale ou écrite. Ministère libanais de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur. <http://fr.creativecommons.org/>. Consulté le 21/12/2019, à 21h23.
- Cellier, M. (2006). La dictée négociée. Académie de Montpellier – IUFM de l'Académie de Montpellier. Disponible sur : [http://circ-havre-nord.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/2.\\_analyse\\_dictee\\_negociee\\_6\\_.pdf](http://circ-havre-nord.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/2._analyse_dictee_negociee_6_.pdf). Consulté le 25/11/2019 à 19h58.
- Choukri, H. (2019). Agir autrement au niveau de la dictée : dictée négociée. Disponible sur : [https://drive.google.com/file/d/10DupJcTsfqodnbMT\\_Xw5pWbQ77zD0bkx/view](https://drive.google.com/file/d/10DupJcTsfqodnbMT_Xw5pWbQ77zD0bkx/view). Consulté le 24/03/2020 à 22h43.
- COGIS, D. L'apprentissage pas l'obéissance. Disponible sur :  
  
<http://lebonusage.over-blog.com/article-differents-types-d-erreurs-dans-la-production-ecrite-72813073.html>. Consulté le 17/02/2020 à 01h22.
- [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim\\_v&part=137231](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim_v&part=137231). Consulté le 23/12/2019/ à 01h45.
- Neddar, B. L'enseignement du français en Algérie : aperçu historique, état des lieux et perspectives. Kyoto University. Disponible sur :  
[http://68.snuipp.fr/IMG/pdf/COGIS\\_Daniele\\_L\\_apprentissage\\_pas\\_l\\_obeissance.pdf](http://68.snuipp.fr/IMG/pdf/COGIS_Daniele_L_apprentissage_pas_l_obeissance.pdf). Consulté le 21/01/2020 à 20h21.  
[http://www.academia.edu/2631900/Lenseignement\\_du\\_Francais\\_en\\_Algerie\\_Apercu\\_historique\\_Etat\\_des\\_lieux\\_et\\_perspectives](http://www.academia.edu/2631900/Lenseignement_du_Francais_en_Algerie_Apercu_historique_Etat_des_lieux_et_perspectives). Consulté le 13/01/2020 à 22h23.
- Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES). Disponible sur : [https://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/2\\_rfrentiel\\_de\\_comptences.pdf](https://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/2_rfrentiel_de_comptences.pdf)



# **Table des matières**

## Table des matières

Remerciement	
Dédicace	
Sommaire	
Table d'index	
<b>Introduction générale</b> .....	8
<b>Cadrage théorique</b>	
<b>Chapitre I : L'écrit en FLE.</b>	
Préambule.....	13
I.1. Vers une définition de l'écriture.....	13
I.1.1. Qu'est-ce que l'écriture ?.....	13
I.2. La production écrite.....	15
I.3. Le statut de l'écrit à travers les approches didactiques.....	17
I.3.1. La méthodologie traditionnelle.....	17
I.3.2. La méthodologie directe.....	18
I.3.3. La méthode audio-orale (MAO).....	18
I.3.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV).....	19
I.3.5. L'approche communicative.....	19
I.3.6. L'approche par compétences.....	20
I.3.7. La perspective actionnelle.....	20
I.4. Les modèles d'écriture.....	21
I.4.1. Le modèle linéaire.....	21
I.4.2. Les modèles non-linéaires.....	21
I.4.2.1. Le modèle de Hayes et Flower 1980.....	21
I.4.2.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia.....	22
I.4.3. Le modèle de Moirand.....	22
I.5. La compétence scripturale.....	23
I.5.1. La définition de la compétence scripturale.....	23
I.5.2. Les composantes de la compétence scripturale.....	23
Synthèse.....	24
<b>Chapitre II : l'enseignement/apprentissage de la production écrite en fle au collège.</b>	
Préambule.....	26

II.1. L'enseignement/apprentissage du français, langue étrangère, en Algérie.....	26
II.2. L'enseignement de la production écrite au collège.....	28
II.2.1. La préparation à l'écrit.....	28
II.2.2. La production écrite.....	28
II.2.3. Le compte-rendu.....	29
II.3. Les objectifs de l'enseignement de la production écrite au collège.....	29
II.4. Les fondements théoriques du programme de la production écrite en 3 <sup>ème</sup> AM.....	31
II.5. Difficultés liées à l'apprentissage de la production écrite en FLE.....	31
II.5.1. Difficultés liées aux connaissances déclaratives.....	32
II.5.1.1. Difficultés d'ordre linguistique.....	32
II.5.1.2. Difficultés d'ordre socioculturel.....	32
II.5.1.3. Difficultés d'ordre référentiel.....	32
II.5.2. Difficultés liées aux connaissances procédurales.....	33
II.5.2.1. La planification.....	33
II.5.2.2. La mise en texte.....	33
II.5.2.3. La révision.....	33
II.6. Définition de l'erreur.....	33
II.6.1. La typologie des erreurs dans les productions écrites.....	34
II.6.1.1. Erreurs de contenu.....	34
II.6.2.1. Erreurs de forme.....	34
Synthèse.....	35

### **Chapitre III : La dictée négociée.**

Préambule.....	37
III.1. La dictée.....	37
III.1.1. Un bref aperçu historique sur la dictée.....	37
III.1.2. Définition de la dictée.....	37
III.2. Les types de la dictée.....	39
III.2.1. La dictée traditionnelle.....	39
III.2.2. La dictée préparée.....	39
III.2.3. La dictée à trous.....	39
III.2.4. La dictée à choix multiples.....	40
III.2.5. L'autodictée.....	40

III.2.6. La dictée avec aides.....	40
III.2.7. La dictée surveillée.....	40
III.2.8. Dictée sans erreur (zéro erreur).....	41
III.2.9. Dictée dialoguée (commentée).....	41
III.2.10. La dictée négociée.....	41
III.3. La dictée négociée.....	41
III.3.1. Définition.....	41
III.3.2. Les objectifs de la dictée négociée.....	43
III.4. Le déroulement d'une séance-type de dictée négociée.....	43
III.5. La dictée négociée : l'oral médiateur de l'écrit.....	45
Synthèse.....	47

## **Cadrage pratique**

### **Chapitre IV : Méthodologie de recherche.**

Préambule.....	49
IV.1. Présentation de l'expérimentation.....	49
VI.1.1. La démarche méthodologique.....	49
VI.1.2. Objectif de la recherche.....	49
VI.2. Les caractéristiques de l'expérimentation.....	50
VI.2.1. Le terrain.....	50
VI.2.2. L'échantillon cible.....	50
VI.2.3. Le corpus.....	50
VI.2.3.1. Le choix du corpus.....	50
VI.2.4. Les conditions de réalisation.....	50
VI.2.5. Le protocole expérimental.....	51
VI.2.5.1. Le pré-test.....	51
VI.2.5.2. Le test.....	52
VI.2.5.2.1. Le déroulement du test.....	52
VI.2.5.3. Le post-test.....	55
VI.2.6. Outils d'investigation.....	57
VI.2.6.1. La grille d'analyse du pré-test.....	57
VI.2.6.2. La grille d'analyse du post-test.....	58
Synthèse.....	60

## **Chapitre V : Analyse des résultats.**

Préambule.....	62
V.1. Analyse des données.....	62
VI1.1. Le pré-test.....	62
V.1.1.1. Commentaires.....	63
V.1.1.1.1. Commentaire de la grille.....	63
V.1.1.1.2. Commentaire de la compétence pragmatique.....	63
V.1.1.1.3. Commentaire de la compétence linguistique.....	64
V.1.1.1.4. Commentaire de la dimension lexicale.....	65
V.1.1.1.5. Commentaire de type du support.....	66
Synthèse.....	67
V.1.2. Le post-test.....	67
V.1.2.1. Commentaires.....	68
V.2.1.1.1. Commentaire de la grille.....	68
V.2.1.1.2. Commentaire de la dimension linguistique.....	69
V.2.1.1.3. Commentaire de la dimension lexicale.....	71
Synthèse.....	72

## **Chapitre VI : Discussion des résultats.**

Préambule.....	74
VI.1. Etude comparative.....	74
VI.2. Discussion des résultats.....	76
VI.3. Les difficultés rencontrées lors de la recherche.....	78
VI.4. Perspectives proposées.....	79
Synthèse.....	79

<b>Conclusion générale.....</b>	<b>82</b>
---------------------------------	-----------

Références bibliographiques.....	84
----------------------------------	----

Table des matières.....	90
-------------------------	----

Annexes

Résumé

# **Annexes**

## Textes et questionnaires :

### 2ème séance du test :

#### A/ Texte :

#### La robe Kabyle

L'ancienne robe Kabyle était faite de laine blanche tissée, une seule pièce ouverte par une fente sur la poitrine. Les anciennes robes Kabyles n'avaient pas de manches, mais étaient assez grandes pour recouvrir les bras. La robe Kabyle était accompagnée d'un axellal, une sorte de manteau d'hiver et une ceinture, faite de laine et enroulée une dizaine de fois autour de la taille.

#### B/ Questionnaire :

#### Questions à choix multiples

Nom : .....

Prénom : .....

Classe : 3<sup>ème</sup> année moyenne.

1/ La robe kabyle est d'origine :

- française
- algérienne
- chinoise

2/ Le mot "laine" désigne :

- un fil
- une table
- un accessoire

3/ Le mot "axellal" est :

- un manteau
- une jupe
- un voile

4/ Le terme "kabyle" est un :

- nom
- adjectif qualificatif
- adverbe

5/ complétez la phrase suivante : la ceinture est enroulée :

- une dizaines de fois
- une dizain de fois
- une dizaine de fois

6/ Les robes kabyles n'avaient pas de manches, mais elles étaient :

- grande
- grandes
- grand

7/ Le futur simple du verbe "être" est :

- était
- serai
- été

8/ Le participe passé du verbe "accompagner" est :

- accompagné
- accompagnais
- accompagne

9/ Quel est le mot qui fait partie du champ lexical du mot "robe" :

- vêtement
- cartable
- jouet

10/ Le verbe "protégeait" est conjugué :

- à l'imparfait
- au présent de l'indicatif
- au passé simple



### **3ème séance du test :**

#### **A/ Texte :**

#### **La casbah d'Alger**

La Casbah d'Alger apparaît comme un exemple significatif de la ville historique maghrébine. Elle a exercé une influence considérable sur l'architecture en Afrique durant des centaines d'années. Elle comprend des vestiges de la citadelle, des mosquées anciennes et des palais ottomans. Ils sont les témoins de cette culture et le résultat de son interaction avec les diverses couches de peuplement.

#### **B/ Questionnaire :**

#### **Questions à choix multiples**

**Nom :** .....

**Prénom :** .....

**Classe :** 3ème année moyenne

**texte n° : 03**

1/ Où se situe la Casbah :

- à Constantine
- à Alger
- à Oran

2/ Le synonyme du mot "influence" est :

- impact
- but
- résultat

3/ Le mot "vestiges" désigne :

- des ruines
- des gratte-ciels
- des fermes

4/ Le mot "interaction" est un :

- nom féminin
- nom masculin

5/ Quels sont les mots qui font partie du champ lexical du mot "citadelle" :

- cité
- bâtiment
- voiture

6/ Quel est le futur simple du verbe "exercer" :

- exercerai
- exercez
- exerceraient

7/ L'architecture de la Casbah a influencé les africains durant :

- des centaines d'années
- des centaines d'années
- des centaine d'années

8/ le mot "palais" est un :

- adjectif qualificatif
- verbe
- nom

9/ Quel est l'imparfait du verbe "comprendre" :

- comprenait
- comprit
- comprend

10/ Complétez la phrase suivante : cette culture résulte d'une interaction avec les :

- diverse couches de peuplement
- divers couches de peuplement
- diverses couches de peuplement

## Annexes du pré-test :

### La production écrite :

Le couscous est un plat traditionnel national connu dans le monde, surtout dans l'Afrique. Il est le plat le plus prestigieuse chez toute les mères pour des occasions très spéciales (c) mariage, fête de circonsision (p) presque le couscous est présent dans toutes les fêtes chez-nous. La preparation du plat est rituelle, la mouluse de couscous, devant elle la gasia, le tamis, un pot en terre où se trouve, l'eau, le sel et la semoule. tout un art, une procédure miniteuse et précise. Une fois le couscous de grandes assiettes prêt.

orné pas la viande et les légumes, et des pois avec du lait, (p) les sauce blanche et des pois avec une sauce rouge garni de légumes.



La mère assise par terre sur une peau de mouton. La garsâ en bois entre ses jambes. Elle prépare le traditionnel couscous.

Après avoir roulé le couscous elle le met à cuire à la vapeur dans la marmite enterrée. Quand le couscoustière dégage les derniers vapeurs elle la reverse sur le plat en bois et imbibée d'eau, ajoute du sel et l'enduit d'huile et répète la cuisson à la vapeur. Pendant ce temps la mère prépare une délicieuse sauce rouge avec légumes avec des morceaux de viande. La femme prépare le couscous et la fille voit pour apprendre la tradition. La mère la préservé toujours une tradition.



Dans une ambiance de fête, la mère assise par terre sur une peau de mouton prépare le couscous : un plat traditionnel national. Pour le diner la fille regarde sa maman qui m~~ets~~ de semoule, de sel et de l'eau dans une gasaâ : un plat énorme en bois, elle roule le semoule et l'imbibe d'eau jusqu'à obtenir les grains de couscous. Sur le brasero (nabakh) elle pose une courcousier dans laquelle elle cuit la sauce blanche ou rouge selon les régions. Puis elle fait cuire le couscous roulé à la vapeur 2 fois et ajoute de l'eau et du sel après elle l'induit de beurre et le sert arrosé de sauce.

Le couscous est un plat traditionnel  
dans l'Algérie tout les mères et les jeune  
fille le préparent. Il faut sauvegarder  
cette valeur à tout maison.



Annexes du test :

1ere séance :

A/ texte :

- La cuisine Algérienne (du P. village de Midej)  
- La cuisine Nilotienne <sup>historique</sup> possède un patrimoine culinaire riche avec des plats, des recettes et des friandises parfois communes à toute la région Est de l'Algérie, Mais aussi très spécifiques à notre terrain de notre village

- Le Couscous, Chaikhoulche et la Ghriba sont des plats les plus emblématiques <sup>Remarque importante</sup> de notre patrimoine culinaire.

Il font partie des recettes, de cuisines

Les plus connus et partagés et trouvés <sup>Certains</sup> toute le village.

Ma cuisine française  
(de la ville de Milla)

Ma cuisine française possède un patrimoine culinaire riche avec des plats, des recettes et des traditions parfaites communes à tout la région Est de l'Algérie, Mais aussi très spécifique du territoire de notre village.

Le couscous, l'harira, la Chouka sont les plats les plus emblématiques, les Fouts partie des recettes de cuisine

Les plus connus et partagés à travers tout le village...  
communs par tout



## B/ Questionnaire :

1/ Mila est une wilaya du :

- Nord algérien
- Sud algérien
- Est algérien

2/ Le mot "culinaire" renvoie au domaine de :

- La coiffure
- la cuisine
- la musique

3/ Le mot "emblématique" signifie :

- symbolique
- problématique
- logique

4/ complétez la phrase suivante : le couscous fait partie des recettes de cuisine les plus :

- connue
- connu
- connues

5/ Le mot "milevienne" est un :

- adjectif
- nom
- verbe

6/ Le terme "friandise" veut dire :

- fromage
- pâtisserie
- boisson



7/ Quel est le futur simple du verbe "faire" :

- faisait
- font
- feront

8/ Le verbe "possédait" est conjugué :

- au présent de l'indicatif
- à l'imparfait
- au passé simple

9/ Le mot "terroir" désigne :

- la terre
- la structure
- le plan

10/ Complétez cette phrase : les friandises sont :

- commune à toute la région Est de l'Algérie
- communs à toute la région Est de l'Algérie
- communes à toute la région Est de l'Algérie



2ème séance :

A/ Texte :

### \* La robe Kalyle

L'ancienne robe Kalyle était faite de laine  
blanche tissée une seule pièce ouverte par une <sup>forte</sup> fente  
sur l'arrière.

Les anciennes robes Kalyles n'avaient pas de manches,  
mais étaient ~~assez~~ assez grandes pour couvrir les bras,

La robe Kalyle était accompagnée d'un <sup>assez</sup> capotale,

une sorte de manteau d'hiver et une ceinture faite  
de laine est enroulée dix fois autour de  
la taille.



## La robe Kabyle

L'ancienne robe Kabyle était faite de laine blanche tissée, une seule pièce ouverte par une fente sur la poitrine. Les anciennes robes Kabyles n'avaient pas de manche, mais étaient assez grandes pour recouvrir les bras. La robe Kabyle était accompagnée d'un anellal, une sorte de manteau de cuir et une ceinture faite de laine et enroulée une dizaine de fois autour de la taille.



## B/ Questionnaire :

1/ La robe kabyle est d'origine :

- française
- algérienne
- chinoise

2/ Le mot "laine" désigne :

- un fil
- une table
- un accessoire

3/ Le mot "axellal" est :

- un manteau
- une jupe
- un voile

4/ Le terme "kabyle" est un :

- nom
- adjectif qualificatif
- adverbe

5/ complétez la phrase suivante : la ceinture est enroulée :

- une dizaines de fois
- une dizain de fois
- une dizaine de fois



6/ Les robes kabyles n'avaient pas de manches, mais elles étaient :

- grande
- grandes
- grand

7/ Le futur simple du verbe "être" est :

- était
- serai
- été

8/ Le participe passé du verbe "accompagner" est :

- accompagné
- accompagnais
- accompagne

9/ Quel est le mot qui fait partie du champ lexical du mot "robe" :

- vêtement
- cartable
- jouet

10/ Le verbe "protégeait" est conjugué :

- à l'imparfait
- au présent de l'indicatif
- au passé simple



3ème séance :

A/ Texte :

## Le Casbah d'Alger

- Le Casbah d'Alger apparaît comme un exemple significatif de la ville historique maghrébine. Elle a exercé une influence considérable sur l'architecture en Afrique durant des centaines d'années. Elle comprend des vestiges de la citadelle, des <sup>mosquées</sup> mosquées anciennes et des palais ottomans. Ils sont <sup>anciennes/anciennes</sup> les témoins de cette culture et le résultat de <sup>est</sup> ~~est~~ interaction avec les diverses couches de <sup>sont/peu</sup> peuplement.



Scanné avec CamScanner

## - La Casbah d'Alger:

- La Casbah d'Alger apparaît comme un exemple significatif de la ville historique maghrébine. Elle a exercé une influence (influence) considérable sur l'architecture en Afrique (architecture) durant des centaines d'années. Elle comprend (comprend) des vestiges de la citadelle, des mosquées anciennes et des palais ottomans. Ils sont les témoins de cette culture et le résultat de son interaction avec les diverses couches de peuplement.





## B/ Questionnaire :

1/ Où se situe la Casbah :

- à Constantine
- à Alger
- à Oran

2/ Le synonyme du mot "influence" est :

- impact
- but
- résultat

3/ Le mot "vestiges" désigne :

- des ruines
- des gratte-ciels
- des fermes

4/ Le mot "interaction" est un :

- nom féminin
- nom masculin

5/ Quels sont les mots qui font partie du champ lexical du mot "citadelle" :

- cité
- bâtiment
- voiture

6/ Quel est le futur simple du verbe "exercer" :

- exercerais
- exercez
- exerceraient

7/ L'architecture de la Casbah a influencé les africains durant :

- des centaines d'années
- des centaines d'années
- des centaine d'années

8/ le mot "palais" est un :

- adjectif qualificatif
- verbe
- nom

9/ Quel est l'imparfait du verbe "comprendre" :

- comprenait
- comprit
- comprend

10/ Complétez la phrase suivante : cette culture résulte d'une interaction avec les :

- diverse couches de peuplement
- divers couches de peuplement
- diverses couches de peuplement



## Annexes du post-test :

### Fiche pédagogique de la séance de production écrite :

Niveau : 3. AM

Compétence globale : A la fin de la 3<sup>ème</sup> AM, dans une démarche de résolution de problèmes, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'apprenant sera capable de comprendre / produire, oralement ou par écrit, et ce en adéquation avec la situation de communication, des textes narratifs qui révèlent du réel.

Projet 02 : Réaliser un recueil de récits historiques portant sur l'histoire et le patrimoine de notre pays.

Séquence 02 : Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit.

Activité : Production écrite.

Objectifs d'apprentissage :

- Faire produire un récit en y insérant dans un passage descriptif pour faire découvrir un aspect de notre riche patrimoine.

- Produire à l'écrit la description d'un patrimoine et l'insérer dans un récit.

Support : Manuel scolaire de 3 AM p 103

Déroulement de la séance

1) Éveil de l'intérêt : rappeler l'intitulé du projet et de la séquence.

2) Consigne d'écriture :

Voici le début d'un récit extrait du Méthodique de Français au BEM. L'auteur parle de la maison de ses grands parents, qui se trouve dans un vieux quartier d'Alger, la Casbah.

- Insère un passage descriptif pour faire découvrir ce lieu, à l'architecture particulière :

- Décris ce lieu en employant le vocabulaire de la description



- Dis quels sentiments tu éprouves en décrivant ce lieu.
- Pose le problème de la nécessité de sauvegarder ce patrimoine cher au peuple algérien.

### 3) Critères de réussite :

Tu organises dans l'espace chaque élément de ta description.

- Tu emploies des présentatifs et des qualificatifs pour décrire les éléments composant ta description.

- Tu emploies des verbes de localisation et de perception.

- Tu emploies le présent ou l'imparfait pour la description.

### 4) a7. Phase d'observation :

- Lecture de la consigne.

- Souligne les mots clés.

### b7. Phase d'entraînement :

- Mettre ses idées sur le brouillon.

- Premier jet sur les essais des apprenants.

### c7. Phase finale :

- Mixe en propre.



## Copies du groupe témoin :

Groupe témoin

da casbah

da casbah c'est une le plus ancien quartier d'Alger, c'est un patrimoine algerien ce lieu se situe au capital de notre pays qui s'appelle Alger.

Et dans le quartier casbah se trouve une grande maison traditionnelle est set maison simple et simple.

le casbah est une patrimoine chez il fausa necessite de sauvegarder du peuple algerien, car le casbah c'est une ancien quartier, depuis la revelution d'algerie.

G. témoin

## La Kasbah

La Kasbah est la plus populaire cartier dans l'Algérie, c'est un trésor et patrimoine algérien. Il se situe au capital de notre pays qui s'appelle Alger ses maison et ses demeurs ont un charme spécial. Ils sont simple et très jolis. Ses habitants sont très polis de ce quartier et très connue il permet de présenter la civilisation de l'Algérie.



## Groupe témoin

Le patrimoine algérien est riche et  
varie par les traditions, cultures, et des  
vêtements et des Quartiers.

Ta-cashbah est un l'un des flora  
traditionnelle et nationale. Cette cashbah se  
compose par grand missions et protège  
avec organisation unic er.

Cette Quartier est un mouvement par  
le patrimoine d'Alger, est un bell et grand  
Quartier.



Copies du groupe expérimental :

<p> <u>G. Expérimental</u>          = Les Éclairés ...          = Les ...          = Les ...       </p> <p>         L'une des plus mémorable de notre patrimoine est "Le Capitaine".          Le quartier a été créé depuis l'époque          où ... et l'Algérie, il se trouve          au cœur de la ville d'Alger,          face à la méditerranée.          Cette vieille ville occupe          de nombreuses histoires, la plus          importante est l'époque (est)          coloniale française. Cette région          composée de maisons blanches          étroites et hautes, des multiples          terrasses dynamiques.          L'une des colonnes et escaliers,          la plus magnifique des réalisations          de la ville est "El-Ban-Ban" dans          dans les bates ...       </p>	<p>         La ville reste un beau          quartier, témoin des temps anciens.          Le quartier est un lieu de générosité          et de gentillesse, plein de la          "hospitalité".       </p>
---	---



## Groupe expérimental

### La Casbah

La Casbah d'Alger est un quartier exemple de la ville historique maghrébine, située à l'ouest de la ville d'Alger. La Casbah est l'ancienne citadelle d'Alger peu à peu on appela Casbah l'ensemble du quartier autour de la citadelle. La Casbah d'Alger fut fondée sur les ruines de l'ancienne ville fondée par les romains, elle est construite sur une colline. On peut trouver des palais ottomans. Le quartier de la Casbah est classé en 1992 sur la liste du patrimoine mondiale de l'UNESCO.

## Groupe Experimental

Le patrimoine Algérien est riche (des plats traditionnels, des vêtements et même des vieux quartiers) La casbah est l'un des quartiers qui est préservé par l'UNESCO. La casbah est un quartier situé à Alger. Il est riche et varie par des ruines turques comme des mosquées anciennes à El Djazaïra. Quand tu visites la casbah tu vois des petits chemins et les maisons fabriquées par une marbre blanche peut rester solides. Ses murs racontent des événements historiques. C'est pour ça il faut protéger et nettoyer le quartier.



## Résumé

Ce travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues, il consiste à mettre en application un dispositif d'action rénové qui est la dictée négociée, qui se veut comme stratégie visant la remédiation des déficits qu'ont les apprenants en matière de production écrite. A travers une expérimentation réalisée auprès d'un public d'apprenants inscrits en 3<sup>ème</sup> année moyenne. Nous avons pu confirmer nos hypothèses et donc prouver l'effet positif que produit la dictée négociée sur le développement de la compétence scripturale des apprenants.

## Mots clés

Compétence scripturale - dictée négociée - stratégie - développement.

## ملخص

يعد هذا العمل البحثي جزءاً من مجال تعليمية اللغات ، ويتكون من تطبيق جهاز عمل تم تجديده، يتمثل في الإملاء عن طريق التفاوض ويقصد به أن يكون بمثابة استراتيجية تهدف إلى علاج أوجه القصور التي يعاني منها المتعلمون في حصة الإنتاج الكتابي. من خلال تجربة أجريت مع جمهور من المتعلمين المسجلين في السنة الثالثة في المتوسط. تمكنا من تأكيد فرضياتنا وبالتالي إثبات التأثير الإيجابي الناتج عن الإملاء المتفاوض عليه على تطوير الكفاءة الكتابية للمتعلمين.

## الكلمات المفتاحية

الكفاءة الكتابية - الإملاء المتفاوض عليه - إستراتيجية - تطوير

## Abstract

This research work is part of the field of language teaching, it consists in applying a renovated action device which is negotiated dictation, and which is intended as a strategy aimed at remedying the deficits that learners have in terms of written production. Through an experiment carried out with a group of middle schoolers in their thirs year. We were able to confirm our hypotheses and therefore prove the positive effect produced by the negotiated dictation on the development of learners' writing skill.

## Key words

writing skill - negotiated dictation - strategy - development