

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE DE ABBES LAGHROUR –KHENCHELA-



Faculté : Lettres et Langues
Département : Littérature et Langue Française
Spécialité : Didactique de langue étrangère

***L'apport de l'autocorrection immédiate dans
l'apprentissage de l'orthographe du FLE au primaire.
(Cas de la classe de 5^{ème} AP)***

*Mémoire présenté au département de Littérature et Langue Française
En vue de l'obtention du diplôme de Master*

Réalisé par :

MOUSSAOUI Fadwa

Sous la direction de :

M^{me}: NASRAOUI Fatma

Membres de jury :

Président

M^{me} : NASRAOUI Fatma

Rapporteur

Examineur

Année Universitaire: 2021/2022

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE DE ABBES LAGHROUR –KHENCHELA-



Faculté : Lettres et Langues
Département : Littérature et Langue Française
Spécialité : Didactique de langue étrangère

***L'apport de l'autocorrection immédiate dans
l'apprentissage de l'orthographe du FLE au primaire.
Cas de la classe de 5^{ème} AP)***

***Mémoire présenté au département de Littérature et Langue Française
En vue de l'obtention du diplôme de Master***

Réalisé par :

MOUSSAOUI Fadwa

Sous la direction de :

M^{me} : NASRAOUI Fatma

Année Universitaire : 2021/2022

Remerciements

Au terme de ce travail, je tenais à remercier principalement ma directrice de mémoire

Dr. NASRAOUI Fatma qui a non seulement accepté de m'accompagner pour la réalisation de ce projet, mais surtout pour ses orientations, son écoute et sa gentillesse.

J'adresse mes remercies également aux membres de jury qui ont accepté d'estimer mon travail de recherche.

Un grand merci pour tous les enseignants du département de Français Université de- Khenchela -

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

À la personne qui a consacré sa vie pour le bien et le bonheur de sa famille

Mon père.

À la personne qui m'a béni par ses prières

Ma deuxième mère.

À la personne qui m'a donné toujours des conseils pour savoir vivre

Mon grand père.

Aux étoiles de ma vie

Mes frères et sœurs.

À ceux qui étaient à mes côtés

Mes chères amies.

Résumé

Ce mémoire s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère en général et de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en particulier. Nous avons opté pour l'orthographe car ce point de langue exige un enseignement spécifique bien organisé et structuré.

Tout au long de ce travail, nous nous intéressons à l'autocorrection immédiate en tant qu'une stratégie métacognitive dans l'enseignement de l'orthographe - classe de la 5^{ème} AP. En réalité, nous visons à montrer l'efficacité de cette stratégie dans l'apprentissage de l'orthographe, ainsi que les stratégies les plus utilisées par les enseignants pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés orthographiques.

Pour répondre à ces questions, nous avons fait une enquête sur le terrain, qui a été consolidée par un entretien destiné aux enseignants du français au primaire. Au regard de toutes les données collectées et les analyses faites, nous disons que l'enseignement de l'orthographe nécessite le recours à des stratégies motivantes, intéressantes et bénéfiques, en l'occurrence l'autocorrection immédiate.

Mots clés : enseignement/apprentissage, orthographe, stratégie d'apprentissage, autocorrection, erreur.

المخلص

يتمحور هذا البحث حول تدريس اللغة الفرنسية الأجنبية بصفة عامة وتعليم/تعلم القواعد النحوية بصفة خاصة. وعلى هذا الأساس قد اخترنا هذا الأخير لأنه يتطلب تعليماً خاصاً منظماً ودقيقاً. إننا نهتم في هذا الانجاز بالية التصحيح المباشر كإستراتيجية في تعليم النحو - قسم السنة الخامسة ابتدائي، نسعى إلى توضيح فعالية هذه الإستراتيجية في مجال تعليم النحو و كذلك لتبيان الاستراتيجيات الأكثر استعمالاً من قبل المدرسين لمساعدة المتعلمين على تخطي صعوبات وعوائق تعليم النحو. و للإجابة على هذه التساؤلات، وضعنا استجابات على مستوى الميدان الذي دعم بمقابلة موجهة لأساتذة اللغة الفرنسية بالطور الابتدائي. نظراً لكل المعطيات التي جمعناها و الدراسات المنجزة يمكننا القول بان تعليم النحو يقتضي الرجوع إلى الاستراتيجيات المحفزة، المشوقة و المفيدة وذلك وفقاً للتصحيح الآني. **كلمات البحث :** التعليم/التعلم، النحو، إستراتيجية التعلم، التصحيح الآلي، الخطأ.

INTRODUCTION
GÉNÉRALE

Introduction générale

L'Algérie est un pays plurilingue qui se caractérise par une grande diversité linguistique : l'arabe dialectal, le berbère (Tamazight), l'arabe standard, le français, l'anglais...langue maternelle ou étrangère, chacune a véhiculé une histoire du peuple algérien et elle a occupé une place dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. La langue française occupe encore une place importante dans le système éducatif algérien. Il occupe plus d'espace que d'autres langues.

L'enseignement du français en Algérie a évolué avec l'apparition de nouvelles méthodologies (traditionnelle, audio-visuelle, directe, approche communicative, approche par compétences,...). Le seul souci de cette évolution est le renouvellement et d'efficacité afin d'assurer une meilleure formation à tous les apprenants.

Pour mieux décrire le statut de la langue française en Algérie, nous n'avons que reprendre ces mots de R. Sebaa, 1999 (cité par Y. Derradji, 2004 : 22) : *"Sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement elle reste la langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue d'université elle demeure la langue de l'université"*

Même si la langue française jouit d'un privilège en matière de statut, son enseignement pose de multiples problèmes aux apprenants algériens en général et à ceux des zones rurales en particulier (le cas de notre échantillon).

Le monde d'enseignement/apprentissage du FLE, peut s'intéresser avant tout aux besoins des apprenants qui veulent suivre une formation, dans lequel il exige la compétence des deux composantes : lire et écrire, comme il le montre Barré de Miniac (1996) cité par A. Djiab (2020/2021 :01) : *« l'écriture ; parmi toutes les activités langagières à apprendre, est la plus longue à acquérir. Elle est aussi, la plus difficile à maîtriser. »*

À cet égard, savoir orthographier peut être considéré comme un acte individuel, où le scripteur devra primordialement respecter les règles orthographiques. D'ailleurs, l'enseignement de l'orthographe s'inscrit dans le cadre de la mémorisation des formes de mots et de la maîtrise des règles de fonctionnement.

Aujourd'hui, nos apprenants affrontent beaucoup de difficultés en orthographe, de ce fait, ils commettent souvent des erreurs quand ils rédigent. L'erreur ne doit pas être considérée

comme un échec ou un blocage permanent, mais comme un premier pas vers l'acquisition de n'importe quelle compétence.

Selon le didacticien Brousseau (1997): « *L'erreur est l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt.* » à cet égard l'erreur est un indicateur d'apprentissage. Ici nous aimons bien faire recours aux travaux de Piaget sur le constructivisme et qui montre dans sa théorie que : « *L'enseignement constructiviste est fondé sur la croyance que les étudiants apprennent mieux quand ils s'approprient la connaissance par l'exploration de l'apprentissage actif.* »

L'apprenant apprend l'orthographe d'un mot de nouveau, il fait des essais, il commet des erreurs, il les corrige et il recommence. En faisant de l'autocorrection, à la fin d'une activité, l'enfant doit être capable de vérifier s'il s'est trompé ou non. Étant donné qu'il n'est pas placé sous le regard extérieur de l'adulte, il ne ressent pas de jugement, c'est un entraînement. Il doit considérer son erreur comme le point de départ de la connaissance.

L'erreur est un symptôme de la manière dont l'apprenant affronte un type d'obstacle. Comme dans le modèle constructiviste où on confère à l'erreur un statut plus positif : pour éradiquer les erreurs, il faut les laisser apparaître et les traiter. En effet, c'est un indicateur du processus didactique de l'apprenant, des tâches intellectuelles qu'il réalise et des obstacles qu'il rencontre.

Les raisons qui sous-tendent le choix de ce thème sont multiples, à savoir :

*D'abord, l'orthographe fait partie des points de langues basiques, c'est l'ensemble des règles qui régissent la manière d'écrire correctement une langue. Elle est très importante car elle est aussi la transcription de la langue orale.

* En plus, le pré-test que nous avons fait auprès des apprenants de la 5^{ème} AP, nous a permis de constater qu'ils éprouvent de grandes difficultés en orthographe.

* Enfin, le choix de l'autocorrection immédiate n'est pas fortuit. D'après plusieurs lectures, nous n'avons pas trouvé de travaux, en Algérie, à propos de cette stratégie, ce qui a rendu le thème plus intéressant et original.

L'objectif principal de cette étude est de montrer l'efficacité de l'autocorrection immédiate dans l'apprentissage de l'orthographe du FLE dès le primaire. Nous voulons également révéler la place accordée à l'orthographe et les stratégies qu'adoptent les enseignants pour motiver les apprenants à l'apprendre.

À partir de ce constat nous formulons les questions de recherche suivantes :

- Quelles sont les stratégies les plus utilisées par les enseignants du primaire pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés orthographiques?
- Peut-on considérer l'autocorrection immédiate comme l'une des stratégies efficaces pour améliorer l'orthographe des apprenants dès le primaire?

Pour répondre à ces deux questions nous mettons les hypothèses suivantes :

- Les enseignants doivent adopter les stratégies qui garantiraient aux apprenants une autorégulation pédagogique, à savoir : la dictée, le travail collectif, la lecture, l'autocorrection...
- L'autocorrection immédiate pourrait être une stratégie très efficace dans l'acquisition de l'orthographe à mesure que l'apprenant s'habitue à exploiter ses erreurs en les considérant comme une étape primordiale de l'apprentissage. Il doit comprendre qu'il a le droit à l'erreur.

Notre présente recherche est constituée de deux grands volets : théorique et pratique, chacun d'eux se compose de deux chapitres. Le premier chapitre à visée théorique s'intitule « L'autocorrection immédiate comme stratégie d'apprentissage de l'orthographe », dans lequel nous allons mettre l'accent sur les stratégies d'apprentissage et la notion de l'autocorrection, en suite nous allons montrer le statut de l'erreur et la différence entre la faute et l'erreur. Le deuxième chapitre sera consacré à « L'enseignement de l'orthographe en Algérie au cycle primaire ». Nous allons présenter l'orthographe, ses caractéristiques et sa place dans le cycle primaire.

Le cadre pratique également comporte deux chapitres. Le premier chapitre portera sur l'analyse d'une enquête sur le terrain (expérimentation) auprès des apprenants de la 5^{ème} AP. Dans un premier temps, nous allons parler de l'étape préparatoire ou la grille d'observation d'une séance d'orthographe. Dans un deuxième temps, nous présenterons le déroulement de l'expérimentation ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus. Le dernier chapitre sera consacré à l'analyse d'un entretien destiné aux enseignants, à ce propos nous allons analyser les réponses des enseignants interviewés en ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe au cycle primaire et leurs opinions sur l'autocorrection comme stratégie d'apprentissage, dans le but de consolider les résultats obtenus de l'expérimentation.

CHAPITRE I

***L'autocorrection immédiate
une stratégie d'apprentissage***

Introduction

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, l'apprenant est appelé à maîtriser beaucoup de compétences langagières. Parmi lesquelles, nous visons ici la compétence scripturale parce qu'elle permettrait aux apprenants de rédiger différents types de textes.

Dans ce premier chapitre, nous allons, tout d'abord, définir brièvement les stratégies d'apprentissage, entre autre, les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. Ensuite, nous allons définir la notion de l'autocorrection et démontrer comment s'auto corriger. Dans un dernier temps, nous parlerons de l'erreur : statut et types.

I.1.Apprentissage :

Commençant par la définition de l'apprentissage. Selon A-M BOUCHER, M. DUPLANTIE et R. LEBLANC, (cité par A, BOUHECHICHE. 2008-2009 : 9) « *l'apprentissage est un processus conscient, axé sur la forme, par lequel on accède aux règles de la grammaire. Il est résultat d'un enseignement explicite et analytique.* ».

Dans le même contexte, l'apprentissage est défini par KRASHEN(1981,1982) (Ibid.) comme : « le processus d'acquisition qui conduit à un usage efficace de la langue non maternelle. ». À partir de cette citation, l'apprentissage est conçu comme une procédure d'acquisition qui permettra à l'apprenant de maîtriser des langues étrangères. Cependant, nous ne pouvons pas parler d'apprentissage sans parler de ses stratégies.

I.1.1. Les stratégies d'apprentissage :

PAUL CYR et CLAUDE GERMAIN (2008 : 04) traitent que les dictionnaires s'entendent généralement pour définir la stratégie comme étant, au sens figuré, « *un ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire* »(Le petit Robert) ou « *l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations en vue d'atteindre un objectif* » (De Villers, 1992).En éducation, Legendre(1993) considère que la stratégie d'apprentissage est un : « *ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique* ».

D'après cette citation les écrivains veulent dire que les stratégies d'apprentissage comme les techniques et les planifications peuvent aider l'individu à atteindre des objectifs et de résoudre des problèmes.

I.1.2. Les définitions des stratégies d'apprentissage:

Dans le présent titre, nous allons parler des trois grandes catégories de stratégies : cognitives, métacognitives et socio-affectives :

a-Stratégies métacognitives :

PAUL CYR et CLAUDE GERMAIN (2008 : 42) montrent que : « *Les stratégies métacognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'auto-évaluer et à s'auto corriger.* ».

Ce passage veut dire que les stratégies métacognitives occupent une place importante au niveau de la réflexion, la compréhension, l'organisation et l'application dans le processus d'apprentissage de l'apprenant.

Cependant, dans le même but, les mêmes écrivains observent que : « *Les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leurs apprentissage futur.* » (Ibid. : 42). Cela veut dire que l'absence d'une approche métacognitive peut rendre l'apprenant plus passif. Sans objectif ni motivation, il est incapable de construire le savoir qui lui permettra de progresser dans son processus d'apprentissage.

b-Stratégies cognitives :

« *Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage. Les stratégies cognitives sont souvent plus concrètes et plus facilement observables. Elles sont au centre de l'acte d'apprentissage.* » (Ibid. P .46-47).

Dans ce contexte les stratégies cognitives sont à la base de l'acte d'apprentissage et qui exigent une interaction entre l'apprenant et la matière afin de résoudre un problème donné.

c-Stratégies socio-affectives :

« *La recherche sur l'acquisition d'une L2 a souvent insisté sur l'importance de la dimension affective chez l'apprenant de même que sur le rôle social de la langue.* »(Ibid.: 55).

Ce dernier veut montrer que l'acquisition d'une langue étrangère doit se baser également sur l'aspect affectif chez l'apprenant.

Dans le monde de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, plusieurs modalités de communication, entre l'enseignant et son apprenant, sont adoptées. Parmi elles, nous trouvons la correction, qui peut être considérée comme une stratégie permettant d'avoir un échange permanent entre ces deux partenaires, à travers les commentaires écrits en bas ou sur la marge de la copie de chaque apprenant. Dans ce qui suit, nous allons définir la correction et l'autocorrection en fonction de l'objet de notre partie pratique.

I.2. La Correction VS L'autocorrection

I-2.1. La correction

Selon J-P. CUQ(1990) cité par (A.BOUHECHICHE, 2008-2009 : 13): « *un énoncé dont la structure n'est pas totalement conforme aux règles canoniques mais qui ne pose aucune difficulté de compréhension peut être jugé correct selon les conditions de communication dans lesquelles il est produit.* ». Cette citation montre que la construction d'un énoncé correcte ne dépend pas uniquement de son aspect grammatical, mais elle dépend aussi des situations de communication qui peuvent assurer sa compréhension.

Le terme de correction recouvre trois acceptions :A) *L'acte de rectifier une (des) productions lors de certaines activités (on parle par exemple de phonétique corrective), ou encore les connaissances déclaratives, les affirmations, les hypothèses. Etc., d'un apprenant de langue ou d'un locuteur non natif.* B) *L'acte d'effectuer une évaluation qualitative ou quantitative sur des productions d'apprentissage, dans le cadre de devoirs, d'examens, de tests ou de cours informels.* C) *Le caractère correct acceptable, approprié d'une forme ou d'un énoncé, en référence à des normes et des critères linguistiques ou sociolinguistiques.* »Ibid.

La correction est vue comme une stratégie permettant à l'enseignant de prendre des décisions à l'égard de ses apprenants à travers les annotations, les notes et les commentaires qui sont mentionnés en marge, en tête ou bien en bas de page. Pour J-P CUQ toujours cité par DEFFAF, Z. (2018-2019 :27) :« *l'acte de rectifier une (des) production(s) lors de certaines activités. Ou encore les connaissances déclaratives, les affirmations, les hypothèses, .etc. d'un apprenant de langue étrangère ou d'un locuteur non natif.* » La correction c'est le fait

d'ajuster des écrits d'un élève qui rédige en langue non maternelle, des informations, des connaissances...etc.

La correction « *est utile car elle informe les apprenants de leurs performances ; elle informe aussi l'enseignant des contenus appris ou pas appris ; elle aide les apprenants et les enseignants à progresser dans leur processus scolaire.* »D'après (A.BERRABEH, 2020/2021 :16).*La correction offre beaucoup de bénéfices; car elle aide l'enseignant à savoir les connaissances acquises par son apprenant afin d'identifier son état d'avancement dans le processus d'apprentissage.*

I-2.2. L'autocorrection immédiate :

Définition :

En se référant au dictionnaire de la didactique de français langues étrangère et seconde de (J-P Cuq, 2003 :29) ; le concept « autocorrection » est défini comme suit : « *l'autocorrection est la prise en charge par l'apprenant du processus d'amélioration et de remédiation de son travail à partir de sa propre évaluation ou de celle de l'enseignant.* » Cela confirme que l'autocorrection demande à l'apprenant d'être toujours impliqué dans le processus de vérification de son propre travail.

Pour CHARLES, H cité par DEFFAF, Z. (2018-2019 :29) « *l'élève pratique lui-même (pour tout, ou partiel) la correction d'un exercice d'évaluation qu'il vient de réaliser.* » Alors que, cette tâche consiste l'implication de l'élève dans le processus de son vérification du travail.

De son côté Médioni, M-A (1999) présenté par SBAA, S. Dans ses travaux de recherche (2013 :30) déclare que : « *le fond du problème en éducation, c'est l'autorégulation de l'élève, c'est-à-dire qu'il ait accès à ce qui se passe pendant qu'il est en train de produire quelque chose pour pouvoir avoir une attitude de vérification et de contrôle pendant qu'il travaille et ne pas être d'inattention.* » Ce passage nous montre très clairement que l'enseignant doit prendre en considération le style et la cadence d'apprentissage de ses apprenants. En effet, l'apprenant ne peut pas acquérir rapidement tout ce que l'enseignant lui faire apprendre. Quand l'apprenant, guidé par son enseignant, arrive à faire des activités et à résoudre des problèmes, il devient très actif.

I-2.3. La grille d'auto-correction :

Concernant la grille de l'auto-correction, BISAILLON (1991) cité par A. Djiab (P : 30) l'explique comme suit : « *Il doit plutôt sélectionner un certain nombre de questions qu'il veut que l'étudiant se pose. Il les écrit sur une grille que l'étudiant peut utiliser à tout moment de la rédaction, s'il le désire, mais dont il devra obligatoirement se servir, lors de la révision complète du premier brouillon. Cette grille doit amener le scripteur à s'auto-questionner lorsqu'il écrit ou révise son texte. Plusieurs niveaux peuvent être évalués et l'enseignant peut décider de n'en travailler qu'un à la fois selon la compétence scripturale de ses élèves* ».

Il veut montrer que l'objectif principal de l'auto-correction est de pousser les apprenants à exploiter leur brouillon et de considérer l'erreur comme un outil d'apprentissage. Cela permettra aux apprenants de s'auto corriger en respectant les critères définis dans la grille d'auto-correction. Il s'agit d'une liste de questions qui peuvent aider l'apprenant à atteindre l'objectif souhaité.

En effet, une grille de révision n'est jamais achevée parce que l'apprenant doit lui aussi identifier le type d'erreur qu'il a commise, ainsi il va l'analyser. L'apprenant est censé être capable de connaître le cheminement de sa réflexion : « *Nous présentons une grille où sont évalués le contenu, l'organisation du texte et la langue utilisée (vocabulaire, orthographe d'usage et grammaticale, syntaxe et ponctuation). Ce n'est pas une grille exhaustive puisque chaque catégorie ne retient que quelques aspects. Une fois que ces aspects sont maîtrisés, la grille peut être modifiée et inclure aussi d'autres aspects.* » (Ibid. : 31).

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, quand on veut écrire correctement dans n'importe quelle langue on doit d'abord cerner les différentes dimensions de cette langue. La non maîtrise des règles (grammaticale, phonétique, lexicale...) est susceptible d'engendrer un certain nombre d'erreurs et de fautes lors de la rédaction. .

À ce propos, nous allons présenter ci-dessous la différence entre la faute et l'erreur ainsi que la place de l'erreur dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE.

I.3.Erreur VS Faute :

1.3.1 Définition de la faute

Au sens étymologique la faute issu du mot latin fallita. Elle est considérée comme « *le fait de manquer, d'être en moins.* »(Le petit Robert, 1985: 763). « *Le manquement au devoir,*

à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc. » D'après Le petit Larousse en 1972, P:420).

IRENE DE VAL TRIN (2016 P : 09), « *En didactique des langues étrangères les fautes correspondent à des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue, que l'apprenant peut corriger. Par exemple si l'apprenant oublie des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé.* ».

1.3.2. Définition de l'erreur:

Étymologiquement, (Le petit Robert) ; le terme « erreur » vient du verbe latin error, il est considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits physiques qui en résultent* » (1985 :684)

Le petit Larousse (1970:390) présente l'erreur comme « *un jugement contraire à la vérité* ». L'erreur a été aussi définie comme : « *un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » (Cuq, 2004 :86)

Dans le PETIT ROBERT 1985 l'erreur est considérée comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement : jugements, faits psychiques qui en résultent.* »

L'erreur n'est jamais un élément isolé, elle s'intègre dans un système de connaissances et de pseudo-connaissances, de stratégies et de représentations, dont elle n'est qu'un indice, c'est tout ce système qui est remis en cause par la correction. "Les erreurs étant à considérer comme normales à certains moments dans la résolution d'un problème (plus généralement comme des moments dans l'apprentissage) et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques"(S.-N. Barriol, 2000 : 02).

1.3.3. Les types d'erreurs:

a. Les erreurs de contenu

Selon les travaux d'IRENE DE VAL TRIN (2016), *lorsque l'apprenant comprend la consigne de l'exercice sur le sujet qu'il fallait rédiger, il arrive directement à ce qui a été demandé par l'enseignant. Néanmoins, si l'apprenant ne saisie pas bien le sens de la consigne, sa rédaction sera pleine de lacunes.*

Étant donné que l'apprenant a compris ce qu'il doit faire, il va respecter d'autres consignes qui vont serviront à déterminer le nombre de mots. Par conséquent, il ne va pas

dépasser le nombre de mots demandé en identifiant le type de texte à rédiger. Maintenant passant à la construction du plan ; cela veut avoir un écrit bien structuré à travers une introduction, développement et conclusion. Ensuite, les articulateurs logiques qui rendent le texte plus cohérent. Tous les éléments cités ci-dessus sont liés aux erreurs de l'écrit. Quant à l'oral, c'est la même chose il ya des consignes qu'il faut respecter de la part de l'apprenant par exemple : répondre oralement aux questions posées par celui qui a préparé l'examen. Il y a également les consignes de temps et de limitation; ce qui exige le respect du temps octroyé pour répondre à chaque question.

b. Les erreurs de forme :

Dans ce type d'erreurs il s'agit d'erreurs linguistiques, lexicales, morphologiques et orthographique, au plus évidemment; l'absence du bagage linguistique et lexical, problèmes de textualisation de cohérence des phrases et de progression thématique, au niveau de l'emploi du temps et l'accord du genre et du nombre, sans négliger les fautes orthographiques et syntaxiques.

Selon L, DERMITAS. (2008: 181) « *Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.).* ».

Selon Grandguillot (1993) : montre qu'il existe plusieurs types d'erreurs dans la production écrite;

-« L'erreur par méconnaissance d'une règle linguistique, dite erreur de compétence (que l'apprenant ne peut pas corriger sans l'aide de l'enseignant, d'un dictionnaire, d'un manuel...etc.) ». Cela nous confirme que l'apprenant dans le cas où il ne connaît pas une règle linguistique il aura besoin de l'aide de son enseignant.

-« L'erreur par non application d'une règle linguistique connue, dite erreur de performance ou lapsus (que l'apprenant peut corriger par lui-même). ». D'après ces propos, quand l'apprenant se rend compte qu'il n'a pas appliqué une règle linguistique, il peut se rattraper facilement parce qu'il est capable de faire la correction de ses erreurs.

-« L'erreur par méconnaissance ou par application d'une règle sociolinguistique, dite erreur de stratégie de communication (ex ; solliciter l'attention d'un inconnu pour lui demander un

renseignement). ». Dans ce cas, l'apprenant pourrait demander d'autres renseignements auprès des individus qui maîtrisent les règles sociolinguistique et communicative qu'il les ignore. Exemples :

-« Conjugaison du pluriel et du singulier du nom. ». « Conjugaison de pluriel et du singulier des adjectifs. ». « Accord du sujet /verbe ». « Confusion imparfait/participe passé/infinitif. »
« Confusion futur/conditionnel. ». « Conjugaison du présent. ». « Conjugaison du passé simple. ». « Accord du participe passé avec avoir. ». « Accord du participe passé avec être. »
-« Participe passé en i/is/it. ». « Confusion a/à. ». « Confusion se/ce. ». « Confusion leur/leurs. »

1.3.4. Le statut de l'erreur :

Le statut de l'erreur a beaucoup changé et évolué car auparavant elle était catégoriquement interdite mais, aujourd'hui c'est grâce à elle que l'apprenant peut apprendre et construire son apprentissage.

Pour J-P, ASTOLFI (1997 : 45) l'erreur est vue comme signe d'un apprentissage qui est en train d'avoir lieu. Elle est considérée comme « *la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit. Elle est le signe, en même temps que et la preuve, que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom* ». Il voit qu'il est question de processus et non de produit fini.

D'après CIGIS, 2005 cité par KARINE PERRIN et S, VENTURA. (2016 :16) : « *une représentation momentanée, dont la destinée normale est de céder avec l'apprentissage et le développement. En effet, les élèves n'acquièrent pas d'un seul bloc le savoir visé par l'enseignant, ils élaborent des conceptions qui leur sont propres, passent par des savoirs intermédiaires, parfois régressent avant d'avancer à nouveau.* ». À propos de ce contexte, l'erreur fait partie de l'apprentissage, l'apprenant doit passer par des savoirs intermédiaires pour arriver aux savoirs visés, car l'erreur exprime la façon de réfléchir à un moment donné.

Conclusion :

En apprenant à écrire en langue étrangère l'apprenant commet des erreurs qui peuvent lui servir de repères d'apprentissage. L'apprenant, en présence de son enseignant et d'une grille de correction bien établie, pourrait faire beaucoup d'autocorrections afin d'améliorer ses écrits.

CHAPITRE II

L'enseignement de l'orthographe en Algérie au cycle primaire

Introduction

Dans ce deuxième chapitre, nous allons aborder d'une façon générale l'enseignement/apprentissage du français au cycle primaire algérien. Ensuite, nous parlerons de l'enseignement de l'orthographe au cycle primaire. Par la suite, nous définirons la notion de l'orthographe, ses types et sa place.

II.1. L'enseignement/apprentissage du français en Algérie

D'après KANOUA,S. (2008) cité par A-A HEYFA(2015-2016) dans son mémoire intitulé: « *L'effet de la dictée commentée dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe chez les élèves de la 5^{ème} année primaire* », la langue française est remise au cœur de la pédagogie « *En fait, le français en Algérie a vécu plusieurs évolutions, d'une langue du colonisateur à une langue de littéraire et finalement un véhicule de la culture algérienne et idiome de la modernité, de la science, de la technologie et de l'ouverture de l'algérien sur le monde.* » (P : 17).

Durant la période coloniale, la langue française était une langue du colonisateur ; mais à travers le temps cette langue a connu un changement radical, car elle est prise en considération dans tous les domaines : scientifique, politique, littéraire, économique...etc.

Dans ce qui suit, nous allons voir brièvement la place du français au cycle primaire

II.1.1. La place du français au cycle primaire algérien :

Selon la citation de GHADUC (M.T.H : 1999 : 21) Ibid. : « *l'école a pour mission de former les femmes et les hommes de demain, des femmes et des hommes en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité* ». Cela nous éclaire que l'école algérienne cherche à former des citoyens qui pourraient conduire leur vie sociale ultérieurement.

L'enseignement/apprentissage du français au cycle primaire a pour but d'installer chez l'apprenant une compétence de communication à partir de la première fois qu'il découvre la langue étrangère. Une compétence qu'il va développer tout au long de son cursus scolaire.

«*Les compétences à installer relèvent de trois niveaux et objectifs d'apprentissage : Orale/réception (compréhension orale), Oral/production (production or, écrit/réception*

(compréhension écrite, écrit/production/ production écrite). »(Ibid.: 21-22). Ces compétences vont aider l'apprenant à comprendre et produire des supports oraux et écrits.

II.1.2. Les finalités de l'enseignement du français au cycle primaire :

Nous avons extrait puis résumé les passages suivants des travaux de A-A HEYFA (Ibid. : 22). Elle nous montre qu'il ya une relation de complémentarité entre les objectifs de l'enseignement du français au primaire et les objectifs du système éducatif, à savoir :

-«*Développer chez le jeune apprenant les compétences de communications à l'oral (écouter/parler) comme à l'écrit (lire/écrire) ».*

-«*former des apprenants intellectuels et leur permettre de devenir des citoyens responsables, capables de raisonner et de critiquer dès leurs jeune âge ».*

-«*faciliter aux apprenants la possibilité d'accéder aux différents disciplines et savoirs »*

-«*Donner aux apprenants la possibilité d'accéder à d'autres usages, à d'autres mode de vie, à d'autres valeurs et cultures notamment ».*

Du fait quel 'apprenant est dans une classe du français langue étrangère, il a besoin d'abord d'acquérir les points de langue qui lui permettent d'apprendre cette langue avec toutes ses dimensions. Parmi ces points de langue, nous trouvons l'orthographe. Dans la partie qui suit, nous allons parler de l'orthographe en fonction de l'objet de la partie pratique.

II.2. Définition de l'orthographe et ses types.

II.2.1. Définition du mot « orthographe »

Selon N. CATACH: «*La manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'une part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexicque...).*» Nous comprenons de cette citation que l'écriture des mots exige la présence d'un aspect graphique propre à chaque langue et d'un ensemble d'autres aspects (syntaxique, lexical...).

Selon le Robert, 1972:«*L'art d'écrire correctement les mots d'une langue de la manière considérée comme la seule correcte.*». Cela veut dire que l'orthographe est la manière d'écrire en respectant l'ensemble des règles propres à chaque langue et à chaque époque.

À partir de ces définitions nous pouvons dire que le mot orthographe, c'est la façon d'écrire des mots en respectant les règles et les normes d'une langue en prenant en /considération la transcription graphique.

II.2.2. Les types d'orthographe

Selon les travaux de HARZELLI, A. (2009-2010 : 39-40) ; il existe trois types d'orthographe :

-L'orthographe phonétique : est la première à se développer. L'enfant apprend une correspondance entre les sons et les syllabes de sa langue et écrit les mots selon ce qu'il entend. Par exemple, il écrira/corbo/pour « corbeau ». Dans ce cas l'apprenant écrira les mots selon ce qu'il entend.

-L'orthographe lexicale : l'enfant apprend les irrégularités telles que le chiffre « sept » qui prend un/p/ que l'on ne prononce pas. Et qui contient aussi les signes adjoints comme (les accents et le tréma, le trait d'union, la cédille, l'apostrophe.) Aussi lettres muettes, homophones (voyelles et consones). »

-L'orthographe grammaticale : « nous avons les variations du nom et de l'adjectif (masculin/féminin ; singulier/pluriel), il ya aussi variations du verbe qui contient l'accord du verbe conjugué, le genre et le nombre les mots homophones ». L'apprenant apprend comment faire l'accord du genre/nombre, l'accord des verbes, par exemple : les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire être et avoir.

Selon le guide pédagogique pour le cycle primaire (1992):« L'élève démontre une connaissance accrue de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale :

- « Sait copier sans faute : un mot, une phrase, un texte » : l'élève va copier des mots des phrases et des énoncés sans commettre d'erreurs.

- « Acquiert l'habitude de vérifier l'orthographe des mots » : il s'habitue à la vérification de l'orthographe des mots.

- « Utilise le dictionnaire » : il fait recours au dictionnaire afin d'enrichir son bagage linguistique.

-« *Apprend l'orthographe des mots-charnières et autres mots d'usage courant* » : l'apprenant doit apprendre également l'orthographe des mots outils et les connecteurs.

-« *S'applique à une observation continue de la graphie des mots : début des mots, racine, fin des mots* » : il remarque toujours la transcription des mots ; soit au début ou à la fin par exemple : le préfixe et le suffixe, ainsi que la racine ou le radical des mots.

-« *Peut repérer à l'intérieur d'un groupe de sens : le nom, le nom et ses déterminants, le nom et l'adjectif qualificatif, le verbe* » :

-« *établit la relation sujet-verbe* ».

-« *Fait accorder à l'intérieur d'un groupe de sens le nom et ses déterminants* »

-« *Fait accorder le verbe avec son ou ses sujets* ».

-« *Fait conjuguer les verbes courants aux modes, aux temps et aux personnes* ».

Après avoir défini l'orthographe et ses types, dans ce qui suit, nous allons montrer sa place dans le cycle primaire.

II.3. L'orthographe au cycle primaire :

Les passages suivants sont extraits et résumés de l'article de GILLES PRIMEAU (1980 :07). Il s'agit de quelques des principes liés à l'apprentissage de l'orthographe au cycle primaire.

* La maîtrise de l'orthographe est une compétence subordonnée à l'habileté à écrire ce qu'il signifie que l'apprenant doit apprendre à écrire, comme il est montré dans le présent article : « *Il est généralement admis que la connaissance de la norme orthographique est une des composantes des l'habileté à communiquer par l'écrit.* ». Dans le même contexte « *Il faut amener les écoliers à rédiger régulièrement des textes qui répondent à leur intention d'écriture, des textes de mieux en mieux adaptés à leurs interlocuteurs et de plus en plus pertinents dans la situation de communication où ces textes s'inscrivent.* » Donc, il est nécessaire d'aider les apprenants à rédiger des textes en fonction de leurs destinataires, du contexte et de leurs besoins langagiers.

*L'orthographe est liée à la réussite des actes de communication en marche, ce principe issu d'une certaine idée que l'on se fait de l'apprentissage comme il est montré : « *qu'on mise sur*

le fait qu'un écolier qui écrit quelque chose à quelqu'un avec une intention réelle éprouve généralement le besoin d'être compris. »

**Les connaissances à faire acquérir en orthographe se limitent à celles que l'écolier utilise et à celles qu'il est capable d'acquérir « que l'on se fait du contenu des connaissances à faire acquérir à l'école primaire. Il tient d'un désir d'efficacité et d'une volonté de cohérence. »*

**La connaissance de l'orthographe s'élabore peu à peu et se construit par induction au primaire ; ce quatrième principe insiste sur le refus de considérer l'apprenant comme un adulte en miniature. Au contraire, il a besoin d'un apprentissage facile et des exercices clairs, qui lui donnent l'occasion de commettre des erreurs et d'émettre des hypothèses.*

** La connaissance de l'orthographe est différente de la connaissance d'une grammaire; c'est-à-dire il ya une relation d'intégration entre les deux points de langues. « Une grammaire comme l'hypothèse que pose un grammairien sur l'ensemble des règles qui sous-tendent le fonctionnement d'une langue donné ».La grammaire d'une langue contient des règles et des normes qu'on doit respecter par contre l'orthographe ne relève pas d'une hypothèse.*

II.3.1. Apprentissage/ enseignement de l'orthographe

●L'apprentissage de l'orthographe :

Selon FRITH(1985) cité par (KARINE PERRIN et SABRINA ,2016 :11-12), l'acquisition de l'orthographe chez les élèves a été expliquée en trois étapes :

-La première étape : là où l'apprenant va découvrir que le langage oral peut transcrire en écriture alphabétique, donc l'apprenant entrera la phase alphabétique « c'est à ce moment que l'on peut voir apparaître des correspondances phonèmes-graphèmes dans les productions des apprenants. » : dans ce c« l'apprenant procède beaucoup par imitation » as l'apprenant fera un équilibre entre ce qu'il prononce et ce qu'il écrit. Face à la troisième phase qu'elle correspond l'étape orthographique « *Les apprenants commencent à développer une réflexion sur les phénomènes de la langue.* » : en apprenant une langue étrangère, ce n'est pas facile pour l'apprenant de faire une association entre les sons et les lettres, donc il doit connaître les différentes manières d'écrire le même son par exemple.

●L'enseignement de l'orthographe :

D'après CHERVAL (2006) (Ibid. :13), l'enseignement de l'orthographe suit quatre étapes qui sont :

-« *L'accent est mis sur l'imprégnation orthographique et l'orthographe, qui n'est pas encore considérée comme une discipline, s'inculque uniquement par la lecture et la copie.* »

-« *L'orthographe devient alors enseignable et on commence à transmettre des règles et des méthodes aux élèves.* » : dans cette phase consiste l'entrée de la grammaire dans la didactique qui sert à transmettre des savoirs aux apprenants.

-« *Cette étape marque la séparation de la grammaire du français de celle du latin car cette dernière ne parvenait pas à traiter correctement la plupart des problèmes de l'orthographe française.* » : donc cette étape a connu la dissociation de la grammaire française de la grammaire latine, car le latin n'est pas capable de résoudre tous les problèmes de l'orthographe.

«*Dès les années 1830, l'enseignement de l'orthographe se généralise à toutes les écoles et à toutes les populations, petit à petit, l'orthographe devient une des bases de la lecture. Les maîtres d'école doivent passer l'épreuve de la dictée pour pouvoir enseigner alors qu'auparavant ils devaient seulement « savoir lire et écrire ».* » : À cet égard, auparavant l'enseignement de l'orthographe n'a pas été pris en charge lors des recrutements des maîtres, mais après les années 1830, il est devenu un critère principal à côté de la lecture et de l'écriture.

L'enseignement /apprentissage de l'orthographe au cycle primaire classe de cinquième année est basé beaucoup plus sur la procédure de la transformation morphosyntaxique du nom, c'est-à-dire la marque du féminin ainsi que l'accord des adjectifs de couleurs. En conséquence, la partie suivante sera consacrée au déroulement d'une séance de l'orthographe comme elle a été présentée dans le guide d'utilisation du manuel français selon LEILA MEDJAHED (P : 26-27-28.), sans oublier les objectifs de la dictée à la fin des séances d'apprentissage.

- *Lis le mini dialogue et identifie.*

Demandez aux élèves d'ouvrir le manuel à la page 19 pour lire le contenu des bulles. Ils doivent être en mesure d' :

- *Identifier les personnages du dialogue, Amira et Massinissa.*

- Identifier le lien de Mme Amrani avec Massinissa : le lien de voisinage.

Écrivez les deux phrases au tableau : *Qui est-ce ? Elle s'appelle Madame Amrani .C'est notre voisine. Elle est vétérinaire dans le zoo. Posez la question : qui est Madame Amrani ? Demandez-leur d'entourer le nom : notre voisine. Demandez aux élèves de remplacer notre par un autre article défini : la ou indéfini : une.*

Encodez l'article et la marque du féminin « e » en couleur différente. Remplacez Madame Amrani par un prénom d'un garçon et écrivez la phrase complète pour attirer l'attention des élèves sur la transposition qui doit être faite du féminin au masculin. Demandez-leur de trouver la lettre qu'il faut supprimer pour passer du féminin au masculin. Encodez l'article le et montrez la suppression de la marque de féminin.

Adjectif de couleur	
Masculin	Féminin
Noir	Noire
bru	brune
vert	verte

Demandez aux élèves de lire le tableau, en vérifiant la compréhension des mots et l'identification du genre de chaque nom.

- Écris sur l'ardoise.

Écrivez au tableau une série de mots : le cousin, le camarade, le copain. Demandez à plusieurs élèves de les lire. Faites identifier le genre des mots : nom masculin. Ils feront la transformation au féminin, sur l'ardoise.

- Travail individuel : chaque élève écrit le nom au féminin, en cursive.
- Travail en binôme : l'élève montre à sa /son camarade sa réponse, correction par les paires.
- Travail collectif : validation orale de la réponse écrite, correction au tableau et lecture du nom au féminin .Il faut attirer l'attention des élèves au cas particulier du nom : le camarade. Expliquez que le mot qui finit par-e, ne change pas au féminin. Demander aux élèves de trouver un autre mot qui finit par « e », ils peuvent s'appuyer sur le tableau du manuel, p.19.le /la vétérinaire.

Demandez aux élèves de recopier l'exercice2, page 19 du manuel au cahier de classe.

- Réemploi guidé.

Demander aux élèves d'employer les mots au féminin dont la marque est « e », dans des phrases personnelles.

L'accord des adjectifs de couleur au féminin « e »

Demander aux élèves de lire le texte du manuel à la page 19. Leur laisser le temps de trouver les adjectifs de couleur, déjà appris en 4^{ème} année. Ils peuvent s'appuyer sur la palette des couleurs et les illustrations, à côté de l'extrait. Cette activité de reconnaissance visuelle leur facilitera l'identification des adjectifs. Des volontaires peuvent lire à haute voix le texte.

Tracer le tableau en deux colonnes pour séparer le masculin et le féminin.

- *Travail individuel : chaque élève recopie l'adjectif de couleur, en cursive sur son ardoise.*
- *Travail en binôme : l'élève montre à sa/son camarade sa réponse, correction par les paires.*
- *Travail collectif : validation orale de la réponse écrite. Demander à un élève de souligner l'adjectif de couleur trouvé par les camarades dans le texte écrit préalablement au tableau.*

Demander aux élèves de classer les adjectifs de couleur dans le tableau. Les élèves vont être capables de compléter la règle à partir de l'exercice 2, en ajoutant la marque du féminin «e» à l'adjectif : brun, ou trouver le masculin de verte. Il faut attirer l'attention des élèves aux cas règle avec des adjectifs qui changent de forme : blanc/blanche.

Les élèves écrivent les mots correspondants à chaque image, dans l'exercice n°4.

- *Réemploi guidé.*

*Les inviter à relire la palette des couleurs et à trouver le féminin de chaque adjectif qui ne se trouve pas dans le texte. Un élève montre la couleur, dit **son** nom au masculin, son /sa camarade écrit l'adjectif au féminin sur l'ardoise. gris/grise, bleu/bleue. Inverser les rôles Ils doivent indiquer les adjectifs de couleurs invariables : rouge, jaune, marron. Demander aux élèves de présenter la couleur des objets qui se trouvent dans la classe. Un élève désigne un objet : un bureau, une poubelle, une gomme..., son camarade trouve la couleur.*

- *Mini tâche de réinvestissement*

Inviter les élèves à mobiliser leurs connaissances lexicales et grammaticales pour décrire les couleurs d'un animal de leur choix. Soit vous leur proposez des photos d'animaux ou vous leur demandez de faire des dessins.

- *À deux. Ils choisissent un animal. Chacun propose une phrase pour décrire son plumage, son pelage. Ils se mettent d'accord sur la présentation finale avant la mise en commun.*
- *Oral collectif .Les binômes présentent leurs textes devant la classe. Avec l'aide de l'enseignant, les camarades valident ou corrigent ce qui est faux, ce qui manque par rapport à ce qui est demandé dans la consigne : insister sur les adjectifs de couleur.*
- *Les élèves recorrectent, par écrit, leurs productions pour les présenter devant leurs camarades. Ne pas hésiter à leur demander de refaire le travail afin de le perfectionner.*

La dictée

La fréquence et la régularité de cette séance à la fin des séances d'apprentissage des points de langue, aux niveaux lexical, orthographique et grammatical ont un double objectif :

-Un objectif d'apprentissage : c'est un exercice d'entraînement qui permet à l'élève de mobiliser ses acquis, à la fin de la séquence, dans l'optique de mieux maîtriser la langue écrite. La dictée permet à l'élève de renforcer sa « vigilance orthographe » au moment de la rédaction par des stratégies à lui enseigner.

-Un objectif d'évaluation : pour l'enseignant, il s'agit de vérifier le degré de maîtrise du code écrit, dans ses éléments orthographiques et grammaticaux. Non pas dans une logique d'un simple contrôle noté mais surtout dans une perspective de remédiation didactique qui suscite chez l'enseignant le besoin de revoir sa stratégie d'enseignant didactique qui suscite chez l'enseignant le besoin de revoir sa stratégie d'enseignant afin de combler le manque révélé par les erreurs des élèves commises, après une dictée.

C'est pourquoi, il faut éviter d'angoisser vos élèves, en optant pour un climat de bienveillance qui donnera confiance à vos élèves en leurs capacités rédactionnelles. Les stratégies de relecture d'une dictée doivent être mises en avant et enseignées.

Phase de préparation

Écrivez le texte au tableau. Lisez-le, puis demandez aux élèves de le lire. Attirer l'attention des élèves sur les mots déjà vus dans le dialogue, le texte de lecture ou les extraits lus et étudiés, durant la séquence. Opter pour un questionnement collectif et oral, mot par mot, pour :

-Rappeler la règle phonique et graphique de l'ajout des accents, la majuscule, la ponctuation ;

-Expliquer les particularités des lettres muettes, qu'on n'attend pas mais qu'on doit écrire.

Pour renforcer la mémoire visuelle des élèves, utiliser des codes couleur pour entourer les lettres, les mots, les liaisons, ou les formes grammaticales à observer pour mieux les retenir.

Cette stratégie est à installer par l'enseignant, et une fois acquise par les élèves, elle sera appliquée à chaque séance de dictée.

Phase de la dictée

Dicter calmement le texte, en bien articulant les groupes de mots, tout en suivant le rythme des plus lents. Éviter de susciter inutilement l'angoisse des élèves par un débit rapide ou en refusant de répondre aux questions des élèves en difficultés. Même si vous avez des élèves plus à l'aise dans ce type d'activités, il est souhaitable de laisser le temps à tous les élèves.

Relisez une dernière fois le texte pour permettre à tous les élèves de vérifier s'ils n'ont pas oublié des mots.

Phase de la correction individuelle et collective

● *Correction collective : pour entamer cette phase cette phase, il faut corriger le plutôt possible les copies des élèves. La mise en commun se présente comme une phase explicative des corrections et un apprentissage de la relecture de leurs dictées.*

● *Corrections individuelle des erreurs par élève : il s'agit d'un retour réflexif, de façon individuelle sur l'erreur, qui est considéré comme une stratégie d'autoévaluation.*

Conclusion :

L'enseignement/apprentissage de l'orthographe a connu plusieurs réformes à l'instar de tout le système éducatif. La maîtrise de cette composante nécessite des techniques, des compétences et des méthodes efficaces de la part de l'enseignant et des efforts permanents de la part des apprenants car ils n'ont pas la même façon de mémoriser les nouveaux mots. Bien que l'erreur ait considérée comme un outil bénéfique pour apprendre l'orthographe; certaines apprenants se sentaient mal à l'aise parce qu'ils avaient peur de l'échec.

CHAPITRE III

Analyse de l'enquête sur le terrain

Introduction:

Ce troisième chapitre sera consacré à la partie empirique de notre recherche. Nous allons présenter l'outil d'investigation choisi : l'expérimentation. Nous avons choisi l'enquête sur le terrain afin de recueillir le maximum de données qui correspondent aux données collectés dans la recherche théorique.

Avant d'entamer l'enquête, nous avons fait recours à l'observation en tant qu'une étape préparatoire.

Dans le tableau ci-dessous sont présentés les éléments que nous avons observés lors du déroulement de la séance d'orthographe.

École	Niveau	Cours	Date	Heure	Nombre des apprenants	Mode de travail	Acoustique de la classe	Éclairage de la classe
École Tagharist ALghazwani	5 ^{ème} AP	Orthographe	09/12/2021	09H:00	15 apprenants	Groupe	Généralement la classe a été calme	Bon éclairage

III.1.Description du contexte de l'enseignement

Dans ce qui suit, nous décrivons le déroulement d'une séance d'orthographe présentée par l'enseignant.

D'abord, l'enseignant demanda aux apprenants d'écrire la date, puis il annonça le titre de la leçon (Orthographe). Dans la majorité des cas, il explique le cours en utilisant le français, mais dans les cas du blocage il est obligé de faire recours à la langue maternelle, aux dessins et aux schémas afin de leur faciliter la compréhension.

Après avoir bien expliqué la leçon l'enseignant écrit sur le tableau avec une graphie claire et lisible en utilisant des couleurs, des soulignements...etc. Quand les apprenants

terminent le copiage du cours, il procède à une dernière vérification de compréhension en faisant recours à d'autres méthodes plus efficaces.

Nous avons constaté, tout au long de la séance, que l'enseignant oblige ses apprenants à participer en langue française. Même s'ils n'arrivent pas à s'exprimer correctement, il essaie de les rassurer et de les encourager en corrigeant leurs erreurs.

À la fin de la séance, l'enseignant a fait une récapitulation du cours en utilisant quelques mots en langue arabe pour que la leçon soit compréhensible pour toute la classe.

III.1.1. L'expérimentation :

En premier lieu, nous avons fait un pré-test auprès d'un groupe d'élèves de la 5^{ème} AP. Il s'agissait de la dictée d'un petit texte (cf. Annexe n°03 :) afin d'avoir une vision générale sur le niveau orthographique de l'échantillon choisi. Ensuite, nous avons enchaîné avec l'expérimentation qui s'est déroulée en plusieurs séances. En dernier lieu, nous avons fait un post-test dans lequel nous leur avons dicté le même texte afin de vérifier l'efficacité de la technique de l'autocorrection immédiate (variable indépendante) proposée lors de l'expérimentation.

III.1.2. Lieu de l'expérimentation :

Afin de réaliser notre expérimentation nous avons choisi comme terrain de pratique l'école primaire : EL-GHAZWANI TAGHARIST qui se situe dans un petit quartier à Yabous. Cet établissement contient une seule une classe de 5^{ème} AP et un seul enseignant de français.

III.1.3. Échantillonnage choisi :

Pour ce faire, nous avons appliqué notre expérimentation avec la classe de 5^{ème} année primaire. Cette dernière contient 17 apprenants ; 08 filles et 09 garçons. Le choix de cet échantillon n'était pas aléatoire. Lors de la séance d'observation, nous avons constaté que la majorité a un niveau un peu faible en orthographe. Notre objectif est donc de leur proposer une technique qui pourrait les motiver, y compris les apprenants en grande difficulté, à apprendre l'orthographe à partir d'un jeu éducatif.

Nous avons choisi la classe de la 5^{ème}AP car c'est une année charnière dans le cursus scolaire des apprenants. Ils se préparent pour le passage à un autre cycle d'étude (le moyen). Un cycle qui nécessite la maîtrise de certaines compétences basiques, à savoir l'orthographe.

III.2. Déroulement de l'expérimentation

III.2.1. La phase du pré-test :

Dans cette partie, nous avons observé le déroulement d'une séance d'orthographe d'une façon générale. Après l'entrée en classe et l'installation des apprenants et pour bien observer la nature et les événements qui vont passer durant cette leçon nous avons pris la dernière table. Tout d'abord, l'enseignant a commencé par un rappel du cours précédent, puis il a présenté la nouvelle leçon à partir d'une fiche pédagogique. (cf. Annexe n°02 :)

À la fin de la séance, l'enseignant nous a consacré un quart d'heure pour faire la première dictée. Nous avons choisi un court texte adapté à l'échantillon ciblé. Ce pré-test nous a permis d'avoir une idée préalable sur les difficultés que rencontrent ces apprenants en apprenant l'orthographe.

Après avoir analysé les copies de tous les apprenants, nous avons mis les résultats obtenus dans un tableau qui contient 04 colonnes et 18 lignes. La première colonne a été consacrée aux prénoms des apprenants. Dans la deuxième, nous avons mis le nombre de mots dictés. Quant aux troisième et quatrième colonnes, elles contiennent le nombre et le pourcentage d'erreurs orthographiques commises par chaque apprenant.

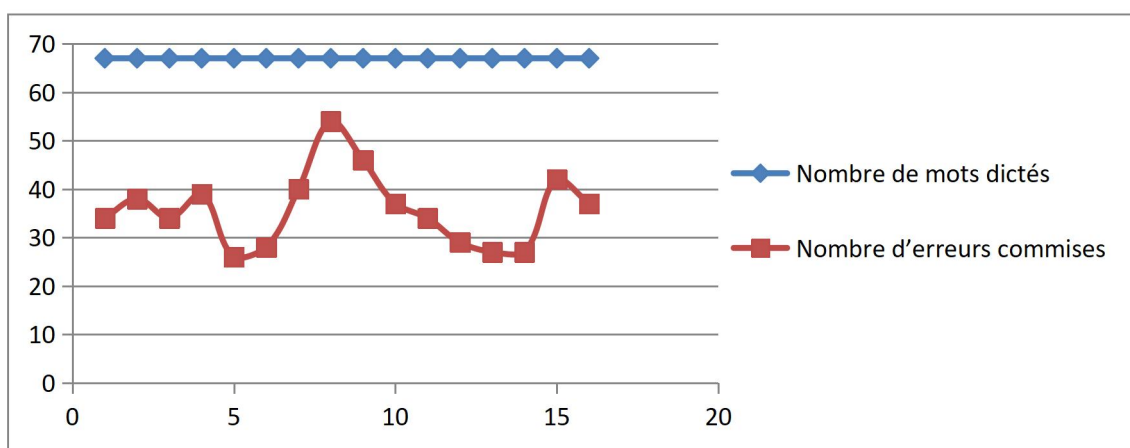
III.2.2. Analyse des résultats

Voici les résultats obtenus concernant les erreurs commises lors de la phase du pré-test (dictée N° 01).

	Nombre de mots dictés	Nombre d'erreurs commises	Pourcentage d'erreurs
Maria	67	34	50.47%
Taki	67	38	56.71%
Nour EL-Yakin	67	34	50.74%
Narimen	67	39	58.20%
Souhaib	67	26	38%
Khalil	67	28	41.79%

Fouad	67	40	59.70%
Mohamed	67	54	80.59%
Moussa	67	46	68.65%
Nihel	67	37	55.22%
Firouz	67	34	50.74%
Rahma	67	29	43.28%
Nour EL-Houda	67	27	40.29%
Sadek	67	27	40.29%
Ebd-EL Rahim	67	42	62.68%
Mahdi	67	37	55.22%
Khouloud	/	/	/

Figure N°01: Nuage de points qui représente les résultats obtenus du pré-test.



Commentaire et analyse :

À partir des résultats présentés dans le tableau ci-dessus, nous pouvons dire que le niveau orthographique de la majorité de ces apprenants est faible. En effet, leurs copies sont pleines d'erreurs d'orthographe. Si nous parlons des erreurs principales les plus commises par ces apprenants sont au niveau du genre et le nombre, les voyelles nasales, non-discrimination entre les consones (J et G, S et C), les voyelles (O et E) les phonèmes (illa et ya).

III.2.3. La phase du test :

Vu sa grande importance, nous avons opté pour l'expérimentation, comme il l'a montré Mathieu Guidère (2003) cité par Deffaf, Z. (2018-2019, 38) « *elle donne la propriété à l'expérience, en ce sens que toute conclusion doit résulter d'une expérimentation ou être validée par une expérience.* ».

Nous avons opté pour l'expérimentation parce qu'elle permet d'abord d'établir des rapports de causalité entre la variable dépendante et indépendante. En plus, elle nous donne la possibilité de mesurer les résultats. Néanmoins, elle représente certains inconvénients, à savoir : la non-représentativité des sujets d'expérience, l'inconstance des groupes...

III.2.4. Déroulement de l'expérimentation :

Dans un premier temps, nous avons dégagé les erreurs d'orthographe commises par chaque apprenant. À partir de ces erreurs, nous avons préparé de petites cartes sur lesquelles nous avons écrit le mot correct sur le verso. Pendant la séance du 04/01/2022, nous avons expliqué à l'enseignant et aux apprenants l'activité que nous allons appliquer afin qu'ils comprennent ce qu'ils doivent faire. Certains apprenants ont déjà posé des questions concernant la méthode du travail en montrant beaucoup d'intérêt pour l'activité (jeu éducatif).

Nous avons commencé à dicter les mots et les apprenants les écrivent sur le recto de la carte. Chaque apprenant dispose de trois cartes. Quand il écrit le premier mot correctement, il passera au deuxième et ainsi de suite, mais s'il se trompe, il doit tourner la carte pour voir l'orthographe correcte du mot afin qu'il s'auto corrige immédiatement. Malheureusement le temps que l'enseignant nous a donné n'était pas suffisant pour faire plus de 3 cartes par chaque apprenant.

Tout au long de l'expérimentation, nous avons remarqué que la majorité des apprenants expérimentés a apprécié la nouvelle technique proposée. Ils étaient très motivés en essayant de bien concentrer afin d'arriver à la bonne orthographe de la plupart des mots. Certains d'entre eux ont essayé même de deviser superficiellement en syllabe le mot entendu avant de l'écrire sur la carte.

Après quelques jours, nous sommes allés à l'école pour continuer la 2^{ème} séance de l'expérimentation, qui concerne l'autocorrection immédiate des erreurs, avec de nouveaux mots, mais qui ressemblent beaucoup aux mots expérimentés pendant la première séance.

Étant donné que certains apprenants ont oublié la méthode, nous étions obligés de faire un petit rappel de la séance précédente.

En terminant le rappel, les apprenants nous ont dit : « donnez-nous d'autres mots à écrire, nous avons aimé votre méthode, nous préférons apprendre l'orthographe française de cette façon, l'activité d'aujourd'hui est très intéressante, s'il vous plaît la prochaine fois ramenez d'autres jeux...etc.

Durant cette 2^{ème} séance, nous avons constaté qu'il y a une amélioration au niveau de leurs compétences orthographiques par rapport à la première séance. Ce constat nous a permis de calculer l'efficacité et l'utilité de ce jeu éducatif. Certainement, efficacité de cette activité sera multipliée si nous avons fait plus de séances. (cf. Annexe n°06)

III.2.5. Analyse des résultats

Les résultats obtenus des deux séances sont présentés dans les tableaux suivants :

SOUHAIB	Séance N° :01			Séance N° :02		
Les mots expérimentés	langue	Train	paysage	guerre	Pain	essayage
Le mot écrit par l'apprenant	lange	Trin	Piyisage	/	/	/
	longne		Paysege			
Le problem	an	in		/	/	/
	Gn					

Commentaire et Analyse :

À partir de ce tableau, nous constatons que le niveau orthographique de cet apprenant dans la première séance de l'expérimentation était faible par rapport à la deuxième. Pendant, la 2^{ème} séance, il est arrivé à s'améliorer grâce au jeu éducatif (les cartons) que nous avons proposé. Cet apprenant a un problème au niveau des voyelles nasales ; au lieu d'écrire « langue » il a écrit « longue », même pour le mot « train » il l'a écrit « trin »

NOUR EL-YAKIN	Séance N° :01			Séance N° :02		
Les mots expérimentés	Gare	pour	tortue	garçon	cours	Dorure

CHAPITRE III : ANALYSE DE L'ENQUÊTE SUR LE TERRAIN

Le mot écrit par l'apprenant	Gare	pour	tortue	garcont	coure	Dorure
Le problème	/	/	/	cont	E	/

Commentaire et Analyse :

Nous constatons qu'il y a un déséquilibre entre la première et la deuxième séance parce que cet apprenant n'a pas écrit correctement, sur les cartes, les mots dictés dans la deuxième séance. Cependant, il a bien écrit lors de la première séance. D'ailleurs au lieu d'écrire le mot « Garçon » avec cédille, elle l'a écrit « garcont ». Donc la transcription graphique est incorrecte. Sans oublier le « E » final qui ne se prononce pas mais dans ce cas l'apprenant a généralisé la règle qui dit qu'il faut mettre le « E » pour prononcer la dernière consonne.

KHALIL	Séance N° :01			Séance N° :02		
Les mots expérimentés	Baggage	famille	voyage	lavage	Gaspillage	Paysan
Le mot écrit par l'apprenant	Baggage	famli	voiyage	lavage	gaspuyllage	Piycon Piyicon
<i>Le problème</i>	/	<i>Li</i>	<i>Oi</i>	/	<i>Yll</i>	<i>Iy</i> <i>Con</i>

Commentaire et Analyse :

Lorsque nous comparons entre la première et la deuxième séance nous trouvons qu'il y a des erreurs qui concernent les lettres qui ne se prononcent pas (famille). Cet apprenant a un autre problème celui de la voyelle «y», il la précède toujours par un «i» afin de l'accentuer. L'erreur qui a attiré notre attention est la confusion entre les consonnes « c » et « s », il s'est trompé lorsqu'il a écrit le mot « Paysan » avec un «c».

KHOULOUD	Séance N° :01			Séance N° :02		
Les mots expérimentés	Retard	Comme	gare	Tard	gomme	Garçon
Le mot écrit par l'apprenant	Rotarde	Keam coman	gar	Tard	gomme	Garscon
Le problème	Ro E	k Ea M	gar	/	/	Con

Commentaire et Analyse :

L'orthographe de cet apprenant s'est améliorée par apport à la première séance grâce au jeu éducatif que nous avons déjà présenté. Dans la première expérimentation, il n'a pas fait la différence entre la prononciation des voyelles « O » et « E ». Il y a aussi le problème de la cédille qu'elle est nécessaire devant le «o» pour indiquer qu'il doit se prononcer «S».

NARIMEN	Séance N° :01			Séance N° :02		
Les mots expérimentés	Sur	train	voyage	Pain	Tu	Paysan
Le mot écrit par l'apprenant	Sure	tera	voiyaj	Pain	Tu	Payson
		traï	voyoj			Paysant
Le problème	E	te		/	/	On
		ra				Ant

Commentaire et t Analyse :

À l'égard du tableau nous voyons que cet apprenant à un problème au niveau de la voyelle « U » et les voyelles nasales « ain, an », tandis que pendant la deuxième séance à il a commencé à faire un léger progrès.

SADEK	Séance N° :01			Séance N° :02		
Les mots expérimentés	Comme	sur	pour	gomme	Tu	Cours
Le mot écrit par l'apprenant	Coume	sur	pour	gomme	Tu	Cours
Le problem	Ou	/	/	/	/	/
	M					

Commentaire et Analyse :

En comparant les deux séances, nous pouvons dire que le premier mot dicté est écrit incorrectement car cet apprenant n'a pas fait la distinction entre le son « O » et le « OU ». Quant au reste des mots il les a écrits correctement et sans faute. Nous déduisons que le niveau de cet apprenant est acceptable par rapport aux précédents.

NOUR EL-HOUDA	Séance N° :01			Séance N° :02		
Les mots expérimentés	Gare	alors	comme	gomme	garçon	D'abord
Le mot écrit par l'apprenant	Gars	alore	comme	gomme	garcon	Dabord
Le problème	S	e	/	/	/	Da
						d'

Commentaire et Analyse :

Nous voyons qu'il ya toujours le problème des lettres qui ne se prononcent pas. L'apprenant s'est trompé dans le choix de la lettre finale au lieu d'écrire : « gare, alors », elle les a écrits comme suit : « gars, alore ». Elle a commis aussi une autre erreur, par méconnaissance, celle d'oublier l'apostrophe dans le mot « D'abord ».

MARIA	Séance N° :01			Séance N° :02		
Les mots expérimentés	Longue	paysage	siège	guerre	Piège	Essayage
Le mot écrit par l'apprenant	Loung	piysage	syage	guerre	Piège	Essayage
Le problème	Ou	i	Ya	/	/	/

Commentaire et Analyse :

Pendant la 1^{ère} séance, l'apprenant a commis plusieurs erreurs liées aux confusions entre la prononciation des sons « o/ou », « ay/iy » et « iè/ya », en revanche, elle a écrit correctement tous les mots que nous avons dictés lors de la 2^{ème} séance. Ces résultats représentent donc un progrès remarquable.

MOUSSA	Séance N° :01			Séance N° :02		
Les mots expérimentés	famille	Baggage	retard	ABS	ABS	ABS
Le mot écrit par l'apprenant	Fami	Bagaje	retard			
Le problème	Mi	Je	/			

Commentaire et Analyse :

Le problème posé chez cet apprenant est qu'il ne sait pas que le mot «famille» contient deux «L» qui ne se prononcent pas, alors il s'est contenté d'écrire le «I» prononcé. Également il n'est pas arrivé à distinguer entre le « g » et le « j ». Nous croyons que c'est à cause de l'influence de la langue arabe. En effet, en arabe il existe un seule J=ج. Malheureusement dans la deuxième il a été absent.

ABD EL-RAHIM	Séance N° :01			Séance N° :02		
Les mots expérimentés	paysage	tortue	longue	guerre	Dorure	Essayage
Le mot écrit par l'apprenant	Peysj	Treu	leng	gar	Derer	Essayaje
	Pausaj	terot	lensge		Doerr	
Le problème	Pe	Te	le	ga	De	Je
	J	Reu	ge		Re	

Commentaire et Analyse :

Ce tableau nous montre qu'il n'ya aucune amélioration au niveau des deux séances, car cet élève n'était pas intéressé au jeu éducatif proposé. Il souffre de plusieurs problèmes, à savoir : la confusion entre les consonnes « j/g », les voyelles « o/e », les sons « ue/a ».

NIHEL	Séance N° :01			Séance N° :02		
Les mots expérimentés	alors	tortue	pour	dorure	D'abord	Cours
Le mot écrit par l'apprenant	ale	tertue	per	delur	Taber	Cour
			pou			
Le problème	Le	e	Er	e	Ta	
			Ou		Er	

Commentaire et Analyse :

À partir des deux séances, pour cet apprenant les erreurs commises dominantes sont au niveau de la confusion entre « E/O ». Nous pensons que cet apprenant souffre de certains problème d'audition, par exemple, elle n'a pas bien entendu le son « ru » elle l'a écrit « lu », même pour « D'a » et « ta ».

TAKI	Séance N° :01			Séance N° :02		
Les mots expérimentés	fois	alors	retard	quoi	Tord	d'abord
Le mot écrit par l'apprenant	foe	Alere	rotare	cois	Tord	Dapor
	foie		rotard			d'bod
Le problème	Oe	Ere	Ro	cois	/	Da
			Re			Bod

Commentaire et Analyse :

Ce tableau nous montre que cet apprenant n'a pas fait beaucoup d'amélioration. Dans la deuxième séance, nous avons découvert une autre difficulté au niveau des consonnes, il s'agit de la confusion entre « C et Q » et « P et B ». Cela peut être dû à l'interférence de l'arabe sur le français.

FIROUZ	Séance N° :01			Séance N° :02		
Les mots expérimentés	bagage	siège	voyage	paysan	piège	Lavage
Le mot écrit par l'apprenant	pagj	cyaj	voiyj	paysen	pyaje	Lavage
	pagage	ciège	voiyage	Pyse		
Le problème	J	ci	Oi	sen	Yaj	/
		Ya				
		J	Yj			

Commentaire et Analyse :

À partir ce tableau, nous constatons que cet apprenant souffre de beaucoup de confusions entre les sons « j/g, iè/ya, p/b », et les consones nasales « an/en », donc le niveau orthographique de cet apprenant est un peu faible.

RAHMA	Séance N° :01			Séance N° :02		
Les mots expérimentés	Sur	famille		tu	Gaspillage	
Le mot écrit par l'apprenant	Sur	famet		tu	Gaspillage	
Le problème	/	et		/	/	

Commentaire et Analyse :

Lors de la première séance, cet apprenant a commis une erreur que presque tous les apprenants l'ont commise celle des lettres qui ne se prononcent pas (famille). Grâce au jeu que nous avons proposé pour traiter les problèmes orthographiques, il a réussi à écrire le mot «gaspillage» correctement. Nous pouvons dire qu'il a bien exploité ses requis de la 1ère séance et que l'autocorrection a donné de bons résultats.

FOUAD	Séance N° :01			Séance N° :02		
Les mots expérimentés	Siège	Fois		ABS	ABS	ABS
Le mot écrit par l'apprenant	Siyage	Foias				
Le problem	ya	oias				

Commentaire et Analyse :

Les difficultés que rencontrent cet apprenant sont « ya » au lieu de « iè » ainsi le « oia » au lieu de « oi », il nous semble que l'apprenant ajoute la lettre «a» afin d'accentuer les son «je» et «wa».Malheureusement, il a été absent dans la deuxième séance et nous n'avons pas pu vérifier l'efficacité de ce jeu.

III.2.6. Phase post-test:

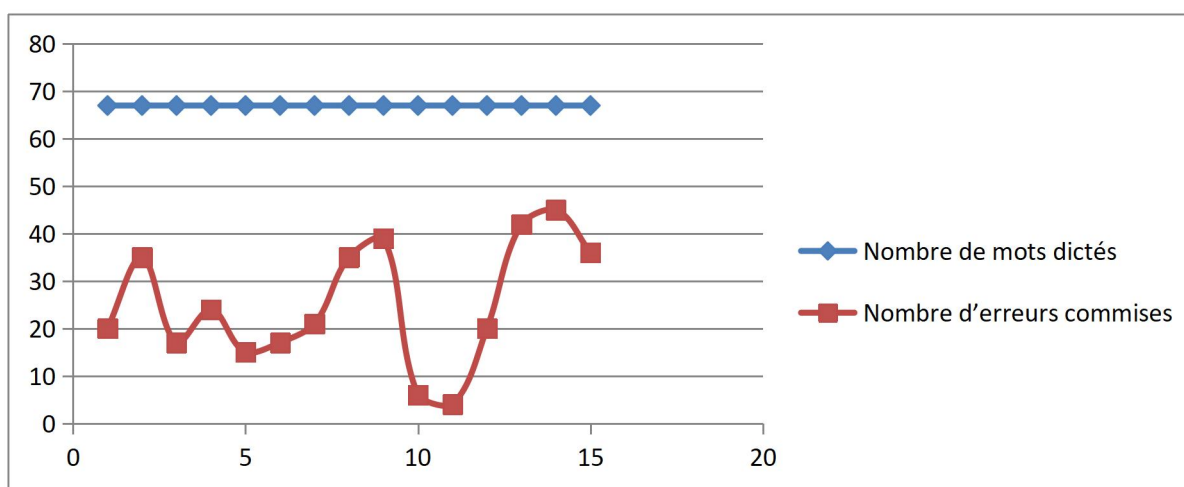
En dernier lieu, nous avons refait la dictée du texte que nous avons déjà dicté dans le pré-test. Notre objectif est de faire une comparaison entre les copies des apprenants avant et après l'intervention du jeu (variable indépendante). (cf. Annexe n°08)

III.2.7. Analyse des résultats :

Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Nombre de copies	Nombre de mots dictés	Nombre d'erreurs commises	Pourcentage d'erreurs
Maria	67	20	29.85%
Taki	67	35	52.23%
Nour EL-YAKIN	7	17	25.37%
Narimen	67	24	40.29%
Souhaib	67	15	22.38%
Khalil	67	17	25.37%
Fouad	/	/	/
Mohamed	/	/	/
Moussa	67	21	31.34%
Nihel	67	35	52.23%
Firouz	67	39	58.20%
Rahma	67	06	08.95%
Nour EL- Houda	67	04	05.97%
Sadek	67	20	29.85%
Abd EL-Rahim	67	42	62.68%
Mahdi	67	45	67.16%
Khouloud	67	36	53.73%

Figure N°02: Nuage de points qui représente les résultats obtenus du post-test.



Commentaire et analyse :

Lorsque nous comparons le premier tableau des résultats obtenus et le deuxième nous trouvons que le pourcentage des erreurs commises, dans le post-test, est amoindri. Nous pouvons déduire que le jeu éducatif que nous avons proposé pourrait être l'une des stratégies les plus efficaces pour aider ces apprenants à apprendre l'orthographe en s'amusant.

Les activités ludiques en classe de FLE jouent un grand rôle car elles permettent aux apprenants de sortir du cadre éducatif traditionnel. Le jeu éducatif fournit aux apprenants une nouvelle manière, méthode et structure d'acquisition, comme il l'a montré CEBALOS et al. 2011 cités par PUTTON, GISELE MARIOTTI et POLLYANNA SANTOS DA, dans son article « *Les récréatives peuvent favoriser le symbole et aider l'enfant dans son développement.* »

Selon le même auteur toujours : « *Le processus d'enseignement de l'apprentissage par le jeu offre un développement sain et harmonieux. Lorsqu'ils jouent, les enfants deviennent plus indépendantes, leur sensibilité visuelle et auditive devient plus aigüe.* ». En effet, le jeu permet aux enfants de découvrir diverses situations d'apprentissage afin d'améliorer leurs compétences et surtout de connaître leurs difficultés.

Conclusion

En apprenant le FLE, les apprenants doivent faire face aux multiples difficultés, à savoir les difficultés de l'orthographe. Cette situation nous a poussés à réfléchir à des solutions et des astuces qui pourraient aider les apprenants à apprendre l'orthographe et surtout à l'apprécier. Parmi ces stratégies, nous avons opté pour l'auto-correction immédiate, en tant que stratégie de révision et de vérification, qui permettrait à l'apprenant de reconnaître son erreur et de la corriger immédiatement afin de bien mémoriser l'orthographe correcte dans un temps plus ou moins court. Néanmoins, la réussite de cette stratégie dépend de la continuité et de la répétition. Nous ne pouvons pas avoir de bons résultats dès les premières fois.

CHAPITRE IV

Analyse de l'entretien destiné

aux

Enseignants

Introduction :

Dans ce dernier chapitre nous allons analyser les réponses des enquêtés à un entretien. Un entretien destiné aux enseignants dans le but de consolider les résultats obtenus de l'expérimentation. Nous collectons des informations qui concernent leur méthode d'enseigner l'orthographe, leur point de vue à propos de l'autocorrection et le niveau orthographique de leurs apprenants.

Nous avons choisi l'entretien (entrevue) parce qu'il nous permet d'ajouter des questions ou de demander des explications. Parmi les avantages de cette technique, nous citons :

-Il permet l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques (des faits expérimentés), aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs, aux débats dans lesquels ils se retrouvent, de fait, engagés en raison de leur activité professionnelle, de leur vie familiale, de leurs loisirs, etc.

-Il permet de mettre en évidence les systèmes de valeurs, les repères normatifs et les interprétations de la réalité à partir desquels les acteurs s'orientent et se déterminent.

-Prendre en compte le contexte dans lequel l'individu enquêté s'inscrit, ce qui permet d'articuler des « faits personnels » et des enjeux collectifs.

IV.1.Présentation de l'entretien :

IV.1.1. Le public

Nous avons adressé cet entretien à dix enseignantes de français au primaire à Khenchela âgées de 27 à 36 ans. Il se constitue de 11 questions (cf. Annexe n°10 :).

Nous avons opté pour les questions ouvertes afin de laisser plus de liberté aux interviewés. Nous avons essayé d'être empathiques. L'entretien comprenait quatre parties :

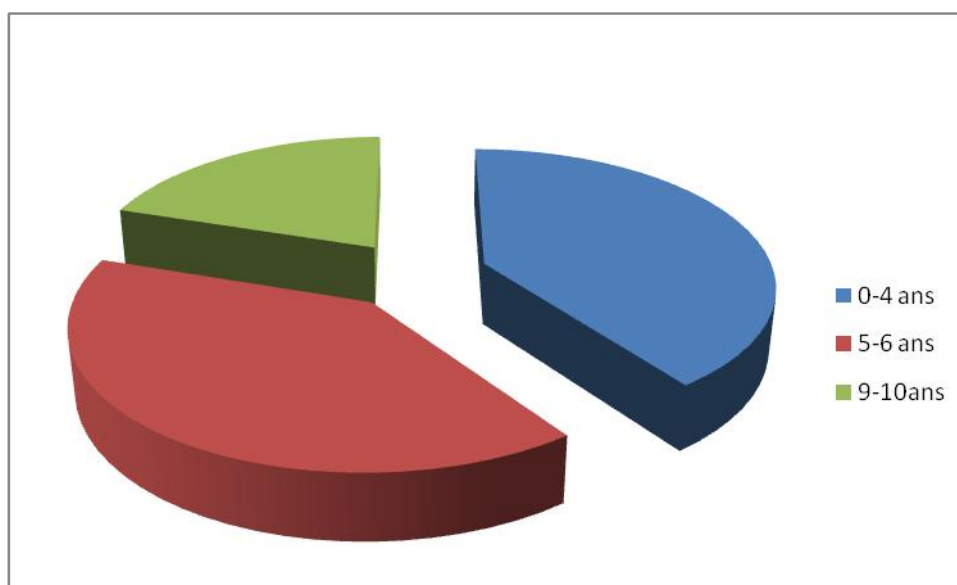
- 1- La suffisance des séances consacrées à l'enseignement de l'orthographe.
- 2- Les méthodes et les stratégies adoptées pour surmonter les difficultés orthographiques chez les apprenants.
- 3-L'utilisation de l'autocorrection immédiate lors de l'apprentissage de l'orthographe.
- 4-L'efficacité de l'autocorrection.

IV.1.2. Analyse des résultats :

1)- Les années d'expérience professionnelles des enseignants interrogés :

Catégories	0-4 ans	5-6 ans	9-10ans
Nombre	04	04	02
Pourcentage	40%	40%	20%

Figure N°01 : Secteur représente les années d'expériences professionnelles.



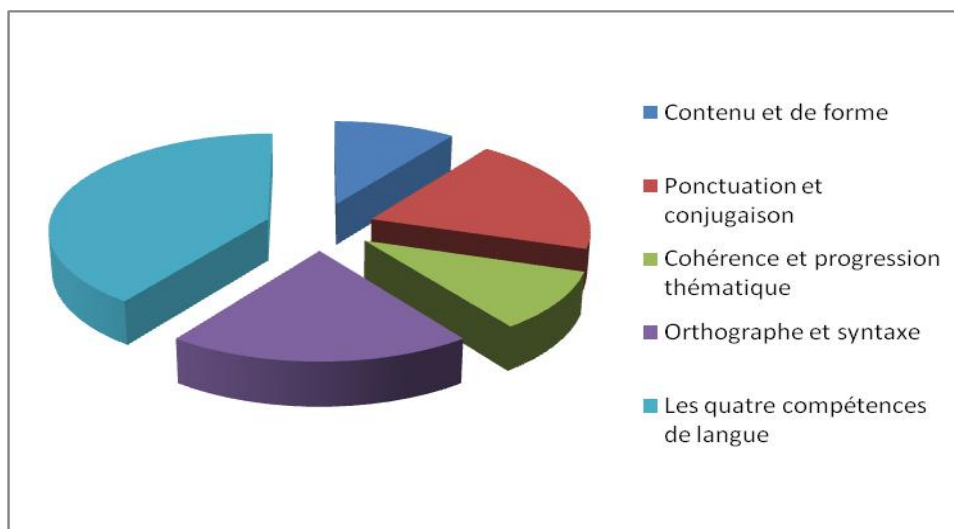
Commentaire et Analyse :

D'après ces résultats nous remarquons que le pourcentage des enseignants interrogés qui ont moins d'années d'expériences est élevé par rapport à ceux qui ont plus de 5 ans. Nous avons choisi une population hétérogène au niveau de l'expérience (novice et plus chevronnés) afin de voir les méthodes et les stratégies adoptées par chaque catégorie.

Tableau02 : représentation des types d'erreurs que rencontrent les apprenants

Types d'erreurs	Contenu et de forme	Ponctuation et conjugaison	Cohérence et progression thématique	Orthographe et syntaxe	Les quatre compétences de langue
Nombre	01	02	01	02	04
Pourcentage	10%	20%	10%	20%	40%

Figure N°02: Secteur représente les types d'erreurs.



Analyse et commentaire :

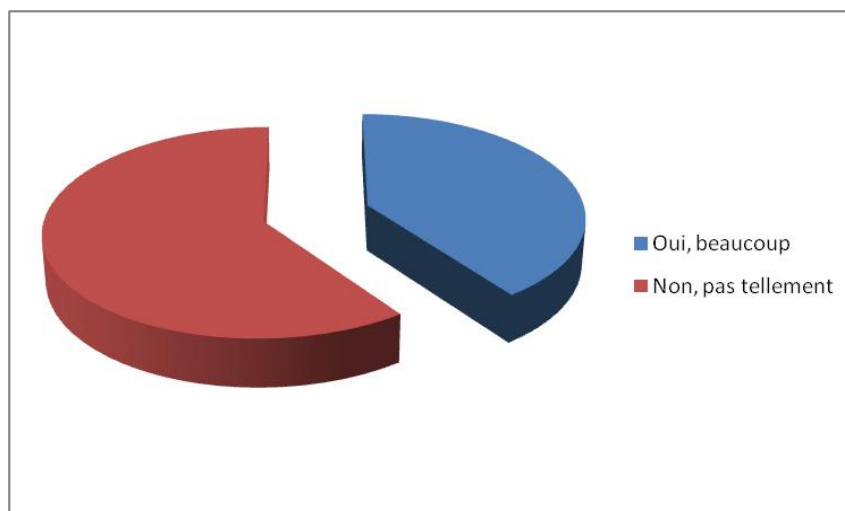
Selon les résultats obtenus, nous pouvons dire que la majorité des apprenants de ces enseignants interrogés souffrent de plusieurs erreurs au niveau des quatre composantes de langue, par exemple : le vocabulaire (le manque du lexique, bagage linguistique), l'orthographe (l'ignorance de l'accord en genre et en nombre), la conjugaison (ils ne savent pas conjuguer le verbe avec le pronom personnel qui convient), la grammaire (ils ne savent pas rédiger correctement c'est-à-dire la construction de la phrase...etc.).

Tableau03 : représentation des réponses des enseignants concernant le nombre des erreurs

Commises lors de la dictée.

Les réponses	Oui, beaucoup	Non, pas tellement
Nombre	04	06
Pourcentage	40%	60%

Figure N°03 : Secteur représente les réponses des enseignants.



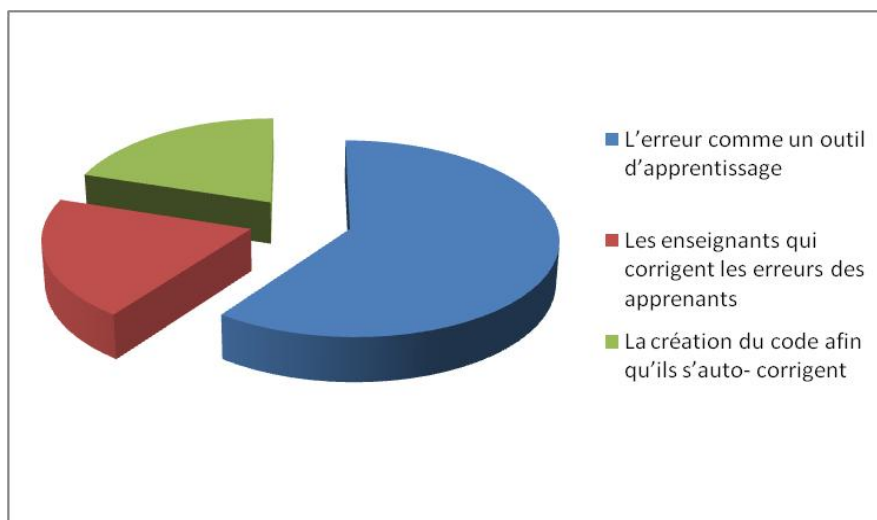
Analyse et commentaire :

À partir de ces pourcentages, nous allons déclarer que 60% d'apprenants ne font pas tellement d'erreurs lors de la séance de dictée, tandis que 40% font beaucoup. L'activité dictée est centrée sur le travail individuel qui sert à évaluer la compétence de chacun de ces apprenants. En effet, ces résultats nous montrent que le niveau de leurs apprenants est acceptable en dictée.

Tableau04 : tableau représente les résultats du statut de l'erreur chez les enseignants.

Les réponses	L'erreur comme un outil d'apprentissage	Les enseignants qui corrigent les erreurs des apprenants	La création du code afin qu'ils s'auto-corrigent
Nombre	06	02	02
Pourcentage	60%	20%	20%

Figure N°04: Secteur qui représente les pourcentages des réponses des enseignants interrogés.



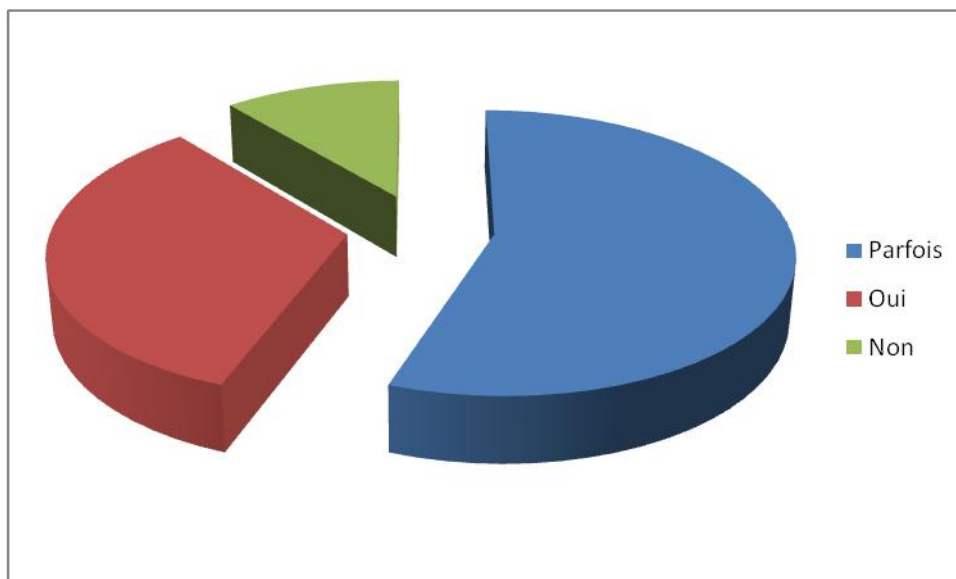
Analyse et commentaire :

60% des enseignants interrogés considèrent l'erreur comme un moyen d'apprentissage. Quant au reste (40%), ils estiment que c'est l'enseignant qui doit corriger les erreurs des ses apprenants ou qu'il crée un code qui peut les aider à s'auto corriger. L'erreur est complètement légitime comme le montre Philippe Meirieu(2008) s'est longuement penché sur la question du statut de l'erreur : « *L'école a été historiquement créée pour être le lieu de l'erreur...* ».

Tableau05 : un tableau représente les taux de la correction des erreurs par les enseignants.

Les réponses	Parfois	Oui	Non
Nombre	05	03	01
Pourcentage	50%	30%	10%

Figure N°05 : Secteur représente les réponses autour la correction des erreurs des apprenants.



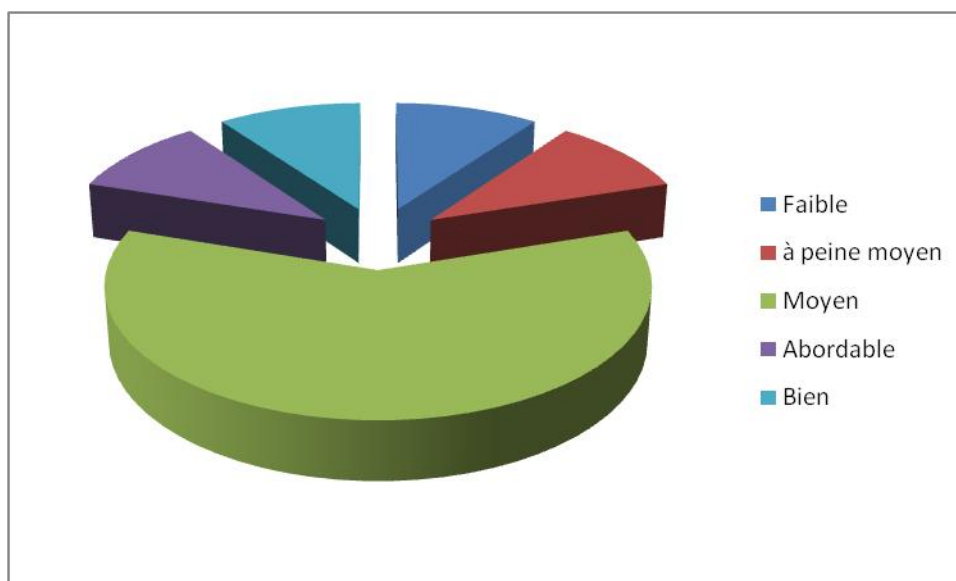
Analyse et commentaire :

À l'égard de ces résultats, nous voyons que la moitié des enseignants corrige les erreurs de leurs apprenants de temps en temps. Néanmoins 30% confirment le fait qu'ils corrigent toutes les erreurs. Uniquement 10% des enseignants ne corrigent pas les erreurs que dans les cas du blocage totale.

Tableau 06 : tableau représente le niveau orthographique des apprenants selon les réponses des enseignants.

Les réponses	Faible	à peine moyen	Moyen	Abordable	Bien
Nombre	01	01	06	01	01
Pourcentage	10%	10%	60%	10%	10%

Figure N°06 : secteur représentant le niveau d'orthographe des apprenants du cycle primaire.



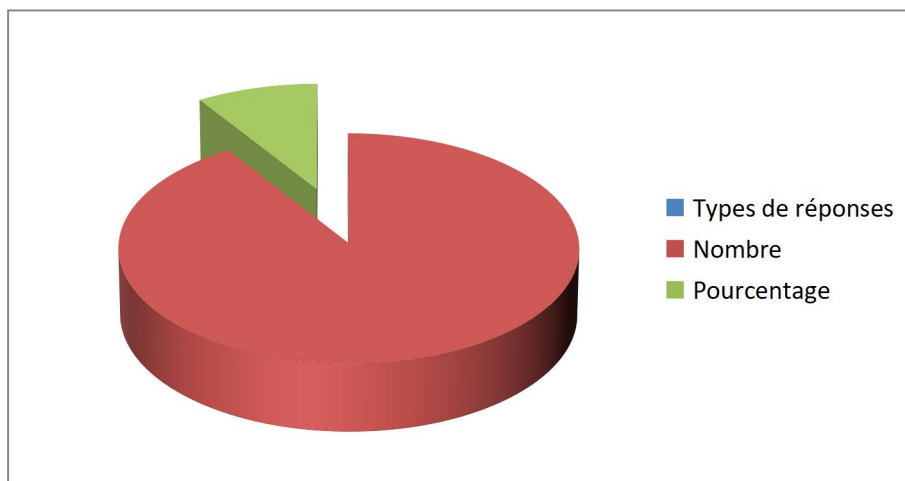
Commentaire et analyse :

Selon ces résultats, nous pouvons dire que l'orthographe de 60% des apprenants est faible, Cependant 10% seulement des enseignants estiment que l'orthographe de leurs apprenants est bonne et correcte. La majorité des apprenants souffre de la difficulté de l'orthographe du français. Les origines de cette difficultés sont nombreuses, Michel Fayol (2003) a fait référence au problème de la pluralité des transcriptions phonétiques d'une même lettre : « L'une des plus grandes difficultés vient du fait que de nombreux phonèmes (unités sonores) peuvent être transcrits de différentes manières. ». Pour bien illustrer cette citation nous donnons quelques exemples concrets : le phonème « K » peut se transcrire « C », le phonème « F » peut se transcrire « Ph » en « Paragraphe »...

Tableau 07 : tableau représentant le nombre des séances consacrées à l'orthographe.

Nombre d'enseignants	10
Nombre de séances d'orthographe par séquence	01
Pourcentage	10%

Figure N°07 : Secteur représentant le nombre des séances consacrées à l'orthographe.



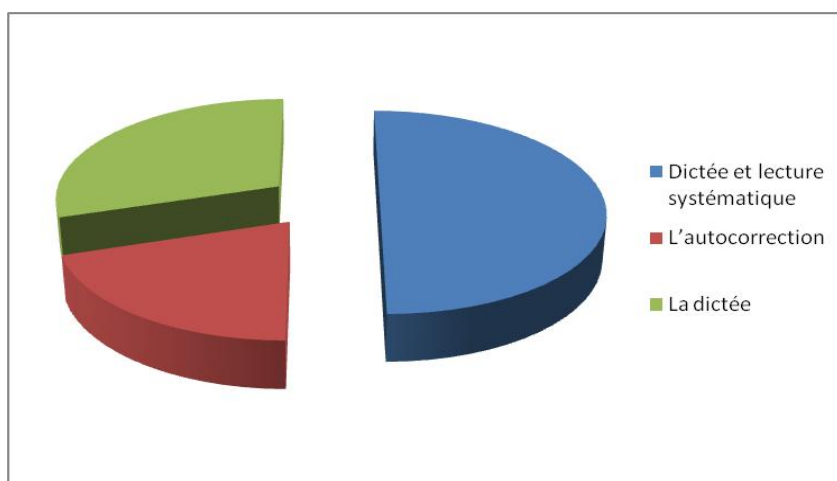
Analyse et commentaire :

À travers le tableau ci-dessus, la totalité des enseignants affirme le fait que le nombre des séances consacrées à l'orthographe est insuffisant, il s'agit d'une séance par séquence.

Tableau08 : ce tableau représente les stratégies qu'adoptent les enseignants pour surmonter les difficultés d'orthographe chez leurs apprenants.

Type de réponses	Dictée et lecture systématique	L'autocorrection	La dictée
Membre d'enseignants	05	02	03
Pourcentage	50%	20%	30%

Figure N°08 : secteur représentant les stratégies qu'adoptent les enseignants pour surmonter les difficultés d'orthographe chez leurs apprenants.



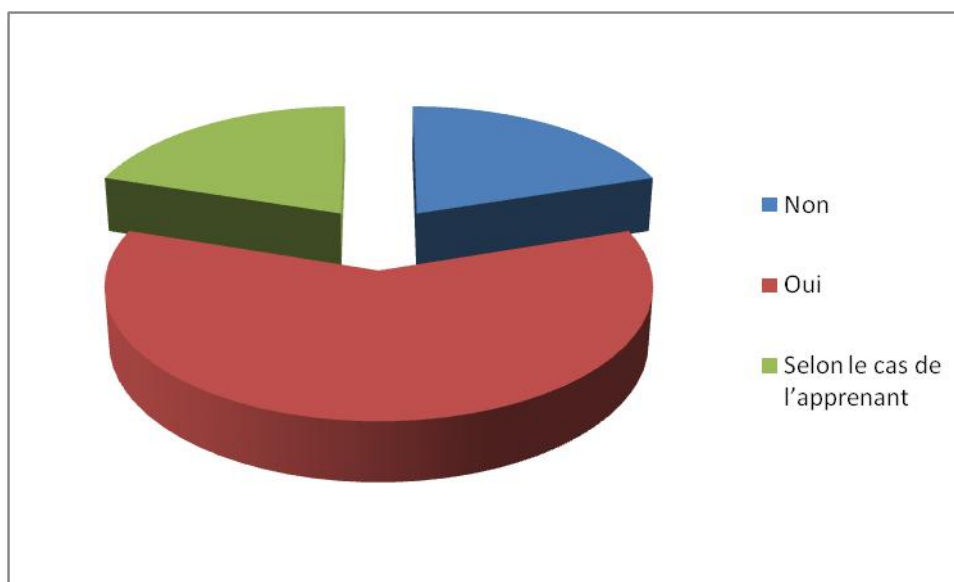
Commentaire et analyse :

D'après ces résultats, nous pouvons dire que la moitié des enseignants utilisent la dictée et la lecture systématique pour faire face aux difficultés d'orthographe. Pour 20% de la population interrogée c'est l'auto-correction qui permet aux apprenants de résoudre leurs problèmes en orthographe. Le reste des enseignants (30%) optent pour la dictée, ils l'estime capable à elle seule de régler ce problème.

Tableau09 : tableau représentant l'utilisation de l'autocorrection immédiate par les enseignants.

Les réponses	Non	Oui	Selon le cas de l'apprenant
Nombre	02	06	02
Pourcentage	20%	60%	20%

Figure N°09 : Secteur représentant l'utilisation de l'autocorrection immédiate par les enseignants.



Commentaire et analyse :

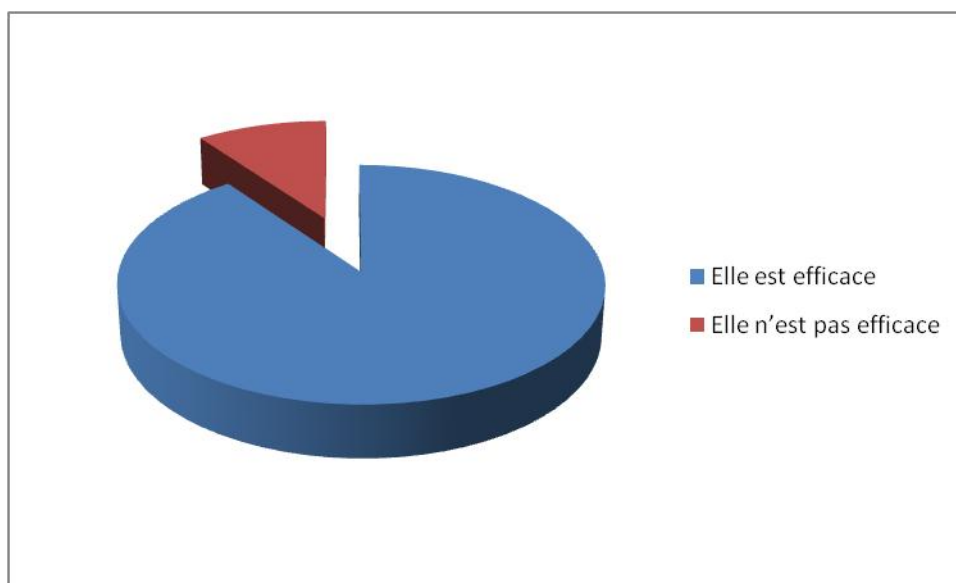
Selon les résultats obtenus, nous disons que 60% enseignants encouragent l'autocorrection dans leurs classes. Tandis que 20% des enseignants ne l'utilisent pas car ils

considèrent que l'apprenant n'est pas capable de s'auto corriger. Pour les 20% qui restent, ils pensent qu'il faut prendre en considération le niveau de l'apprenant s'il est compétent ou non. Cela veut dire que les excellents sont capables de s'auto corriger en suivant les remarques et les conseils de leur enseignant, par contre les moins doués ont toujours besoin du soutien et de l'aide de leur enseignant.

Tableau10 : tableau représentant les résultats obtenus concernant l'efficacité de l'autocorrection dans l'apprentissage de l'orthographe dès le primaire.

Types de réponses	Elle est efficace	Elle n'est pas efficace
Membre	09	01
Pourcentage	90%	10%

Figure N°10 : Secteur représentant les résultats obtenus concernant l'efficacité de l'autocorrection dans l'apprentissage de l'orthographe dès le primaire.



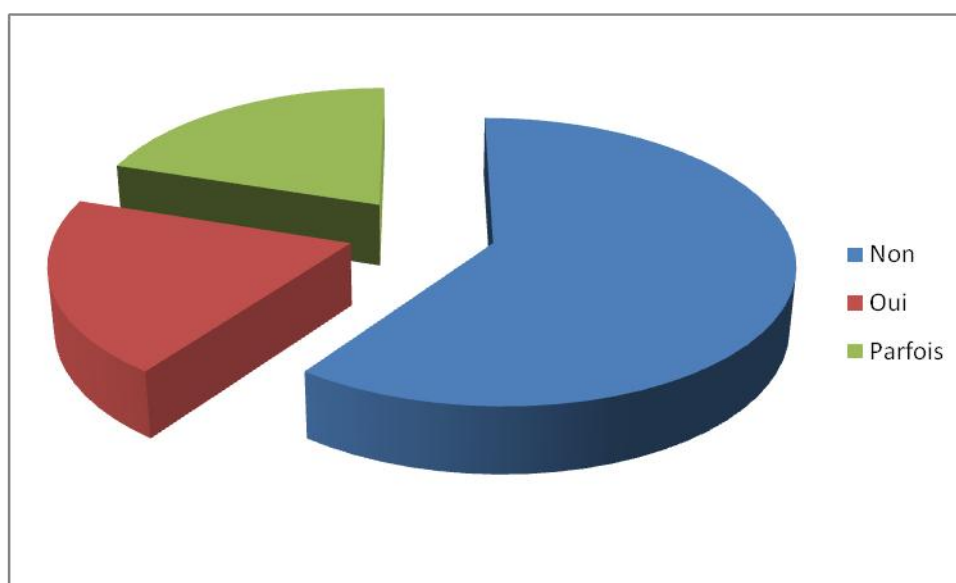
Commentaire et analyse :

Ce tableau nous montre que 90% des interrogés considèrent que l'auto-correction immédiate est efficace dans l'apprentissage de l'orthographe. Seulement 10% la considèrent comme une stratégie sans aucune efficacité.

Tableau N°11 : tableau représente les réponses des enseignants la présence de l'autocorrection dans le programme de la 5^{ème} AP.

Types de réponses	Non	Oui	Parfois
Nombre	06	02	02
Pourcentage	60%	20%	20%

Figure N°11 : Secteur représente les réponses des enseignants la présence de l'autocorrection dans le programme de la 5^{ème} AP.



Analyse et commentaire :

60% des enseignants enquêtés affirment que les concepteurs du programme ne donnent pas une importance à l'autocorrection. 20% des enseignants voient qu'elle est parfois prise en considération dans la conception du programme. Une minorité des interrogés (20%) confirme qu'elle est effectivement prise en considération.

Conclusion

Les résultats de cet entretien nous permettent de savoir les difficultés que rencontrent les apprenants de la 5^{ème} AP en apprenants l'orthographe notamment en période pandémique à cause de la réduction du volume horaire. En plus, ils nous informent que l'erreur est considérée, par la majorité des interviewés, comme un privilège et un outil d'apprentissage.

À propos de l'autocorrection, la plupart des enseignants incitent leurs apprenants à l'utiliser régulièrement. Étant donné qu'elle leur permet d'abord d'identifier leurs problèmes, puis de proposer des solutions et enfin d'acquérir et de maîtriser une compétence. En outre, ils

estiment que l'autocorrection immédiate est une stratégie très efficace pour aider les apprenants à acquérir de nouveaux mots et les orthographier correctement en laps de temps réduit.

Pour conclure, cette enquête qualitative, nous a permis de vérifier et de consolider les résultats obtenus de l'expérimentation. Nous voyons que l'enseignement de l'orthographe reste toujours difficile pour les enseignants et les apprenants et qu'il exige des stratégies pédagogiques très efficaces.

CONCLUSION
GÉNÉRALE

Conclusion générale:

Au terme de cette recherche, qui s'inscrit dans le cadre de la didactique, portant sur l'autocorrection immédiate en tant qu'une stratégie métacognitive dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe par les élèves de la 5^{ème} année (école - Tagharist EL-Ghazwani, Yabous).

Notre objectif principal était de montrer l'efficacité de l'autocorrection immédiate dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe au primaire. Nous voulions aussi montrer les stratégies les plus utilisées par les enseignants du primaire pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés orthographiques.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons été guidés par nos hypothèses comme un point de départ, qui présument que : l'autocorrection immédiate pourrait être une stratégie très efficace dans l'acquisition de l'orthographe quand l'apprenant est habitué à exploiter ses erreurs en les considérant comme une étape primordiale de l'apprentissage. De surcroît, les enseignants doivent adopter les stratégies qui garantiraient aux apprenants une autorégulation pédagogique, à savoir : la dictée, le travail collectif, la lecture, l'autocorrection...

Pour ce faire, nous avons essayé, tout d'abord de délimiter le champ d'investigation, à partir de la présentation du cadre théorique qui consiste à mettre l'accent sur les stratégies d'apprentissage et la notion de l'autocorrection. Ensuite, nous avons montré la place de l'erreur et son statut. Dans le but toujours de cerner la recherche, nous avons opté pour l'orthographe au lieu de viser l'enseignement du français en général. Nous avons parlé de l'orthographe, ses caractéristiques et son statut d'enseignement en Algérie au cycle primaire.

En ce qui concerne le cadre pratique, pour une première démarche d'étude, nous avons opté pour l'expérimentation auprès d'un échantillon bien choisi (5^{ème}AP), nous avons constaté que notre première hypothèse ainsi que nos objectifs proposés au départ sont accomplis. En effet, cette stratégie a suscité la motivation des apprenants, ils étaient très actifs. Elle a permis d'éveiller chez nos apprenants l'intérêt de vérifier leurs erreurs et de s'auto corriger afin de bien mémoriser une orthographe correct dans un laps de temps réduit.

Pour la deuxième démarche pratique, un entretien a été adressé aux enseignants, qui portent sur l'enseignement de l'orthographe et les stratégies d'apprentissage, dans le but de corroborer les résultats obtenus de l'enquête sur le terrain. À propos de l'autocorrection, la

plupart des enseignants incitent leurs apprenants à l'utiliser régulièrement. Étant donné qu'elle leur permet d'abord d'identifier leurs problèmes, puis de proposer des solutions et enfin d'acquérir et de maîtriser une compétence. En outre, ils estiment que l'autocorrection immédiate est une stratégie très efficace pour aider les apprenants à acquérir de nouveaux mots et les orthographier correctement en laps de temps réduit.

Nous soulignons qu'il serait souhaitable d'avoir plus de temps pour effectuer une analyse plus approfondie sur l'acquisition de l'orthographe par la stratégie de l'autocorrection immédiate. Une analyse qui vise toutes les difficultés orthographiques chez les apprenants du primaire pour faciliter l'acquisition et l'amélioration des compétences de transcription chez les apprenants débutants.

Pour conclure, nous espérons que ce modeste mémoire suscitera l'intérêt des futures générations et sera un socle qui ouvrirait d'autres perspectives dans le domaine de la didactique du FLE.

***LES RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES***

Ouvrage:

- Astolfi, J-P. (1997). *L'erreur un outil pour enseigner*. Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques. ESF éditeur.
- Brousseau, A. (1997). *Le français pour l'essentiel*. Montréal : Mondia..
- Cyr, P. German, C. (2008). *Les stratégies d'apprentissage*. Imprimé en France par EMD.
- Derradji, Y. (2002). *Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ?*, dans Les cahiers du SLADD, Université Mentouri Constantine. Algérie : SLADD.
- Grandguillot, M. C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Coll. Pédagogies pour demain. Paris : Hachette livre.

Guides pédagogiques :

- *Guide pédagogique pour le primaire*. (1992). Français Langue Première.
- Loi d'orientation sur l'Éducation Nationale, n°08-04 du 23 janvier 2008, chap. II, Art.4. Élabore par le Groupe Spécialisé Disciplinaire du Français. (2016). *Le document d'accompagnement du programme de Français Cycle Primaire*.
- Medjahed, L. (2019/2020). *Le guide d'utilisation du manuel Français 5^{ème} AP*.

Articles et Revues :

- Catach, N. (1978). *L'orthographe*. PUF.
- Fayol, M. (2003). *Les difficultés de l'orthographe*. En ligne <http://sd/apprentissage/les-difficultes-de-l'orthographe-5214.php>. Consulté le 25/05/2022.
- *Le constructivisme et le socioconstructivisme*. En ligne <http://chapitre-4théories-d-apprentissage-actuelles>.
- Meirieu, Ph. (2008). *Le statut de l'erreur dans les apprentissages*.
- Primeau, G. (1980). *L'orthographe au primaire : une démarche pratique*. Québec français. En ligne <URL://id.erudit.org/iderudit/57200ac>.

Mémoires:

- Amara, A-H. (2015/2016). *L'effet de la dictée commentée dans l'enseignement/Apprentissage de l'orthographe chez les élèves de 5ème AP*. Mémoire de Master, Université Larbi Ben M'hidi Oum-EL-Bouaghi. Algérie.
- Bouhechiche, A. (2008/2009). *La correction de l'erreur à l'oral dans l'enseignement /Apprentissage du FLE cas des apprenants de 2ème AS*. Mémoire de Magistère, Université EL Hadj Lakhdar Batna. Algérie.
- Deffaf, Z. (2018/2019). *L'autocorrection comme stratégie évaluative au service de la production en FLE cas des apprenants de 4ème AM*. Mémoire de Master, université Mohamed Boudiaf M'sila. Algérie.
- Demirtas, L. (2008). *Production écrite en fle et analyse des erreurs face à la langue turque cas de l'université de Marmara*. Istanbul.
- Perrin, Karine & Venture S, (2016). *L'orthographe : des représentations à son enseignement*. Mémoire professionnel.
- Sbaa, S. (2003). *Le rôle de l'autocorrection dans la production écrite en chez les apprenants de 2ème AS*. Mémoire de Master, université Mohamed KHeider Biskra. Algérie.

Dictionnaires:

- Cuq, J-P. (1990). *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*, CLE internationale.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle, CLE international.
- Le petit Larousse. (1972). P : 420.
- Le petit Robert
- Le petit Robert. (1985).

Sitographies:

- Barriol, S.- N. (2000). *Évaluation sommative et progression des élèves*. En ligne www.ac.montpellier.fr/ressources/mémoires/2000/boi/pdf.
- Gisèle, M P. (2021). *L'importance du jeu dans le processus d'enseignement et d'apprentissage en éducation de la petite enfance*. En ligne [https :](https://)

[www.ncleodoconhecimento.com.br/education-fr/d'enseignement-et d'apprentissage](http://www.ncleodoconhecimento.com.br/education-fr/d'enseignement-et-d'apprentissage).
Consulté le 19/05/2022.

- *L'entretien comme technique de collecte de donnée*. En ligne <http://formations.imt-atlantique.fr/bi/bi-entretien.html>. Consulté le 17/05/2022.
- Tricot, A. (2007). *L'expérimentation et la démarche scientifique*. En ligne <http://journals.openedition.org/rdlc/5007>. Consulté le 18/05/2022.

Table des matières

Introduction générale	2
Chapitre I: L'autocorrection immédiate stratégie d'apprentissage	
Introduction	6
I.1. Apprentissage	6
1.1.1. Les stratégies d'apprentissage	6
1.1.2. Les définitions des stratégies d'apprentissage	7
I.2. Correction VS autocorrection	8
I.2.1. La correction	8
I.2.2. L'autocorrection immédiate	9
I.2.3. La grille de l'autocorrection	10
I.3. Erreur VS Faute	10
I.3.1. Définition de la faute	10
I.3.2. Définition de l'erreur	11
I.3.3. Les types d'erreurs	11
I.3.4. Le statut de l'erreur	13
Conclusion	14
Chapitre II : L'enseignement de l'orthographe en Algérie au cycle primaire	
Introduction	15
II.1. L'enseignement/apprentissage du français en Algérie	15
II.1.1. La place du Français au cycle primaire	15
II.1.2. Les finalités de l'enseignement du Français au cycle primaire	16
II.2. Définition du mot « Orthographe » et ses types.....	16
II.2.1. Définition du mot « Orthographe »	16
II.2.2. Les types d'orthographe	17
II.3. L'orthographe au cycle primaire	18
II.3.1. Apprentissage/Enseignement de l'orthographe	19
Conclusion	25
Chapitre III : Expérimentation sur le terrain	
Introduction	27
III.1. Description du contexte de l'enseignement	27
III.1.1. L'expérimentation	28
III.1.2. Lieu de l'expérimentation	28
III.1.3. Échantillonnage choisi	28
III.2. Déroulement de l'expérimentation	29
III.2.1 Déroulement de la phase Pré-test	29

III.2.2. Analyse des résultats	29
III.2.3. Déroulement de la phase Test	31
III.2.4. Déroulement de l'expérimentation	31
III.2.5. Analyse des résultats	32
III.2.6. Déroulement de la phase Post-test	37
III.2.7. Analyse des résultats	38
Conclusion	39

Chapitre IV : Entretien destiné aux enseignants

Introduction	41
IV.1. Présentation de l'entretien	41
IV.1.1. Public.....	41
IV.1.2. Analyse des résultats.....	42
Conclusion	51
Conclusion générale	54
Références bibliographiques	57
Annexe	62

Annexes

Annexes N°01: Projet d'apprentissage (C'est un lieu exceptionnel).

Projet 02 : C'est un lieu exceptionnel !					
S : 1 N o u s A l l o n s A u M u s é e	Oral	Lexique	Lecture	Grammaire	Conjugaison
	Actes de parole : Raconter un événement dans le temps Page 35/36	Le vocabulaire de la visite se déplacer Page 37	Au musée des animaux Page38	-Le Complément de lieu -Les déterminants possessifs Page 40	-Le verbe d'action -Les verbes du 1 ^{er} et 2 ^{ème} groupe au présent. Accompagner –choisir Page41
	Orthographe	Dictée	Entrainement à l'écrit	Production écrite	Tache1
	-Le féminin : ien/ienne- ion/ionne Page 42	-Les homophones : son/sont Page43	Programme de visite d'un musée à compléter Page 44	Ecrire un texte court pour dire ce qu'on peut trouver dans un musée Page44	-Préparer le programme de la visite du musée. Raconter la visite. Page45
S:2	Oral	Lexique	Lecture	Grammaire	Conjugaison
J' A l i m e v o y a g e r e n	Acte de paroles -Situer un événement dans le temps Page46/47	-Les synonymes et les antonymes Page 48	-Mon carnet de voyage Page 49	-Le complément de temps. Les déterminants démonstratifs Page 50/51	Les verbes des trois groupes au passé composé Page 52

f a m i l l e					
	Orthographe	Dictée	Entrainement à l'écrit	Production écrite	Tache2
	-Le féminin : elle -cette Page 53	-Les homophones : ce/ce Page55	-Texte à compléter : mon carnet de voyage Page55	Ecrire un texte court pour raconter ce que tu as fait à la fin de semaine. Page54	-fabriquer un panneau pour présenter un lieu spécial choisi par le groupe. Page 56

Annexe N°02: La grille d'observation

-École primaire de Tagharist ALghazwani -Yabous -

Niveaux : 5^{ème} année primaire.

-Cours : déroulement d'une séance d'orthographe.

La date :

09/12/2021

La salle : 05

Heure : 09 :00h

1/Le climat de la classe

1. Le nombre des apprenants : 15 élèves.
2. Le mode de travail : collectif.
3. L'acoustique de la classe : bonne acoustique/ généralement la classe est calme.
4. Éclairage de la classe : éclairée avec des couleurs claires.

2/ La présentation du cours

1. La langue : lors de la présentation du cours, l'enseignant utilise souvent la langue étrangère mais certainement il tombe dans le cas où l'apprenant confronte un blocage, ici il est obligé de faire recours à la langue maternelle afin de passer l'information.
2. La voix : est claire, volume élevé ainsi qu'une bonne prononciation des consonnes.
3. La gestion du bruit dans la classe :

3/ Le cours

1. Discours

*L'explication : à l'oral/ à l'écrit : l'explication du cours se fait oralement sachant que l'enseignant utilise des dessins pour faciliter la compréhension chez l'apprenant

*La manière d'explication : lors de l'explication ; l'enseignant présente le cours en faisant des schémas sur le tableau pour que ses apprenants comprennent la leçon.

4/ La vérification de la compréhension

1. Est-ce qu'il vérifie la compréhension ? et quand ?
*L'enseignant vérifie la compréhension, parfois à la fin du cours et parfois durant le cours puis il passe.
2. Lorsque les apprenants ne comprennent pas, l'enseignant fait quoi ?

* lorsque les apprenants ne comprennent pas, l'enseignant change la méthode d'explication, il adopte une autre plus claire et facile que la première.

5/ La participation

1. Est-ce que l'enseignant encourage la participation, et en quelle langue ?

*Oui il encourage la participation en langue française.

*L'enseignant oblige ses apprenants à parler en français mais certainement il ya des apprenants qui n'arrivent pas à s'exprimer en français donc ils parlent en arabe.

* Ils les encouragent à travers les questions qui concernent les cours précédents, ainsi que ces questions sont destinées à toute la classe.

6/ La prise de note

1. Est-ce que l'enseignant écrit sur le tableau ?

*L'enseignant écrit presque tout sur le tableau avec une écriture claire en utilisant des couleurs, des soulèvements...

2. Est-ce qu'il ajoute des informations à l'oral ?

*Par apport à l'écrit oui il ajoute.

3. Est-ce qu'il demande aux élèves d'écrire tout ce qui est écrit sur le tableau ?

* pas toujours, c'est à dire il leur demande d'écrire l'essentiel.

4. Est-ce qu'il donne le temps aux élèves pour recopier ?

*Oui bien sûr!

5. Est-ce qu'il donne un résumé ultérieurement ? Et en quelle langue ?

*à la fin du cours, l'enseignant fait une récapitulation du cours en utilisant quelques mots en langue maternelle pour qu'ils comprennent bien la leçon.

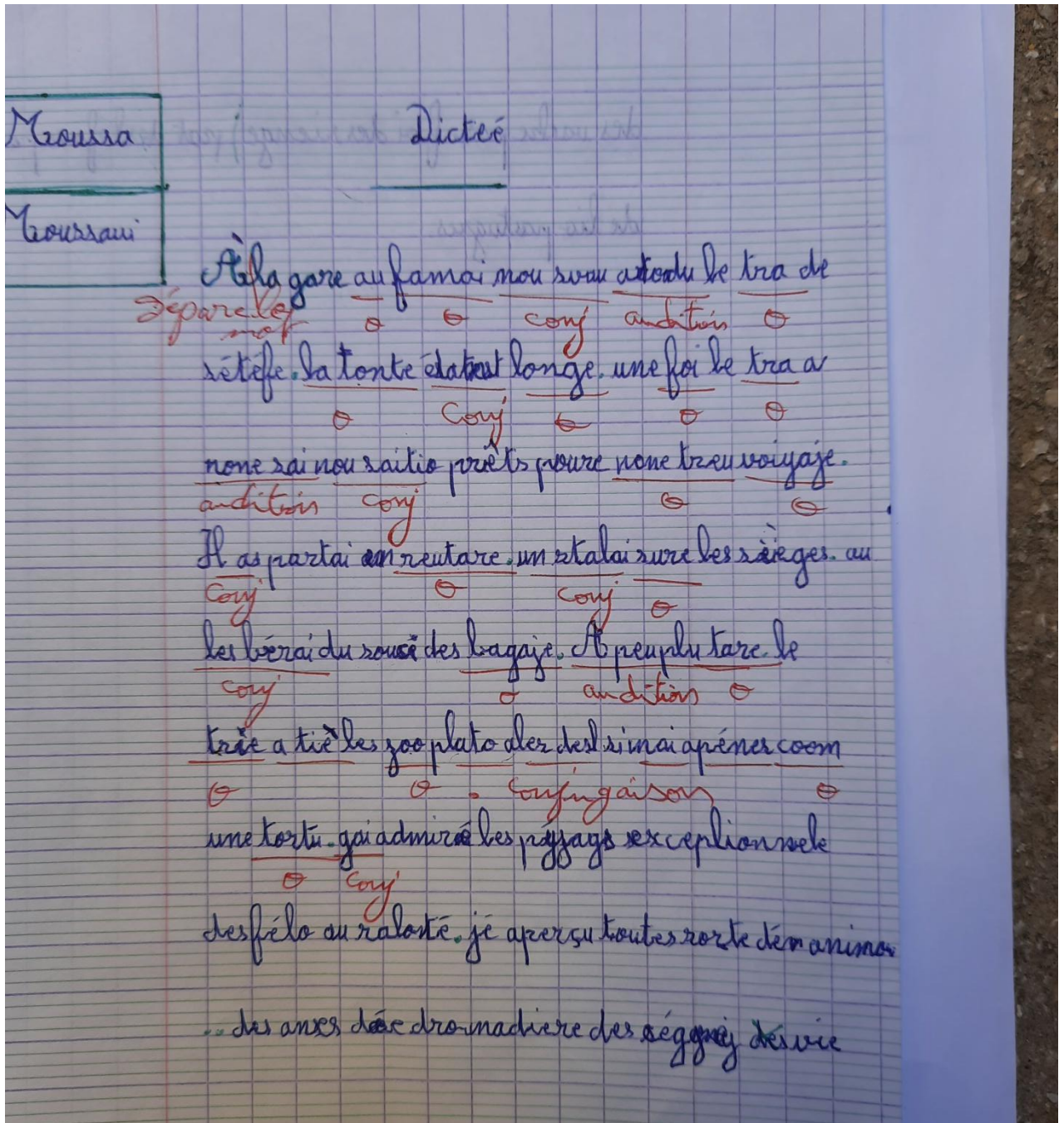
Annexe N°03 : Le texte dicté

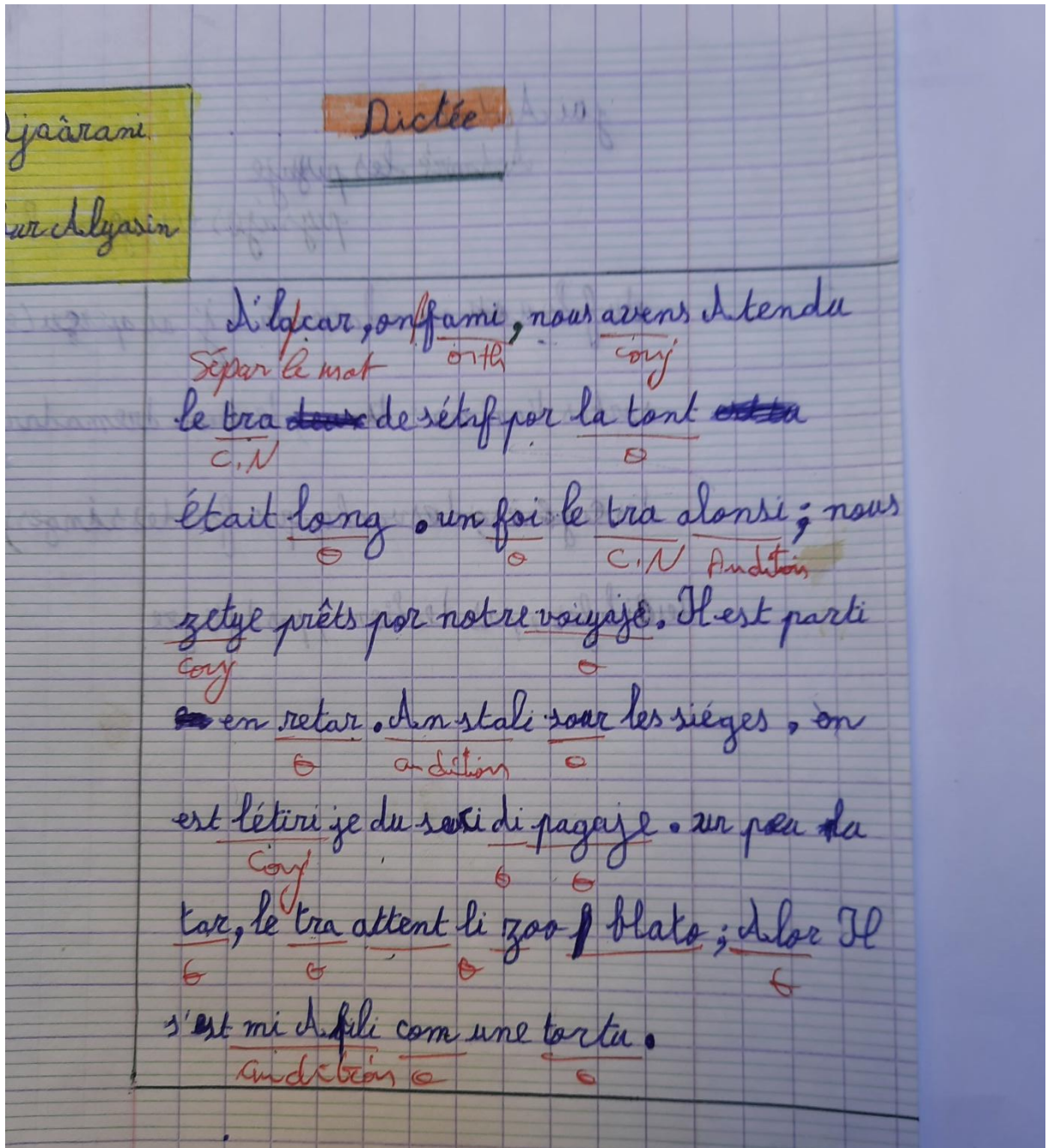
À la gare, en famille, nous avons attendu le train de Sétif. L'attente était longue. Une fois le train annoncé ; nous étions prêts pour notre voyage. Il est parti en retard. Installé sur les sièges. On est libéré du souci des bagages. Un peu plus tard, le train a atteint les hauts plateaux ; alors il s'est mis à peiner comme une tortue. J'ai admiré les paysages exceptionnels, défilant au ralenti.

D'après AZOUZ BEGAG, UN TRAIN POUR CHEZ NOUS,
ALGER, 2006.P.25-27.

Manuel scolaire de la 5^{ème} AP.

Annexe N°04 : Les copies des élèves du pré-test.





Annexe N°05 : Photos prises durant la dictée.



Annexe N°06: Les fiches cartons du test.

fami ✗
famille ✓

Gas-pillage ✗

bagaje ✗
bagage ✓

lavage ✗

siyage ✗
siège ✓

piège ✓

Annexe N°07 : Photos prises durant

l'expérience.



Annexe

Mardi 17 janvier 2023

Rachma

Rahka

Dictée

À la gare, en famille, nous avons attendu
 le train de sétif. La trainé est très longue. Une
 fois le train ^{conj} ahensi, nous étions prêts pour
 notre voyage. Il est parté ^{conj} en retard.
Il ^{conj} a installé sur les sièges. On est libéré du
 souc des bagages. un peu plus tard, le
 train atteint les hauts plateaux; alors il
 mis à péner comme une taurine.

Mardi 18 janvier 2022

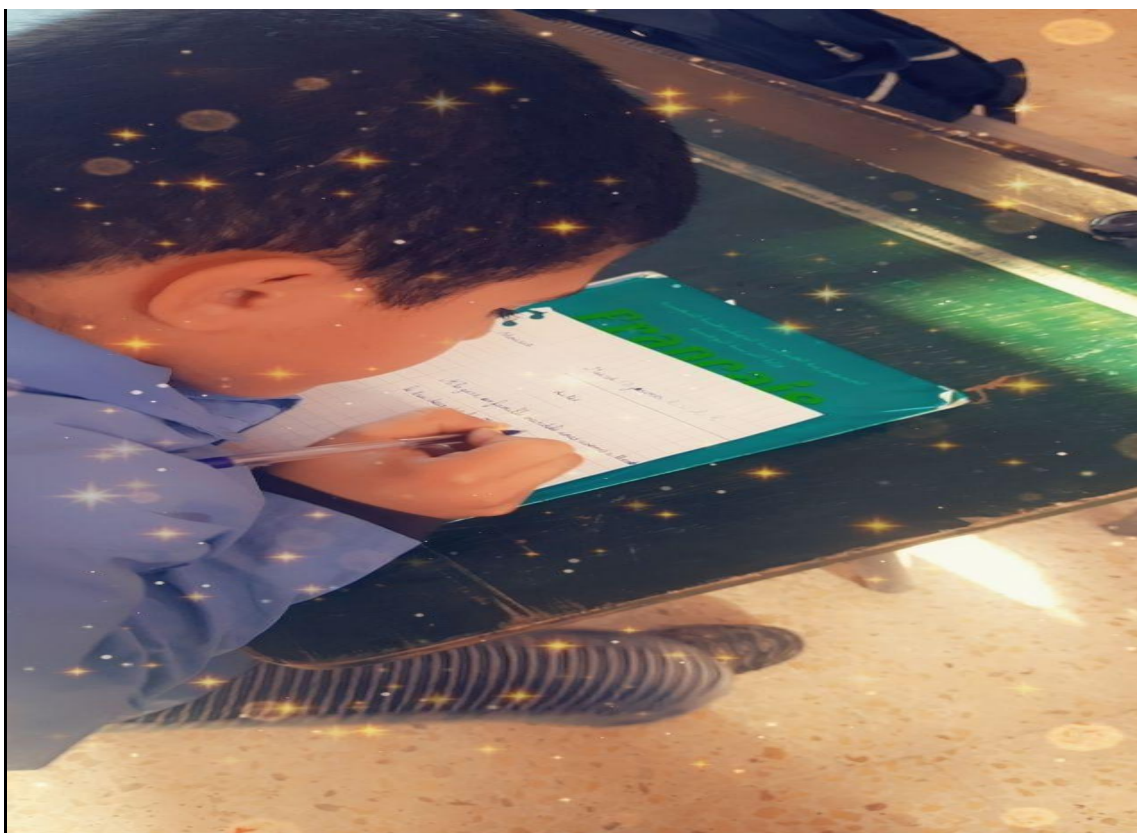
Nour el
houda
Gheraoui

Dictée

À la gare, en famille, nous avons attendus le train de Sétif. L'attente était longue. Une fois le train all (alors) annoncé; nous étions prêts pour notre voyage. Il est parti en retard. Un stali sur les sièges. On est libéré du souci des bagages. Un peu plus tard, le train a atteint les hauts plateaux; alors il mis à peiner comme une tortue.

J'ai admiré les paysages exceptionnels

Annexe N°09 : Photos prises durant la dictée de vérification.



Annexe N°10: Entretien.

1. Combien d'années d'expérience professionnelle avez-vous ?
2. D'après votre expérience, quels sont les types d'erreurs que rencontrent vos apprenants lors d'une production écrite ?
3. Vos apprenants font-ils beaucoup d'erreurs orthographiques lors de la séance de dictée ?
4. Quel statut attribuez-vous à l'erreur ?
5. Corrigez-vous toutes les erreurs commises par vos apprenants ?
6. Comment estimez-vous le niveau orthographique de vos apprenants ?
7. Combien de séances sont consacrées à l'enseignement de l'orthographe ? Sont-elles suffisantes ? Si non, faites-vous des séances supplémentaires ?
8. Comment faites-vous pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés orthographiques ? Quelles stratégies utilisez-vous ?
9. Utilisez-vous l'autocorrection immédiate couramment ?
10. À votre avis, l'autocorrection immédiate pourrait être l'une des stratégies les plus efficaces pour aider les apprenants à acquérir l'orthographe dès le primaire ?
11. Après les dernières réformes du système éducatif en Algérie, pensez-vous que l'autocorrection orthographique est suffisamment prise en considération par les concepteurs du programme ?