

**Unité didactique basée sur l'utilisation des
dictées métacognitives interactives pour
développer les compétences orthographiques
en FLE chez les étudiants du cycle secondaire**

Dr. Néhal Yéhia Mohamed

Maître de conférences

Département de curricula et de la didactique du FLE
Faculté de Pédagogie- Université du Fayoum

Résumé

L'orthographe occupe une place cruciale dans l'enseignement du FLE et dans le développement global des compétences rédactionnelles. Savoir appliquer une orthographe correcte est l'une des compétences qui se révèlent les plus difficiles à acquérir. Il va sans dire que l'orthographe française est difficile et complexe et sa maîtrise représente, par la suite, un défi majeur pour de nombreux apprenants. Face à cette difficulté importante, il semble important de s'interroger sur les pratiques pédagogiques les plus pertinentes portant sur l'acquisition de cette orthographe.

De ce fait, cette recherche vise à observer et à rendre compte de l'efficacité d'une unité didactique basée sur l'utilisation des dictées métacognitives interactives pour développer les compétences d'orthographe grammaticale auprès des étudiantes du cycle secondaire. La passation d'un pré/post-test (dictée) ainsi qu'un entretien semi-structuré pour évaluer et contrôler les aptitudes des étudiantes utilisant les dictées métacognitives interactives en classe de FLE sont les outils méthodologiques utilisés dans cette recherche.

En définitive, l'analyse quantitative des résultats a montré un effet significatif de la mise en œuvre du dispositif sur le développement des compétences orthographiques des étudiantes de la 2^{ème} année du cycle secondaire, et ce en ce qui concerne la bonne utilisation des signes de ponctuation, des homophones, de la conjugaison des verbes et des règles d'accords grammaticaux et les accords adjectivaux et verbaux.

Les mots clés: dictées métacognitives interactives – compétences orthographiques – orthographe grammaticale

ملخص البحث باللغة العربية:

تحتل المهارات الاملائية مكانة كبيرة في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية وفي تنمية المهارات الكتابية بصفه عامه. ويعد تطبيق القواعد الاملائية بشكل صحيح واحده من المهارات الصعب اكتسابها لدى الطلاب فهي تمثل تحديا كبيرا لهم ولذا فمن الضروري البحث عن ممارسات واستراتيجيات تدريسية حديثة لتنمية هذه المهارات لديهم. ومن هذا المنطلق يهدف هذا البحث الى الكشف عن فاعلية وحدة تدريسية قائمة على استخدام الاملاءات التفاعلية ما وراء المعرفية في تنمية المهارات الاملائية النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية. ولتحقيق هذا الهدف، قامت الباحثة بإعداد أدوات البحث التي تتكون من اختبار قبلي/ بعدي وقائمه المهارات الاملائية النحوية ومقابلة شبه مقيدة حول انطباعات الطلاب عن استخدام (les dictées métacognitives interactives) (وقد أظهر التحليل الكمي-لنتائج البحث-أثرا دالا لاستخدامها في تنمية المهارات الاملائية النحوية لدى طلاب الصف الثانى الثانوى فيما يخص علامات الترقيم وتصريف الافعال فى الازمنة المختلفة وقواعد استخدام التبعية).
الكلمات المفتاحية: الاملاءات التفاعلية ما وراء المعرفية- المهارات الاملائية النحوية

Introduction

L'orthographe est l'une des composantes essentielles de l'enseignement d'une langue donnée en représentant une principale contribution en production écrite. Elle permet la découverte des unités lexicales d'une langue et l'identification de ses règles grammaticales. Une bonne maîtrise de l'orthographe mène l'apprenant à une écriture claire et lisible sans erreurs d'orthographe lexicale ou grammaticale. Apprendre à orthographier correctement constitue une vraie source de difficultés et la compréhension des règles du système graphique

par les apprenants nécessite d'adopter une vraie démarche réflexive de conceptualisation.

En effet, le but ultime de l'apprentissage de l'écriture est d'écrire sans faute d'orthographe. Pour leur part, Fayol et Jaffré (2014) définissent l'orthographe comme une représentation visuelle et conventionnelle d'une langue donnée. Donc, il s'agit d'écrire conformément à une règle définie par la communauté des locuteurs de cette langue.

Dans ce contexte, ces auteurs indiquent que l'orthographe française constitue l'une des plus complexes à maîtriser puisqu'elle est un système organisé qui mobilise des multiples composantes de la langue : la phonologie, la morphologie, la syntaxe et le lexique. En outre, Bosse et al (2021), Robinson-Kooi et Hammond (2020) et Morin et al (2018) démontrent que l'orthographe est une compétence complexe s'appuyant sur deux éléments essentiels : la qualité des conceptualisations orthographiques construites par l'apprenant et conservées dans sa mémoire en situation d'écriture et sa capacité à l'utilisation consciente de ses connaissances du code orthographique.

Abu Laila (2019) indique que l'apprentissage du français écrit implique que l'apprenant acquiert des connaissances orthographiques attachées à la forme des mots qui doivent être mémorisés visant la construction d'un stock de mots dans sa mémoire. Il est également important d'acquérir des connaissances morphologiques concernant les accords des noms, des verbes et

des adjectifs. Alshahrani (2019) souligne qu'afin de maîtriser efficacement l'orthographe, il est essentiel d'apprendre une diversité des règles grammaticales et lexicales en se focalisant sur les différences entre l'oral et l'écrit.

Selon Ruberto (2019), pour orthographier un mot de la langue de façon normée, l'apprenant doit avoir une conceptualisation mentale de ce mot et aussi il doit mobiliser le savoir et le savoir-faire. De leur côté, Riou et Brissaud (2021) soulignent que le système orthographique est basé sur un double principe : sémiographique et phonographique. Le premier traite de la signification des unités graphiques et le second du phonème transcrit par chacune de ces unités. Ce système orthographique repose, d'une part, sur la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes et sur l'emploi de marques morphologiques qui résultent de l'application de normes lexicales et grammaticales, d'autre part.

Selon Maynard et al (2018), le développement et l'amélioration d'une compétence d'orthographe exige la participation à des activités en classe centrées sur les écrits créés par les étudiants eux-mêmes. À ce titre, plusieurs types de dictées, à visée d'apprentissage, ont un impact remarquable sur le développement des compétences orthographiques des étudiants (Maynard, 2022) ; (Maynard et al, 2020) ; (Mohamed, 2020) ; (Colognesi et al, 2019); (Gaafar, 2019) ; (Clément, 2019); (Ahmed, 2018) ; (Thibeault et

Lefrancois, 2018) ; (Escoubas-Benveniste et Domenico, 2017) ; (Brun et al, 2016).

En effet, l'apprentissage de l'orthographe, notamment de l'orthographe grammaticale, pose maintes difficultés chez les étudiants du cycle secondaire. Ceux-ci apprennent l'orthographe à coup de dictées traditionnelles basées sur la répétition des règles mémorisées qui réduisent le rôle de l'apprenant à la simple réception des connaissances ou des règles orthographiques présentées d'une manière explicite. Ces dictées traditionnelles ne font pas appel au raisonnement nécessaire pour l'apprentissage de l'orthographe. Ce qui nous amène à remettre en question les façons d'enseigner l'orthographe, et plus particulièrement l'orthographe grammaticale.

Pour que les étudiants puissent améliorer leurs capacités en orthographe et soient capables de réfléchir sur leur langue, ils doivent être acteurs dans la construction de leur savoir orthographique. L'enseignant doit donc instaurer, au sein de sa classe, des dispositifs qui permettent un apprentissage constructif de l'orthographe en remettant en question ses conceptions afin de les faire évoluer. C'est pourquoi, il s'avère important d'avoir recours à des pratiques alternatives et innovantes qui mettent l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et qui peuvent l'aider à mieux retenir l'orthographe de la langue française et à l'utiliser correctement dans d'autres situations. Parmi ces

pratiques, on trouve les ateliers de négociations, les orthographe approchées et les dictées métacognitives.

En effet, les dictées qui ont un caractère métacognitif et collaboratif représentent une de ces pratiques visant à développer les compétences d'orthographe chez les apprenants. Ce dispositif utilise le support d'une dictée de phrases pour engager les étudiants dans un débat sur chaque difficulté orthographique rencontrée. Il offre l'opportunité aux étudiants d'apprendre à analyser les erreurs et les stratégies, de fournir des preuves pour étayer leur raisonnement.

Les conclusions des études antérieures, telles que celles de (Maynard et al, 2018) ; (Hassan, 2019) ; (Farina, 2019) ; Jarno et al, 2019), ont montré le grand effet des dictées innovantes sur le développement des compétences orthographiques. Ces dictées contribuent à une amélioration du traitement des accords et à une progression dans leurs compétences orthographiques en favorisant la mobilisation des connaissances orthographiques.

Les dictées métacognitives se concrétisent sous deux dispositifs différents : la phrase dictée du jour (PDJ) et la dictée zéro faute (DZF). Selon Le Levier (2019), ce sont des dispositifs pédagogiques auxquels l'école a recours afin de permettre la modélisation et l'analyse des processus orthographiques aux étudiants. Cela peut être réalisé à travers l'explicitation des

raisonnements qui mènent ces étudiants au choix des formes graphiques.

En ce qui concerne la phrase dictée du jour, il s'agit de dicter une phrase aux étudiants tout en les encourageant à énoncer leurs choix graphiques qui les incitent à débattre les uns les autres pour pouvoir cerner la graphie qui leur semble la plus pertinente. Quant à la dictée zéro faute, elle est une dictée qui permet aux étudiants de poser toutes les questions qu'ils désirent pendant qu'ils écrivent (Cogis et al, 2015).

À cet égard, ces dictées novatrices sont basées sur la négociation, le développement du métalangage, la résolution de problèmes et la verbalisation des stratégies. Les étudiants verbalisent leurs raisonnements orthographiques et l'enseignant, à son tour, dirige les échanges autour des écrits produits favorisant ainsi un apprentissage fonctionnel, social et contextuel de l'orthographe. De ce fait, les dictées métacognitives représentent un outil déclenchant du doute orthographique qui s'avère un moteur d'apprentissage.

D'après Lopez (2020) et Isher et Nadeau (2013), ces dictées sont considérées comme des situations d'entraînement permettant aux apprenants d'analyser ce qu'ils écrivent et de comprendre les représentations qu'ils ont construites sur le système d'écriture et son fonctionnement. Ce travail d'analyse permet ensuite aux étudiants de mieux orthographier leurs textes et de transférer ces stratégies à d'autres situations d'écriture.

Au cours de ces dictées, les apprenants sont invités à réfléchir en verbalisant le chemin cognitif adopté par eux-mêmes en vue d'orthographier les mots d'une façon correcte. Par conséquent, on est vis-à-vis d'une activité réflexive qui accorde une importance primordiale à l'apprenant dans le processus de son apprentissage de sorte qu'il puisse construire son propre savoir. Ce dispositif permet de mettre l'apprenant en réflexion sur une ou deux phrases, d'exprimer le doute orthographique, de mettre en place des discussions grammaticales et de parier sur le transfert en production d'écrits.

Sensibilisation du problème de la recherche

Maintes études ont montré la faiblesse du niveau de la compétence d'orthographe grammaticale en français chez les étudiants de divers cycles (Salem, 2021) (Abdelhamid, 2021) ; (Ezz elregal, A., 2017) ; (Salem, H. et Soleiman, R., 2014) et notamment le cycle secondaire comme l'étude de (Farouk, A. et Hosny, R., 2023) et de (Abdel Hadi, I., 2021). Les apprenants du FLE rencontrent des difficultés qui sont principalement dues à la complexité du système orthographique de la langue française. Ils ne maîtrisent pas l'écriture du français : ils font beaucoup d'erreurs en orthographe grammaticale, surtout lorsque la phrase est assez longue ou complexe.

En interrogeant les enseignants du FLE du cycle secondaire sur le niveau orthographique de leurs étudiants, ils indiquaient qu'ils affrontent constamment des difficultés au niveau de

l'orthographe grammaticale dans leurs écrits. Ils ont, presque tous, avoué que, les étudiants connaissent par cœur les règles orthographiques apprises, et qu'ils sont incapables de réinvestir ces connaissances dans divers contextes.

Afin de vérifier le niveau orthographique des étudiants, la chercheuse a mené une étude exploratoire auprès de trente étudiantes de 2^{ème} secondaire dans l'une des écoles au Fayoum. Les résultats de cette étude indiquent que ces étudiantes ont des difficultés concernant les homophones grammaticaux, le pluriel des substantifs et des adjectifs et l'accord du participe passé. Tandis que 60% des étudiantes ont fait des erreurs concernant les homophones grammaticaux. 55% d'elles ont commis des erreurs qui se rapportent essentiellement à l'accord du participe passé tant avec les verbes pronominaux qu'avec les auxiliaires avoir et être. De plus, 89% des étudiantes ont fait des erreurs d'accords aux adjectifs désignant la couleur en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent. En fin 85% des étudiantes n'utilisent pas les signes de ponctuation, les mots en majuscule et d'employer l'apostrophe.

Problématique de la recherche

De ce qui précède, on constate que la problématique de la présente recherche se résume dans la faiblesse du niveau des étudiantes du cycle secondaire en compétences orthographiques. Ceci renvoie probablement aux pratiques traditionnelles qu'utilisent les enseignants en travaillant sur l'orthographe. Ces

pratiques ne donnent pas la priorité à l'acquisition des compétences orthographiques chez les étudiantes, notamment en termes d'orthographe grammaticale, ce qui les rend incapables d'écrire des phrases en français sans commettre d'erreurs d'accords et de conjugaison et qui entraîne des résultats défavorables dans l'expression écrite. Les étudiantes font tant d'erreurs orthographiques parce qu'elles sont incapables de faire un retour sur leur écrit et d'en repérer les difficultés afin de s'auto corriger. Face à cette problématique, la présente recherche vise à répondre à la question principale suivante :

Comment utiliser le dispositif des dictées métacognitives interactives pour développer les compétences orthographiques en FLE chez les étudiantes du cycle secondaire ?

De cette question, dérivent les sous-questions suivantes :

1. Quelles sont les compétences d'orthographe grammaticale nécessaires pour les étudiantes du cycle secondaire ?
2. À quel point les étudiantes de la 2^{ème} année secondaire possèdent-elles les compétences visées ?
3. Quelles sont les caractéristiques d'une unité didactique basée sur l'utilisation des dictées métacognitives interactives pour développer les compétences orthographiques du public visé ?
4. Quel est l'effet d'une unité didactique basée sur l'utilisation des dictées métacognitives interactives sur le développement des compétences orthographiques du public visé ?

Objectifs de la recherche

Cette recherche vise à :

- Développer certaines compétences en orthographe en FLE chez les étudiantes du cycle secondaire.
- Vérifier l'efficacité de l'utilisation des dictées innovantes (métacognitives) pour développer les compétences visées.
- Aider les étudiantes à adopter une attitude argumentative et justificative en utilisant le métalangage grammatical.

Importance de la recherche

Cette recherche peut avoir un rôle important à :

1-Encourager les pédagogues à expérimenter de nouveaux dispositifs afin de développer les compétences en orthographe chez les étudiantes du cycle secondaire.

2-Aider les enseignants de FLE à découvrir les difficultés de l'écriture chez les étudiants et à essayer d'en trouver des solutions.

3- Susciter l'intérêt des enseignants sur l'importance d'employer les dictées métacognitives pour travailler sur la dictée, ce qui rend le cours de dictée plus dynamique.

4-Introduire une nouvelle vision basée sur l'observation et la réflexion des étudiantes du cycle secondaire, pour développer leurs compétences en orthographe.

Délimites de la recherche

La recherche actuelle se limite à :

- Certaines compétences d'orthographe grammaticale.

- Un échantillon des étudiantes de la 2^{ème} année du cycle secondaire dans une école au Fayoum.
- Le 2^{ème} semestre de l'année scolaire 2022/2023.
- Une unité pour développer les compétences d'orthographe grammaticale.

Hypothèses de la recherche

- La recherche actuelle vise à examiner les hypothèses suivantes:
 - 1-Il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des notes de pré-post test en ce qui concerne toutes les compétences de l'orthographe grammaticale au seuil de (0.01) de l'échantillon de la recherche en faveur du post-test.
 - 2-Il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des notes de pré-post test dans chaque compétence de l'orthographe grammaticale au seuil de (0.01) de l'échantillon de la recherche en faveur du post-test.

Outil et matériels de la recherche

Afin d'atteindre les objectifs de la recherche actuelle, la chercheuse a élaboré les outils suivants :

- 1- Une liste des compétences d'orthographe grammaticale des étudiantes du groupe de la recherche.
- 2- Un test de niveau des étudiantes dans les compétences de l'orthographe grammaticale.
- 3- Une unité basée sur l'utilisation des dictées métacognitives interactives pour développer les compétences d'orthographe grammaticale.

4- un entretien semi-structuré pour l'analyse qualitative des résultats à propos de l'utilisation des dictées métacognitives interactives en classe.

Procédures de la recherche

Pour répondre aux questions de la recherche on va procéder comme suit :

1. Passer en revue les ouvrages et les études antérieures qui se rapportent au sujet de la recherche.
2. Élaborer une liste des compétences de l'orthographe grammaticale adressée aux superviseurs et aux spécialistes de la langue française au cycle secondaire pour déterminer les compétences nécessaires aux étudiantes de la 2^{ème} année secondaire.
3. Choisir l'échantillon de la recherche (Un groupe d'étudiantes de la 2^{ème} année de l'école secondaire (Ain Chams pour les filles) au gouvernorat du Fayoum (35 étudiantes)
4. Préparer un test du niveau des étudiantes en ce qui concerne les compétences de l'orthographe grammaticale.
5. Elaborer une unité basée sur les dictées métacognitives interactives.
6. Présenter les outils de la recherche aux superviseurs et aux spécialistes et les modifier selon leurs points de vue.
7. Appliquer le pré-test des compétences de l'orthographe grammaticale aux étudiantes du groupe de la recherche.
8. Enseigner l'unité basée sur les dictées métacognitives interactives aux étudiantes du groupe de la recherche.

9. Appliquer le post-test des compétences de l'orthographe grammaticale aux étudiantes du groupe de la recherche.
10. Appliquer l'entretien semi-structuré pour l'analyse qualitative des résultats obtenus à propos de l'utilisation des dictées métacognitives interactives en classe.
11. Analyser et interpréter les résultats quantitativement et qualitativement.
12. Présenter les recommandations et les suggestions en vue des résultats obtenus.

Terminologies de la recherche

Les compétences orthographiques

Martin (2014) définit la compétence en orthographe comme l'aptitude d'orthographier les mots d'une manière normée en utilisant la grammaire et la ponctuation d'une manière appropriée dans les écrits.

Pour Angoujard (2013), la compétence d'orthographe est l'aptitude de produire l'ensemble des règles et des graphies nécessaires pour réaliser un projet d'écriture.

Les compétences orthographiques sont définies, dans le cadre de la recherche en cours par la capacité des étudiantes de la 2^{ème} année du cycle secondaire à appliquer les règles d'accord des mots d'une manière correcte (accord dans le groupe nominal, accord entre le verbe et son sujet, les homophones grammaticaux) en travaillant avec leur pairs et en utilisant deux dispositifs (la phrase dictée du jour et la dictée zéro faute) (*Définition opérationnelle*).

L'orthographe grammaticale

Chartrand et al. (2011 : 68) démontrent que « *L'orthographe grammaticale renvoie aux règles d'accord comme les accords en genre, les accords des adjectifs, les conjugaisons des verbes pour écrire des mots de classes variables dans une phrase écrite* ».

Les dictés métacognitives

Arseneau et Nadeau (2018), définissent les dictées métacognitives comme un dispositif d'apprentissage d'orthographe qui positionne l'apprenant au centre du processus d'apprentissage en lui permettant de résoudre les problèmes d'orthographe, d'exprimer ses doutes orthographiques et de justifier des raisonnements grammaticaux dans un climat d'ouverture et d'interaction avec leur pairs.

Les dictées métacognitives sont définies, dans le cadre de la présente recherche, comme étant un dispositif d'enseignement /apprentissage de l'orthographe qui aide les étudiantes du cycle secondaire à développer leur compétence d'orthographe grammaticale collaborativement grâce à un travail réflexif sur leurs graphies en utilisant deux dispositifs (dictée zéro faute et phrase dictée du jour). Ceux-ci donnent la possibilité aux étudiantes de réfléchir de manière raisonnée et méthodique sur l'orthographe en utilisant le métalangage de manière efficace. (*Définition opérationnelle*).

Le cadre conceptuel

La dictée est une activité qui prend une place importante dans les pratiques scolaires permettant l'assimilation des connaissances et l'application des règles dans les tâches d'écriture. De même, cette activité autorise la compréhension de l'orthographe des mots en faisant fonctionner la langue.

En effet, le dispositif des dictées métacognitives reprend la démarche de dictée *négociée* qui représente une situation d'apprentissage reposant sur la mutualisation des connaissances et des stratégies utilisées pour orthographier. D'après Thabard (2020), il s'agit d'encourager un raisonnement métalinguistique en permettant aux étudiants de confronter leurs graphies à celles de leurs pairs. Fait à signaler que la dictée négociée est une forme de dictée qui favorise le travail du groupe et qui met en œuvre des processus de réflexion sur la langue.

Tissot (2017) et Mulquin (2022) déclarent que la dictée négociée permet la collaboration, la justification du point de vue de l'apprenant en prenant en considération celui des autres. En fait, un débat a lieu durant lequel les étudiants justifient et négocient verbalement leur graphie et l'enseignant devra gérer au mieux ce débat. Ainsi, selon Sautot (2016), une communauté discursive autour de la recherche d'une orthographe peut se créer tout en permettant aux étudiants de confronter leurs idées et leur faire acquérir des stratégies autonomes en matière de résolution de problèmes orthographiques.

Djermane (2019) et Dubarry (2016) soulignent que la dictée négociée est un type de dictée basé sur le partage des connaissances orthographiques et sur l'argumentation entre les étudiants. Ce qui leur permet de verbaliser leurs représentations concernant le fonctionnement de la langue et l'appropriation des raisonnements.

Pour Saoudi (2020), la dictée négociée révèle deux types de déséquilibres : un déséquilibre intra-individuel résultant de la confrontation de nouvelles manières de procéder et un déséquilibre interindividuel. Celui-ci incite l'apprenant à détourner ses propres connaissances afin de construire en collaboration un nouvel équilibre. Le conflit sociocognitif joue un rôle central dans cette activité car il facilite la révision des conceptions initiales des apprenants. Ceci est réalisé à travers le passage d'un déséquilibre individuel causé par la confrontation à un équilibre atteint collectivement.

À cet égard, les étudiants sollicitent l'ensemble de leurs connaissances grammaticales et orthographiques dans des discussions qui permettent la confrontation de leurs conceptualisations et la mutualisation des connaissances pour arriver à de meilleures solutions aux problèmes orthographiques soulevés. Donc, ce type de dictée provoque les échanges et des interactions entre les apprenants et les oblige à faire des choix et à se justifier.

Pour acquérir des connaissances solides en orthographe, les apprenants passent par une phase d'appropriation en prenant leurs

productions comme support d'apprentissage et en mettant en place des moments de structuration fondés sur l'observation et l'analyse de ces propres productions. Ce dispositif est caractérisé par l'argumentation et l'explication au moment de la correction collective. L'enseignant pilote les échanges intergroupes afin de réactiver les connaissances orthographiques de ses étudiants.

Les dictées métacognitives ; un nouveau levier d'apprentissage d'orthographe

Au cours des dictées métacognitives, les étudiants sont confrontés par des situations-problèmes. Ceux-ci les obligent à utiliser des manipulations et des stratégies de résolution qui ont des effets positifs sur l'appropriation de la norme et sur le développement de démarches méthodiques (Arseneau et Nadeau, 2018). Ce qui les aide au développement de leur conscience métalinguistique et à la construction des connaissances explicites sur la langue. Pour sa part, Angoujard (1994) a signalé que la dictée peut être transformée en tâche-problème et devenir une source d'apprentissage, et que l'on peut en bénéficier pour donner une image plus juste de l'orthographe aux étudiants en vue de les rendre plus actifs.

En outre, Geoffre (2015) montre que le dispositif des dictées métacognitives se traduit en salle de classe selon un enseignement implicite centré sur le sens où l'enseignant est un accompagnateur en faisant réfléchir sur les conceptions erronées des étudiants au sujet de l'orthographe. Également, ce dispositif offre une approche

inductive où les étudiants cherchent et découvrent ensemble la logique cachée sous les graphies et les relations formelles entre les mots à partir de ce qu'ils connaissent déjà tout en leur permettant un travail métalinguistique. En outre, il présente une approche où l'oral sert de médiateur à l'écrit. L'apprenant met au fur et à mesure les éléments qui émergent d'une situation problème (Lassard, 2011).

Dans ce sens, les interactions qui ont lieu durant les dictées métacognitives incitent les étudiants à verbaliser et à mobiliser leurs connaissances orthographiques et à les confronter. Ainsi, ils mettent au jour les représentations et les obstacles qu'ils rencontrent en situation d'écriture en verbalisent leurs raisonnements orthographiques. La création d'un contexte favorable à la discussion des connaissances, au sein d'un groupe du travail améliore la qualité de l'apprentissage en soutenant le transfert des connaissances.

Ainsi, ce nouveau dispositif d'apprentissage de l'orthographe permet à l'apprenant de collaborer, de réfléchir, d'analyser et de construire son apprentissage à travers les différentes situations élaborées par son enseignant (Brissiaud et Viriot-Goeldel, 2019) et (Morenval, 2015). L'acquisition d'une bonne compétence d'orthographe demande une conscience métalinguistique de la part des apprenants, c'est-à-dire développer chez l'apprenant une posture réflexive sur la langue, ce qui lui permet d'identifier les différents fonctionnements linguistiques et de s'en servir d'une manière adéquate dans les diverses situations d'expression écrite.

En effet, cette attitude réflexive est assurée par le biais des dictées métacognitives interactives.

À cet égard, au cours des dictées métacognitives, l'apprenant réfléchit collectivement avec ses camarades sur l'orthographe de leurs écrits. Pour parvenir à la graphie correcte des mots de la dictée en question, les étudiants expriment oralement leurs réflexions là-dessus tout en mettant en œuvre l'ensemble des connaissances grammaticales et orthographiques qu'ils possèdent. Ainsi, elles permettent aux étudiants de développer des bonnes habitudes de réflexion en situation de problèmes grammaticaux.

Mise en œuvre des dictées métacognitives en classe

En fait, le dispositif de dictées métacognitives donne du sens aux apprenants grâce au partage, à la négociation et à l'argumentation des productions réalisées et implique la réflexion sur la langue notamment le métalangage grammatical. Les dictées métacognitives comprennent deux principaux dispositifs : la dictée zéro faute (DZF) et phrase dictée (donnée) du jour (PDJ). (Fisher et Dasgagné, 2016) et (Fisher et al, 2015)

Phrase dictée du jour (PDJ) : Ce dispositif est proposé par Cogis (2005) concernant la justification des choix orthographiques des étudiants visant à les préparer à réfléchir sur la langue en se posant des questions métacognitives (métalangage).

C'est une seule phrase donnée aux étudiants à laquelle on leur demande de proposer une graphie pour chaque mot. Puis, ils inscrivent ces graphies proposées au tableau les unes en dessous

des autres. Les étudiants confrontent leurs raisonnements grammaticaux afin de se mettre d'accord pour effacer les graphies erronées. L'enseignant écrit au tableau toutes les graphies produites par les étudiants et anime une discussion où ils tentent d'écartier les graphies inexactes tout en justifiant leur choix (Brissaud et Cogis, 2011).

Crocé-Spinelli (2016) a conclu que la phrase du jour aide à accompagner les étudiants dans leur appropriation de l'orthographe. Ils ont alors la possibilité de construire un raisonnement grammatical complet afin de les faire progresser dans leurs écrits. De son côté, Hugard (2018) démontre que la mise en place de la phrase dictée du jour au sein d'une classe a contribué à développer une vigilance orthographique chez les étudiants et à créer une bonne dynamique, ce qui leur a aidé à produire des textes orthographiquement normés.

Dans leur étude, Sévely et Elalouf (2020) constatent que le dispositif de phrase donnée du jour aide les étudiants à évoluer un raisonnement collectif visant à adopter des justifications morphosyntaxiques en utilisant des règles d'orthographe. De plus, ce dispositif avait un impact significatif sur le développement des compétences des étudiants en ce qui concerne les accords des adjectifs, ainsi que marques de genre.

Zitouni (2016) a mis en évidence le grand effet du dispositif phrase dictée du jour en montrant qu'il crée un espace dans lequel l'apprenant va appliquer ses connaissances. Ce dispositif permet aux étudiants de maîtriser leur langue en les entraînant à la

réflexion collective pour résoudre les problèmes à l'aide de leurs propres productions.

Alors, ce dispositif donne aux étudiants la chance d'être acteurs de leurs apprentissages orthographiques tout en leur permettant de débiter la construction d'un raisonnement grammatical complet visant à progresser dans leurs écrits. L'enseignant dirige le débat, oriente et valide le travail des étudiants.

Dictée Zéro faute (DZF)

Selon Cogis (2020) il s'agit d'un dispositif dans lequel l'enseignant dicte aux étudiants un court texte tout en écrivant une phrase à la fois. Après chaque phrase, ces étudiants peuvent poser des questions sur les mots dont ils doutent et cherchent des solutions en participant à une discussion animée par l'enseignant. À la fin, l'enseignant valide la graphie juste. Elle est considérée comme une méthode explicite de l'enseignement de l'orthographe.

Il s'agit donc pour l'enseignant, au cours des discussions de dictée zéro faute, de jouer le rôle de facilitateur en guidant les apprenants dans le processus de raisonnement. Également, il les accompagne dans l'utilisation des manipulations syntaxiques tout en favorisant l'usage du métalangage grammatical précis.

Dans ce contexte, Giguère et al. (2018) et Ammar et Hassan (2017) indiquent que son rôle ne se limite pas à vérifier ou à annuler les raisonnements proposés, mais il cherche à aider les étudiants à trouver les moyens de vérifier la pertinence des propositions faites par le groupe en synthétisant les échanges.

Finale­ment, tout au long de l'activité, l'enseignant reformule les propos des étudiants en employant un vocabulaire spécialisé afin d'assurer la clarté des discussions.

De leur côté, Boisvert (2015) et Vallat (2021) déclarent que les étudiants qui ont participé à la dictée 0 faute, ont compris l'accord en genre et en nombre, les déterminants, les noms et les adjectifs améliorant ainsi leur capacité à associer correctement les sujets aux verbes. Cette activité est centrée sur les apprentissages et amène les étudiants à réfléchir et à confronter leurs connaissances.

Dans ce cadre, Nadeau et Fisher (2013), indiquent qu'une meilleure maîtrise des accords demande à l'enseignant de développer chez ses étudiants une compétence de l'analyse consciente des phrases écrites par eux-mêmes. Autrement dit, il doit développer chez les étudiants des connaissances grammaticales explicites en les entraînant à mobiliser ces connaissances. La chercheuse indique le fonctionnement de deux dispositifs (dictée zéro faute et phrase donnée du jour) dans le tableau suivant :

Tableau (1)

Le fonctionnement des dictées métacognitives (CSFL, 2018)

Dictée zéro faute (DZF)	Phrase dictée du jour (PDJ)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Un court texte est dicté à toute la classe. ▪ L'enseignante dicte la première phrase, les étudiants réfléchissent en posant des questions sur les graphies dont ils doutent. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dicter une phrase à toute la classe. ▪ Mettre au tableau toutes les graphies produites par les étudiants. L'enseignante suscite un débat entre les étudiants sur les différentes graphies : discuter sur chacun des

<ul style="list-style-type: none">▪ Lorsque les étudiants n'ont plus des questions, la prochaine phrase est dictée et le processus de questionnement reprend▪ Sans donner des réponses, l'enseignante guide les étudiants à travers leur raisonnement, soit, entre autre vers l'application des manipulations syntaxiques comme preuve d'analyse pour trouver leur propres réponse.▪ La dictée est corrigée en grand groupe.	<ul style="list-style-type: none">▪ mots qui posent problème en justifiant son choix et se mettre d'accord sur l'orthographe juste.▪ Les étudiants discutent de chaque graphie et déterminent celle qui doit être conservée et pourquoi▪ À la fin de la séance, la phrase orthographiée d'une manière correcte peut servir d'outils de référence et les étudiants peuvent la recopier.
--	--

Ainsi, selon le tableau précédent, les dispositifs de dictée 0 faute et de phrase dictée du jour permettent aux étudiants de verbaliser leurs conceptions et de traiter l'erreur. Également, ils favorisent l'observation de la langue tout en proposant une démarche de résolution de problèmes dans un contexte d'interactions entre pairs.

Alors, les dictées métacognitives sont des dictées d'apprentissage qui aident à :

- Renforcer les connaissances grammaticales des apprenants et à les discuter collectivement.
- Exercer un raisonnement grammatical dans le but de corriger un texte écrit.
- Exprimer et à instaurer le doute orthographique chez les apprenants.

- Rendre les enseignants exposés aux représentations et aux raisonnements erronés cachés derrière les erreurs de leurs apprenants.
- Encourager la confrontation des conceptions et des connaissances des apprenants tout en partageant des justifications de leurs choix orthographiques.

L'orthographe

L'orthographe est un système fondé sur des règles qui permettent d'écrire une langue correctement. L'acquisition de l'orthographe est un long apprentissage qui démarre au primaire. En effet, le fait de mémoriser des règles et de les appliquer dans une dictée ne suffit pas. Il faut aider les étudiants à s'approprier l'orthographe pour qu'elle devienne indissociable de leur langage.

Boivin et Pinsonneault (2012) constatent que le système orthographique du français suppose que l'apprenant doit acquérir des connaissances grammaticales explicitement. Ceci lui permet d'être capable d'énoncer la règle d'accord pertinente en situation d'écriture et de déterminer correctement le contexte syntaxique approprié.

Bases d'enseignement de l'orthographe

D'après Bernard (2022), l'orthographe est enseignée selon les bases suivantes :

- **Développement des automatismes**

L'apprentissage de l'orthographe nécessite la construction des connaissances automatisées à l'aide d'un enseignement progressif tout en demandant à l'enseignant d'engager ses étudiants dans la

collecte régulière des connaissances préexistantes et des informations nouvellement acquises. Ce processus d'automatisation aide les étudiants à utiliser des notions apprises. Donc, l'enseignant doit amener les étudiants à émerger les règles d'orthographe les plus générales et les plus faciles à mémoriser.

▪ **L'appropriation des notions et leur mise en œuvre**

Ces processus d'appropriation et de mise en œuvre ne se réalisent pas d'une manière automatique mais ils exigent un travail spécifique au sein de classe pendant des séances d'enseignement. Il est important de travailler sur ces processus par le biais d'une multitude d'activités dont le degré de difficulté augmente au fil du temps. De ce fait, l'enseignant doit inciter ses étudiants à déclencher automatiquement des compétences orthographiques. Cela peut se réaliser au moyen des questionnements grammaticaux qui concernent la nature d'un mot ou quand on demande une justification.

▪ **Développement de vigilance orthographique**

L'enseignant doit s'occuper de proposer régulièrement à ses étudiants des diverses activités d'imprégnation et de mémorisation. Ensuite, il peut leur proposer des dictées qui favorisent l'émergence de l'ensemble des compétences orthographiques simultanément à travers une phase de correction visant, d'une part, à aider les étudiants à traiter les erreurs et d'autre part, à comprendre les concepts orthographiques mis en œuvre et les compétences mobilisées au sein de la dictée. Il doit également

présenter des activités de restitution d'un texte à l'aide desquelles les étudiants apprennent la vigilance orthographique.

Ainsi, plus ces activités de vigilance orthographique seront mises en œuvre, plus il sera avantageux d'étendre cette vigilance à l'égard de l'orthographe à toutes les tâches scolaires tout en examinant tous les écrits individuels et collectifs des apprenants d'une manière systématique.

Selon Brissaud et Cogis (2011), se trouvent trois principes d'apprentissage de l'orthographe explicités ci-dessous :

- **L'apprentissage des connaissances lexicales**

Il s'agit de la reconnaissance et de l'application des correspondances entre les phonèmes-graphèmes afin de retrouver directement des formes orthographiques qui seraient stockées. Cela permet l'acquisition d'un lexique orthographique.

- **L'acquisition des connaissances orthographiques générales**

Il s'agit d'une forme d'apprentissage qui permet aux étudiants de se servir de leur conscience pour produire des automatismes. Cela leur permet de développer un certain contact avec l'écrit par instances.

-**L'apprentissage de la morphologie**

Cet apprentissage peut être flexionnelle permettant l'étude des accords des noms et des adjectifs, des modes et temps des verbes) et dérivationnelle qui étudie (le mode de formation des mots permettant d'accroître le stock lexical). Les marques morphologiques sont audibles mais la correspondance entre phonèmes et graphèmes peut être complexe.

Les concepts clés de l'orthographe grammaticale

Fisher et Nadeau (2014), (cité par Mitjans, 2021), soulignent que l'amélioration des compétences de l'orthographe grammaticale peut être réalisée grâce à un enseignement explicite. Cet apprentissage doit être étroitement lié aux connaissances du système linguistique, des mécanismes du processus d'apprentissage et des capacités cognitives des apprenants. Alors, des concepts distincts de la grammaire moderne sont mis en avant comme notamment le métalangage et les manipulations syntaxiques.

a) Le métalangage

Ces auteurs affirment que pour rendre les connaissances des étudiants explicites et mobilisables, ils mènent des interactions verbales entre eux même et avec l'enseignant. Ces verbalisations peuvent tirer profit de ces outils d'analyse des phrases et permettent d'accroître la compréhension des concepts grammaticaux en jeu, ou la « clarté cognitive ».

Il est à noter que lors des dictées métacognitives, l'apprenant doit être capable d'analyser les phrases en vue d'améliorer son habileté à résoudre les problèmes d'orthographe rencontrés à travers le recours à un métalangage précis et aux stratégies spécifiques à la résolution du problème en grammaire.

b) Les manipulations syntaxiques

Pour sa part, Chartrand (2013) définit les manipulations syntaxiques comme étant des opérations conscientes effectuées sur

une unité de langue définie d'un point de vue syntaxique à des fins d'analyse : un mot, un groupe de mots, une phrase subordonnée ou une phrase. Ces manipulations peuvent être sous différentes formes: ajout, déplacement, suppression, encadrement et substitution.

Les manipulations permettent la compréhension de la structure de la phrase, la facilitation de l'identification des groupes et des classes de mot. De plus, elles aident à la précision de la classification grammaticale à laquelle appartient un mot, à la définition de la fonction syntaxique d'un mot, à la détermination d'un groupe de mots, à la vérification l'accord d'un verbe en relation avec son sujet, et par conséquent à la correction de l'orthographe des étudiants.

Les résultats de l'étude de Fisher et Nadeau (2014) démontrent que les classes les plus avancées manifestant un taux de réussite élevé sont celles dans lesquelles les étudiants pratiquent les manipulations syntaxiques d'une manière régulière et cohérente en particulier celles qui impliquent « un jugement grammatical sur le résultat.

En fin de compte, les dictées métacognitives représentent un dispositif qui permet aux étudiants d'apprendre à énoncer leurs connaissances et à réfléchir à propos de l'orthographe grammaticale en utilisant le métalangage et les manipulations syntaxiques pour résoudre des difficultés orthographiques rencontrées. En un mot, ce dispositif permet aux étudiants d'exploiter les outils analytiques de la grammaire nouvelle. Elles

favorisent la réflexion métalinguistique et permettent de construire une connaissance grammaticale solide.

Le pluri système de l'orthographe française

Catach (2011) estime que le système graphique est complexe et structuré autour de trois axes principaux qui forment le « plurisystème » graphique de la langue française.

▶ Le principe phonogrammique

Catach (1980) définit les phonogrammes comme « *l'ensemble des signes transmettant les phonèmes* ». Il s'agit de la correspondance entre les phonèmes-graphèmes. La première étape d'écriture d'un mot comporte dans la transcription des sons en graphème. Chaque son est en conformité avec un seul graphème et chaque graphème se prononce d'une seule façon. La majorité des consonnes de la langue française peuvent être classées comme des phonogrammes, bien que quelques-unes soumettent à des changements selon leur position dans le mot et les lettres qui les accompagnent. Cela implique que l'apprenant doit acquérir des connaissances phonologiques, attachées au sous-système phonogrammique du plurisystème du français

▶ Le principe morphogrammique

Ce deuxième principe nous donne des informations de nature lexical ou grammatical des mots au moyen d'un ou des graphèmes. Les morphogrammes lexicaux permettent l'établissement des liens lexicaux entre radicaux et dérivés.

Les graphèmes dont la fonction est d'ajouter des informations complémentaires et nécessaires pour faciliter l'accès au sens : Ces morphogrammes se subdivisent en morphogrammes d'ordre lexical qui sont les lettres qui rassemblent une famille de mots (radical, préfixe et suffixe) et les morphogrammes d'ordre grammatical (marque du pluriel, du genre, marque verbale, etc.) Bonnal (2016). D'après Plisson et Daigle (2015), l'acquisition des morphogrammes d'ordre lexical est plus facile que les morphogrammes d'ordre grammatical qui représentent une source d'erreurs, liée à la surcharge cognitive demandé pour traiter les accords.

► **Le principe logogrammique**

Il renvoie aux homonymes qui sont très fréquents en langue française. Il s'agit de deux ou plusieurs mots qui ont la même prononciation mais les graphies sont différentes. On distingue :

- les logogrammes lexicaux qui réfèrent à des oppositions influant le lexique : comme (repère/repère) - généralement nommés « homophones lexicaux ».
- les logogrammes grammaticaux : ce/se, a/à, et/est, ou/où - généralement appelés « homophones grammaticaux ». (Morin, 2002).

Il est à noter que cette typologie permet une classification des erreurs d'orthographe en fonction de leur type phono grammique, morphogrammique logogrammique et non fonctionnelle. Angoujard (2013) et Lacroux (2014) montrent que la maîtrise d'une compétence d'orthographe n'est pas considérée comme une

tâche facile se limitant à la simple transcription phonétique des mots prononcés. Par contre, elle est une tâche complexe qui implique la vigilance de l'apprenant en prenant en considération l'enchevêtrement des principes mentionnés ci-dessus afin d'établir progressivement des constantes dans l'écriture dans un contexte donné.

Dans le cadre de cette recherche, on adopte la typologie des erreurs de Catach car elle englobe à la fois la nature complexe de l'orthographe ainsi que sa cohérence. De même, cette typologie permet de considérer l'orthographe comme un ensemble structuré accessible à la compréhension des étudiantes. En outre, elle permet non seulement de déterminer les difficultés éprouvées par les étudiantes et d'identifier plus finement leurs besoins mais aussi d'élaborer avec les étudiants la grille typologique des erreurs et d'envisager une évaluation positive de l'orthographe. L'élaboration de ce type de grille avec les étudiants les met effectivement dans une posture réflexive. Cette réflexion leur permet de prendre la distance avec l'orthographe et faire le lien avec les séances de grammaire.

Réflexion métalinguistique

Le terme « *métalinguistique* » se réfère au « *métalangage* ». Gombert le définit par « *une démarche réflexive sur les thèmes langagiers et leur utilisation* », cité par (Langeven, 2009 : 5). À ce propos, la métalinguistique est une réflexion sur le langage afin de décrire sa nature, sa structure et son fonctionnement. De ce fait, on

peut dire que le dispositif des dictées métacognitives représente la transposition d'un travail métalinguistique où les étudiants sont amenés à justifier et à défendre leur graphie auprès de leurs pairs. Autrement, Ils arrivent à une compréhension explicite du fonctionnement de la langue, qui passe par le développement de la compétence métalinguistique

Dizerens et Nunes (2019) démontrent que dans le cadre des dictées innovantes, l'apprenant prend en charge le savoir en considérant les graphies diverses proposées comme un problème qu'il doit lui-même résoudre en posant des questions qui mobilisent un métalangage. Dans le dispositif la phrase dictée du jour, il utilise le métalangage au cours de la justification de ses différentes graphies à l'ensemble de la classe. Quant à la dictée zéro faute, il devra formuler des questions se basant sur le métalangage.

Selon Simard et al (2010), Cité par (Boisvert, 2015), l'apprenant peut développer sa compréhension des bases de la langue grâce aux activités métalinguistiques. Cet auteur ajoute qu'en classe du français, l'apprentissage du savoir métalinguistique est observé par le biais d'activités qui encouragent la verbalisation des savoirs et savoir-faire orthographiques et l'échange collectif entre pairs.

Les types de l'orthographe française

Dans le contexte scolaire, deux types d'orthographe sont enseignés à savoir :

- l'orthographe d'usage, elle se rapporte à la transcription du phonème en graphème. Donc, chaque mot a sa propre orthographe, c'est ce qui oblige à l'apprenant de mémoriser sa graphie. L'orthographe lexicale (d'usage) touche, comme explique Simard toutes les graphies imposées par les conventions linguistiques et qui n'ont aucun rapport avec les règles d'accord (Simard, 1995). Autrement dit, l'orthographe lexicale désigne les mots tels qu'ils figurent dans les dictionnaires.

- l'orthographe grammaticale (OG), qui correspond aux graphèmes indiquant le genre, le nombre, le temps, et la personne et qui sont donc porteurs de la morphologie (Cogis, 2005) ; Donald (2011 : 3) la définit comme la graphie variable des mots, c'est-à-dire l'application des règles. Ces règles peuvent être identifiées comme la conjugaison des verbes, l'accord de genre et de nombre ou l'accord sujet-verbe.

D'après Boyer et al (2016) l'orthographe grammaticale fait référence à l'application des règles d'accord et à l'emploi des graphies liées, c'est-à-dire les morphèmes grammaticaux, qui marquent le genre, la personne et les classes de mots. L'orthographe grammaticale concerne le changement de l'écriture des mots selon leur ordre et leur relation avec les autres mots. L'apprenant doit utiliser à la fois ses connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles relatives à la grammaire afin d'écrire les mots correctement (Sahli et Souny-Benchimol, 2012).

À cet égard, l'orthographe grammaticale concerne les aspects fluctuants des mots, y compris les marques d'accords : accord du sujet verbe, accord en genre et en nombre, accord des adjectifs, déterminants, accord du participe passé. Bref, la variation des mots par rapport aux autres mots dans la phrase. Il touche les marques morphologiques notamment les morphogrammes grammaticaux et l'application des règles d'accord.

Les dictées métacognitives et l'orthographe grammaticale

La compétence métagraphique renvoie à l'habilité des étudiants à discuter en justifiant leurs choix orthographiques au cours de l'activité d'écriture ou de manière différée lors d'un retour sur la production écrite (Jaffré et Ducard, 1996) cité par (Marin, 2012).

Pour Cordary (2010), avoir une bonne compétence métagraphique exige une capacité à résoudre les problèmes orthographiques pendant l'échange entre les étudiants eux-mêmes ou avec l'enseignant. Dans cette optique, la compétence métagraphique joue un rôle prépondérant à remédier aux erreurs des étudiants et à développer les compétences orthographiques puisqu'elle donne à l'apprenant l'occasion de justifier ses choix pour telle ou telle graphie et lui permet d'apprécier son choix, ses procédures et ses stratégies personnelles utilisées pour surmonter ses difficultés ou résoudre ses problèmes orthographiques et de s'interroger et de réfléchir au regard des écrits qu'ils produisent.

À cet égard, il est indispensable d'amener les étudiants à développer une compétence métagraphique qui les aide à devenir de plus en plus conscients de leurs représentations erronées. Ceci

leur permet d'agir sur ce qu'ils écrivent et de comprendre davantage le système orthographique de la langue française. Développer une conscience métagraphique implique la mise en place des activités qui encouragent la réflexion approfondie des étudiants sur l'orthographe des mots. Durant la réalisation de ces activités, les étudiants sont aptes à témoigner une compétence méta graphique à travers laquelle, chacun d'entre eux peut verbaliser l'ensemble de ses activités mentales dans le but d'explicitier les raisonnements de son choix orthographique (Marin, 2015 : 59) et (David et Dappe, 2013).

Il est à noter que cette verbalisation permet aux étudiants d'adopter un cheminement cognitif qui les aide à trouver la graphie correcte d'un mot (Jaffré, 1995). Ceci peut donner lieu aux étudiants, lors d'un échange avec les pairs, à mieux appréhender l'orthographe aussi bien que son fonctionnement. En considération de ce qui précède, il s'avère que l'orthographe ne peut être maîtrisée correctement si l'apprenant n'est pas en mesure d'une certaine activité métalinguistique.

Le dispositif des dictées métacognitives permet aux étudiants de mettre en relief les connaissances orthographiques et la conscience métalinguistique tout en favorisant la communication entre pairs et la réflexion métalinguistique. Arseneau et Nadeau (2018) ont montré l'effet positif et significatif des dictées métacognitives sur la réussite de l'orthographe grammaticale car elles permettent aux apprenants de construire leurs connaissances explicites et de les

entraîner à verbaliser leur réflexion orthographique et les amener à utiliser un métalangage précis.

Les résultats de l'étude de El Hilali et al (2019) ont montré le grand impact de la pratique des dictées innovantes sur les habiletés des étudiants en orthographe des homophones dès le primaire en augmentant leur habileté à développer la métacognition. De leur côté, Nadeau et Fisher (2014) ont également montré que la pratique régulière des dictées métacognitives aide à l'augmentation dans l'emploi du métalangage grammatical et à un recours plus fréquent aux manipulations syntaxiques.

De surcroît, Boivin et Pinsonneault (2018) ont démontré que les étudiants qui maîtrisaient mieux l'orthographe grammaticale étaient également ceux qui ont des meilleures performances en analyse syntaxique tout en étant capables d'identifier la classification grammaticale des mots au sein des groupes nominaux.

Ainsi, l'utilisation de ces dictées interactives permet le renforcement des compétences syntaxiques, orthographiques et grammaticales des étudiants à travers l'entraînement à analyser leur écriture et à réguler leurs graphies. Alors, le succès de ces dictées innovantes dépend d'une part de la manière dont les discussions grammaticales qu'elles suscitent sont menées et d'autre part, de l'utilisation du métalangage et de la manipulation de la syntaxe réalisées lors des échanges collaboratifs.

Cadre pratique

Après avoir abordé le dispositif des dictées métacognitives et les compétences orthographiques, surtout grammaticale, la chercheuse présente la procédure mise en place pour répondre aux questions de la recherche.

L'échantillon de la recherche

L'échantillon de la présente recherche se compose d'un seul groupe constitué de (35) étudiantes de la 2^{ème} année du cycle secondaire dans une école secondaire au Fayoum {École de Ain Chams pour les filles}.

Les outils de la recherche

Objectif de liste de compétences de l'orthographe grammaticale

Cette liste vise à identifier les compétences de l'orthographe grammaticale que les étudiantes de la 2^{ème} année secondaire doivent maîtriser.

Ressources de liste de compétences

Cette liste de compétences de l'orthographe grammaticale est conçue d'après les études antérieures telles que (Malo, 2015) et (Maynard et al., 2018).

Élaboration de liste de compétences

Après avoir étudié les sources précédentes, nous avons élaboré la liste sous sa forme initiale pour être présentée au jury et pour faire ensuite les modifications suivantes :

-La suppression des sous-compétences suivantes parce qu'elles sont non convenables pour le niveau des étudiantes de la 2^{ème} année secondaire.

-l'accord de participe du groupe syntaxique attribut de complément direct, ainsi que É ou ER? Infinitif vs participe passé.

Validité de liste de compétences

Dans le but de valider la liste des compétences de l'orthographe grammaticale, la chercheuse l'a présentée aux spécialistes dans le domaine de la didactique de FLE pour faire ensuite les modifications. À la lumière des modifications du jury, qui sont prises en considération, on a atteint la forme finale de la liste de (14) sous-compétences de l'orthographe grammaticale.

Élaboration du test des compétences

Détermination d'objectif du test d'orthographe

Le Pré/post test a double objectif : le premier est de déterminer dans quelle mesure les étudiantes de la 2^{ème} année secondaire sont-elles dotées des compétences orthographiques et le deuxième consiste à évaluer l'efficacité de l'utilisation du dispositif de dictées métacognitives (dictée zéro faute (PZF) et phrase dictée du jour (PDJ)) sur le développement des compétences orthographiques du public visé.

Description du test

Ce test comporte des questions autour des 14 sous-compétences de l'orthographe grammaticale (*Cf. Annexe 1*). Ce test s'est composé de (7) questions sous forme de questions à choix multiples, dans lesquelles les étudiantes lisent les questions et

choisissent la réponse correcte, et il y a encore des items dans lesquels les étudiantes produisent les réponses correspondantes à des questions. La note totale du test est de (40) points (Cf. *Annexe2*).

Source du test

Pour élaborer le test, la chercheuse a eu recours aux ressources suivantes :

- Beltrando et al. (2009). *L'atelier du langage*. Paris, Hatier.
- Berlion, D. (2010). *BLED Les 50 règles d'or de l'orthographe*. Paris, Hachette.
- Duvois, A. (2011). *200 exercices d'orthographe pour éviter les fautes*. Paris, Les Éditions Buissonnières

Tableau (2) Les compétences d'orthographe grammaticale

La question	Réfère à compétence	Les notes
Numéro 1	Respecter l'accord de déterminant et l'adjectif qualificatif	5 notes
Numéro 2	Respecter les marques du pluriel des noms et des adjectifs	6 notes
Numéro 3	Utiliser de manière autonome les marques du genre	5 notes
Numéro 4	Placer l'accent et employer les apostrophes correctement	5 notes
Numéro 5	Respecter l'accord de participe passé employer seul, employé avec être et avoir, employé des verbes essentiellement pronominaux.	7 notes
Numéro 6	Reconnaître les homophones grammaticaux	5 notes

Numéro 7	Reconnaitre la conjugaison ou la forme du verbe au passé, au présent et au futur.	7 notes
----------	---	---------

Passation du test

On a sélectionné (30) étudiantes de la 2^{ème} année secondaire qui étudient la langue française comme deuxième langue étrangère dans l'école secondaire au Fayoum en question. Puis on a appliqué le test comme étude pilote pour déterminer sa durée et sa fidélité.

Durée du test

Pour déterminer la durée du test, on a calculé la moyenne du temps pris par la première et la dernière étudiante pour répondre à toutes les questions, on a trouvé que le temps pris à l'application du test était (100) minutes.

La moyenne du temps =

$$\frac{\text{Temps pris par tous les étudiants de l'échantillon}}{\text{Nombre des étudiantes de l'échantillon}}$$

Calcul de la fidélité du test

Pour vérifier la fidélité du test des compétences de l'orthographe grammaticale, la chercheuse a utilisé le coefficient Alpha de Cronbach afin d'évaluer la consistance interne du test. En réalité, ce coefficient est adéquat au test en question où il s'agit de maintes possibilités de choix pendant l'établissement des notes.

En appliquant ce coefficient, on a trouvé que la fidélité est 0.870). Ce résultat indique que la fidélité du test est élevée et statistiquement significative. Donc, le test est fidèle.

Quant à la validité, elle est garantie à travers la concordance entre les objectifs du test et les questions proposées. Pour calculer

la validité du test, la chercheuse a calculé la validité du test en fonction de sa fidélité en appliquant la formule suivante:

$$\text{La validité} = \sqrt{\text{fidélité}} = \sqrt{0.87} = 0.93$$

Cette valeur est assez élevée. Ainsi, le test des compétences de l'orthographe grammaticale est valide.

Sources de l'unité

Pour élaborer l'unité, la chercheuse a eu recours aux ressources suivantes :

- Formond, Ch. (2010) *Orthographe 4e, 13-14 ans*. Paris, Hatier.
- Guion, J. (2015). *Réussir en orthographe CE2*. Paris, Hatier
- Guion, J. (2009). *Apprendre l'orthographe 4e, 3e- ORTH : Règles et exercices d'orthographe*. Consulté sur [https : //www.editions-hatier.fr](https://www.editions-hatier.fr) > livre, le 01/01/2023.
- Kannas, C. (2018). *Bescherelle poche Orthographe : l'essentiel de l'orthographe française*. Paris, Hatier.

L'élaboration de l'unité

Pour élaborer notre unité, nous avons passé par les étapes suivantes :

1. La délimitation des objectifs.
2. Le choix du contenu.
3. Le choix des activités d'apprentissage et les moyens d'illustration.
4. Le choix de la méthode d'enseignement.
5. L'évaluation.

Délimitation des objectifs

La délimitation des objectifs est l'une des étapes les plus importantes dans l'élaboration d'une unité d'apprentissage. Ces objectifs doivent être formulés en phrases qui décrivent les comportements qu'on veut développer chez les étudiantes.

Objectif général de l'unité

Cette unité expérimentale a un double objectif: présenter aux étudiantes des activités d'orthographe pertinentes et leur faire acquérir les compétences orthographiques pour mieux écrire.

Objectifs spécifiques de l'unité

Après l'application de l'unité en utilisant les dictées métacognitives, les étudiantes seront capables de :

A. En ce qui concerne l'accord dans le groupe nominal :

1. Identifier le genre du nom commun en réparant le déterminant : le, un, mon, ce pour un nom masculin et la, une, ma, cette pour un nom féminin.
2. Identifier le féminin par la forme du nom : ajout de -e final au masculin ; transformation du masculin : er /ère, ier/ière, teur/trice, eux/euse.
3. Accorder les adjectifs désignant la couleur en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte.
4. Connaître que l'adjectif employé comme adverbe est invariable.

B. En ce qui concerne l'accord régi par le sujet :

1. Respecter l'accord du participe passé avec *être*

2. Respecter l'accord du participe passé des verbes pronominaux

C. En ce qui concerne l'accord de l'adjectif avec le nom :

1. Respecter les marques du pluriel des noms et des adjectifs
2. Reconnaître le pluriel des noms en - al en au, eau en - ail en – ou.

D. En ce qui concerne la conjugaison des verbes au présent et au passé :

1. Conjuguer les verbes aux différentes modes.

E. En ce qui concerne l'accord régi par le CD :

1. Accorder le participe passé employé d'auxiliaire *avoir*, en genre et en nombre avec le complément d'objet direct.
2. Accorder le participe passé employé d'auxiliaire *être*, en genre et en nombre avec le complément d'objet direct.

F. En ce qui concerne les idéogrammes :

1. Reconnaître les signes de ponctuation en écrivant la phrase d'une manière correcte.
2. Écrire au début de la phrase avec un mot en majuscule.

G. En ce qui concerne les homophones grammaticaux :

1. Distinguer les homophones grammaticaux

Méthode d'enseignement de l'unité

Notre formation est structurée en deux séquences pédagogiques de dictées métacognitives. Chaque séquence est découpée en quatre séances bien articulées et organisées autour d'une dictée métacognitive amenant les étudiantes à identifier les erreurs

grammaticales d'un texte dicté, à justifier leurs choix dans un groupe, à analyser et classer les erreurs, à se corriger et à s'auto-évaluer afin de développer les compétences orthographiques notamment l'orthographe grammaticale.

Pour le choix des dictées métacognitives, la chercheuse a pris en considération que les phrases choisies obligent les étudiantes à appliquer les règles d'accord des mots qui varient selon leurs fonctions dans la phrase (accord dans le groupe nominal, accord entre le verbe et son sujet). En effet, il est important de noter que l'enseignante signale aux étudiantes, avant la phase de négociation, que seules les erreurs portant sur l'accord dans le GN et le GV qui seraient prises en compte.

L'évaluation formative

Cette évaluation est appliquée par l'enseignante sous forme d'examen après chaque leçon, afin de déterminer le degré du progrès du niveau des étudiantes, afin de consolider ses points forts et remédier ses points faibles au fur et à mesure.

L'évaluation sommative

Cette évaluation est appliquée après avoir terminé l'application de l'unité comme post-test et ce pour nous rassurer que chaque étudiante a acquis les compétences d'orthographe grammaticale sur lesquelles, elle s'est entraînée pendant l'application de l'unité.

Les démarches des dictées métacognitives :

1- Phase de mise en contexte:

La phrase est d'abord dictée aux étudiantes. La phrase normée est montrée : des mots dont l'orthographe sera à justifier sont soulignés

2. **Phase de révision** de la dictée par chaque élève.

3. **Phase de questionnement en équipe:**

Elles laissent des traces pour les mots dont elles doutent de la graphie. Ainsi, elles sont prêtes à poser leurs questions.

4. **Phase de négociation graphique:**

Faire des groupes de deux ou trois étudiantes, les étudiantes qui ont travaillé sur le même mot et discutent entre elles-mêmes pour se mettre d'accord sur une justification.

5. **Phase de mise en commun et correction collective.**

L'enseignante fait une correction collective qui peut être menée par elle-même et par les étudiantes, phrase par phrase. Les justifications de chaque mot souligné sont discutées.

Séance de la phrase dictée du jour (PDJ)

Objectifs de la séance

- Appliquer les règles de l'accord sujet verbe, suivant le niveau de classe
- Expliciter les choix graphiques effectués lors de la dictée
- Observer les graphies proposées par les pairs lors d'une phase de relecture,
- Argumenter ses choix linguistiques lors du débat sur la validation des graphies proposées tout en participant à un débat sur des faits de langue.

- Utiliser les outils existants dans la classe (fichier de mots, règles accompagnées de exemples, affichage ...) pour la révision orthographique de la phrase dictée
- Repérer les erreurs et les nommer.

Étapes de mise en activités des étudiantes du dispositif de la phrase dictée du jour

- 1. Exposition de la phrase :** L'enseignante lit la phrase lentement en s'assurant qu'elle est bien comprise par tous, puis la phrase est dictée.
- 2. Relecture :** Les étudiantes se relisent (repérage du verbe, du sujet, balles d'accord, utilisation d'outils, dictionnaires, fichiers de mots, phrases déjà dictées,)
- 3. Recueil des graphies :** A partir de la phrase dictée, l'enseignante commence à recueillir au tableau toutes les graphies proposées par les étudiantes pour chacun des mots et les étudiantes commencent à s'interroger et à réfléchir à ce qu'elles voient et commencent à chercher des arguments pour récuser ou défendre une graphie).
- 4. Débat :** Les étudiantes examinent les graphies proposées d'une manière collective. L'étudiante qui a proposé une graphie est invitée par l'enseignante à expliquer pourquoi le mot devait s'écrire de cette façon. Ensuite les étudiantes réfutent les graphies conformes et valident les graphies inadéquates en mobilisant leurs connaissances. Elles utilisent des outils référents par l'argumentation et l'échange entre elles-mêmes.

L'enseignante note les remarques au tableau et les éléments qui aident à la validation des graphies.

5. **Consignation de la phrase normée** : À la fin de l'analyse des différentes graphies produites, les étudiantes peuvent recopier la phrase normée au propre dans les cahiers et l'enseignante peut les vérifier. Ces étudiantes peuvent recopier en regardant le tableau et écrire la phrase de mémoire et ensuite.
6. **Synthèse, retour métacognitif essentiel** : La phrase recopiée peut être annotée en guise de synthèse. Le maître questionne : « Quels problèmes avons-nous rencontrés dans cette phrase ? » « Que retenez-vous ? » « Avons-nous déjà rencontré ce type de problème ? Dans quelle autre phrase ? ». L'enseignante écrit des petites annotations qui accompagnent l'activité au tableau. Ces annotations peuvent être également recopiées dans le cahier. (Liste de mots exemples, une substitution, une règle, un fléchage, ...).

Déroulement

- Dicter une phrase à toute la classe.
- Demandez aux étudiantes d'écrire une phrase par groupe ou individuellement.
- Écrivez chaque phrase proposée au tableau et les étudiantes doivent expliquer et argumenter les orthographe qu'elles ont choisies.

- Quand toutes les étudiantes sont d'accord, on retient la bonne graphie qui pourra servir de référence à l'écriture d'une nouvelle phrase.

Étapes de la dictée zéro faute :

- a) **Dicter un texte** : L'enseignante dicte un court texte à l'ensemble de la classe travaillant l'accord du verbe avec le sujet.
- b) **Poser des questions** : Après la dictée de chaque phrase, l'enseignante fait une pause stratégique tout en permettant aux étudiantes de réviser et de souligner les parties du texte dont elles ne sont pas certaines. À la fin de chaque phrase dictée, les étudiantes sont invitées à poser des questions au sujet de leurs doutes orthographiques.
- c) **Amener des discussions** : La discussion s'engage à partir d'une question soulevée par un élève sur la graphie d'un mot et l'enseignante essayait d'évoluer le savoir aux étudiantes afin que la communauté d'apprenantes puisse justifier les graphies en utilisant leur langage. Elles cherchent collectivement, tout en verbalisant leurs pensées, des réponses aux questions posées.

Déroulement du dispositif dictée zéro faute

- 1) Dicter un court texte (quelques phrases) à l'ensemble de la classe
- 2) Demandez aux étudiantes de poser toutes les questions qu'elles ont concernant la manière d'orthographier les mots.

3) Après chaque phrase dictée, faites une pause afin que les étudiantes puissent la réviser et souligner les parties du texte dont elles ne sont pas certaines.

4) Pour chaque interrogation soulevée par une étudiante, questionnez-la afin qu'elle puisse expliquer son raisonnement grammatical.

5) Les étudiantes cherchent collectivement, tout en verbalisant leurs pensées, des réponses aux questions posées.

6) Durant la discussion sur les formes possibles, l'enseignante amène les étudiantes à utiliser leurs connaissances pour résoudre le problème en question. Elle ne fournit pas la réponse correcte tout de suite, mais elle donne la chance aux apprenants de réfléchir pour trouver la solution.

Rôle de l'enseignant dans les dictées métacognitives

- Corriger et confirmer les règles orthographiques discutées entre les pairs.
- Intervenir à réfléchir profondément sur la langue
- Valider ou à invalider les raisonnements proposés,
- Synthétiser les échanges et relancer la discussion au sein du groupe
- Vérifier la pertinence des propositions faites par le groupe.
- Poser des questions ouvertes aux étudiantes et saisir ce qui se dit.
- Donner les tours de parole, anticiper et évaluer.

- Émettre des hypothèses sur les procédures orthographiques des étudiantes afin d'orienter les discussions.
- Guider le raisonnement et inciter les étudiantes à le justifier à l'aide de manipulations syntaxiques.
- Reformuler les propositions des étudiantes pour qu'elles puissent valider.
- Guider les étudiantes dans leurs réflexions métalinguistiques.
- Accompagner les étudiantes dans l'évolution de leurs représentations

L'organisation des groupes

Le plus important dans les différentes phases des dictées métacognitives est que chaque étudiante participe et amène quelque chose à son groupe. C'est pourquoi, la chercheuse a eu recours aux groupes hétérogènes pour rendre les discussions plus riches.

Expérimentation de la recherche

Après avoir appliqué le pré-test des compétences orthographiques, nous avons commencé à enseigner notre unité proposée au groupe expérimental le 1 Mars 2023. Nous l'avons terminé le mardi 15 Mai 2023. L'application de l'unité a duré 10 semaines, 3 cours par semaine et une heure par cours. Le tableau suivant montre la distribution des heures de l'enseignement aux huit leçons de l'unité proposée.

Tableau (6)

Le tableau suivant explique comment les leçons de l'unité sont distribuées

<i>Semaines</i>	<i>Leçons</i>	<i>Heures</i>
1 ère semaine	Enseigner la leçon Zéro et 1	4
2 ème semaine	Enseigner la leçon 2	4
3 ème semaine	Enseigner la leçon 3	4
4 ème semaine	Enseigner la leçon 4	4
5 ème semaine	Enseigner la leçon 5	4
6 ème semaine	Enseigner la leçon 6	4
7 ème semaine	Enseigner la leçon 7	4
8 ème semaine	Enseigner la leçon 8	2
Total		heures

– Application du post-test

Après avoir fini l'enseignement de l'unité proposée, qui a duré 30 heures, on a appliqué le post-test le 18 Mai 2023. La chercheuse a corrigé les réponses des étudiantes. On a calculé les moyennes et les écarts types pour les utiliser à l'analyse statistique. Ainsi, on a terminé notre expérimentation. Dans la partie suivante, on va présenter l'analyse statistique et l'interprétation des résultats de la présente recherche.

- **L'entretien semi-structuré : (voir annexe 4)**

- **Objectif de l'entrevue semi-structuré :**

Préparer une interview pour examiner les attitudes des étudiantes du cycle secondaire envers l'utilisation des dictées métacognitives

interactives pour développer les compétences d'orthographe grammaticale, donc les buts sont les suivants :

- A. Évaluer les attitudes des apprenantes envers ce type de dispositif (dictées métacognitives)
- B. Évaluer les attitudes des apprenantes envers le travail collectif.

La validité de l'entretien semi-structuré

Pour vérifier la validité de l'entretien, nous avons présenté les questions aux spécialistes dans le domaine de la didactique du FLE pour en leurs demandant de donner leur avis sur les points suivants:

- A. Est-ce que les questions sont bien formulées?
- B. Est-ce que les questions sont convenables pour mesurer les attitudes des étudiantes envers les dictées métacognitives?

- La crédibilité de l'entretien semi-structuré

Selon la nature de l'étude la chercheuse a utilisé l'entretien semi-structuré. L'entretien semi-structuré prend souvent la forme d'une conversation au cours de laquelle celui qui interroge et celui qui est interrogé échangent leur savoir. La chercheuse a posé les questions aux étudiantes pour vérifier leurs attitudes envers les dictées métacognitives en leurs donnant la chance à réfléchir et à s'exprimer librement afin de profiter de ce qu'elle dise. Pour vérifier la crédibilité, la chercheuse a suivi les éléments suivants:

- Enregistrer l'entretien, c'est-à-dire les réponses obtenues auprès des apprenantes lors de conversation puis les transcrites par la chercheuse.

- Écrire le déroulement de l'entretien par un collègue au département de méthodologie. (Une fois la transcription terminée, pour s'assurer de la précision de la transcription, une assistante de recherche, a réécouté l'enregistrement réponses de parti.

Résultats de la recherche

Analyse statistique des résultats

Après avoir appliqué le pré-post test des compétences orthographiques sur les sujets de la recherche, on va présenter l'analyse statistique des résultats obtenus. Cette recherche comprend deux hypothèses pour vérifier l'efficacité de l'utilisation du dispositif des dictées métacognitives pour développer les compétences orthographiques auprès des étudiantes de la 2^{ème} année du cycle secondaire.

La première hypothèse

Il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des étudiantes du groupe expérimental au pré-test et au post- test en faveur du post- test dans toutes les compétences orthographiques.

Pour examiner la certitude de cette hypothèse, on a employé le bagage statistique de SPSS, et on a calculé la valeur de (T) de la différence entre les moyennes des notes des étudiantes du groupe expérimental au pré-test et au post-test en ce qui concerne les compétences orthographiques, et il a obtenu les résultats contenus dans le tableau suivant :

Tableau (7)

Groupe expérimental	N	Degré de liberté	Moyenne	Écart type	Valeur de T		Valeur de T calculée	η^2	Significatif au Niveau de.01
					.01	.05			
Pré test	35	34	13.06	2.62	2.73	2.03	52.51	9.01	.01
Post test	35		41.45	3.09					

Selon le tableau au-dessus, on peut assurer qu'il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des notes des étudiantes du groupe expérimental au pré-test et au post-test en faveur du post-test dans tous les domaines des compétences orthographiques. La valeur de (T) est (52.51). Alors, notre première hypothèse est vérifiée.

La deuxième hypothèse

-Il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des notes de pré-post test dans chaque de compétences de l'orthographe grammaticale au seuil de (0.01) de l'échantillon de la recherche en faveur du post-test.

Tableau (8)

Domaine de compétences	Groupe expérimental	N	Moyenne	Écart type	Valeur de T	Significatif au Niveau de.01	Taille d'effet
L'accord dans le groupe nominal	Pré	34	88.2	1.23	46.13	01	7.91
	Post		7.15	1.11			
L'accord sujet-verbe	Pré	34	2.44	1.08	58.51	01	10.34
	Post		03.8	0.90			
L'accord régi par le CD	Pré	34	2.41	1.18	23.90	01	4.09
	Post		7.75	1.46			
L'accord en genre	Pré	34	2.68	1.27	14.87	01	2.55
	Post		8.74	2.17			
L'accord de l'adjectif avec le nom,	Pré	34	2.65	1.23	51.91	01	8.90
	Post		7.50	0.83			
La conjugaison	Pré	34	88.2	1.23	46.13	01	7.91
	Post		8.15	1.11			
L'idéogramme	Pré	34	2.44	1.08	58.51	01	10.34
	Post		03.8	0.90			

Selon le tableau au-dessus, on peut assurer qu'il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des notes des étudiantes du groupe expérimental au pré-test et au post-test en faveur du post-test dans chaque domaine des compétences orthographiques. Alors, notre deuxième hypothèse est vérifiée.

- On a calculé la taille de l'effet à partir de la valeur de (T) test et mesurer la valeur de (η^2) de l'application à l'échantillon selon le tableau suivant:

Tableau (9)

Les dictées métacognitives interactives	L'orthographe grammaticale	La valeur de l'effet de (T)	La valeur de (η^2)	Coefficient d'impact
L'unité	L'accord dans le groupe nominal	47.79	0.96	Significative
L'unité	L'accord régi par le sujet	64.27	0.84	Significative
L'unité	L'accord régi par le CD	63.07	0.79	Significative
L'unité	L'accord de l'adjectif avec le nom	70.14	0.89	Significative
L'unité	La conjugaison des verbes	77.24	0.91	Significative
L'unité	L'idéogramme	50.79	0.85	Significative
L'unité	Les homophones grammaticaux	62.27	0.94	Significative

Selon le tableau précédent, on peut affirmer que l'unité proposée avait un grand effet sur le développement des compétences de l'orthographe grammaticale.

L'analyse qualitative des données de la recherche

L'analyse qualitative des données nous oriente vers l'efficacité et la nécessité du dispositif des dictées métacognitives interactives dans le processus d'enseignement/ apprentissage pour aider l'étudiantes à mieux orthographier. La chercheuse a mené une analyse qualitative à l'aide d'un outil (entretien semi dirigé) avec les membres de la recherche à travers (5) questions. Pour l'analyse

qualitative des données de l'interview, la chercheuse a suivi les étapes suivantes:

Retranscription des données → Codage des informations → Traitement des données

Un entretien a été mené auprès d'étudiantes en FLE de 2^{ème} année secondaire de l'école Ain Chams pour les filles dans le gouvernorat du Fayoum (35 étudiantes), leurs réponses ont été enregistrées puis transcrites par la chercheuse.

Les 5 questions de l'entretien étaient :

1. Est-ce que vous êtes motivées pour participer aux dictées métacognitives interactives?
2. À votre avis, est ce qu'il existe des avantages à travailler avec des dictées métacognitives? Et pourquoi?
3. Quels sont les avantages et les inconvénients des dispositifs (PDJ et DZF) ?
4. Est-ce que vous préférez (PDJ ou DZF)? Et pourquoi?
5. Est-ce que vous préférez de travailler seul ou en groupes?

Les résultats obtenus d'après les questions de l'entretien

La première question :

Est-ce que vous êtes motivées pour participer aux dictées métacognitives interactives?

Au début de notre expérimentation, les participantes étaient un peu enthousiastes à l'idée de participer à des activités d'orthographe grammaticale. Leur capacité de verbalisation de connaissances explicites avec leurs pairs était impressionnée. Plusieurs étudiantes semblaient gênées de partager leurs choix

orthographiques durant la première séance, alors que ces mêmes étudiantes se livraient au jeu par la suite.

La plupart des étudiantes ont été conquies par cette dictée, grâce, d'une part, à la nouveauté du dispositif et d'autre part à l'entraide entre elles-mêmes au vu des modalités du travail de cette dictée : *« Parce que les interactions avec mes camarades durant les activités de phrase dictée du jour me procurent la satisfaction de surmonter les problèmes difficiles rencontrés lors de la réalisation des activités d'écriture ».*

La deuxième question :

À votre avis est- ce qu'il existe des avantages à travailler avec des dictées métacognitives? Et pourquoi?

Après certaines séances des dictées innovantes, les étudiantes ont acquis une certaine maîtrise de la mobilisation des concepts grammaticaux. Une étudiante nous explique comment elle a procédé avec son camarade pour confronter leurs idées : *« on essayait de voir si c'est au pluriel, au singulier, au féminin, au masculin et après on regarde les déterminants par exemple ».* Ainsi, la confrontation des différents points de vue amène à une remise en question de tous. Une autre étudiante comprend que le débat peut être bénéfique : *« je vais accepter l'avis des autres parce que ça me fait apprendre des choses ».*

En outre, leur métalangage grammatical a été amélioré et elles ont eu recours plus fréquemment aux manipulations syntaxiques avec une plus grande aisance à susciter la réflexion des étudiantes.

« *On devenait capable de justifier l'accord en nombre du nom dans un groupe nominal* »

La troisième question :

Quels sont les avantages et les inconvénients des dispositifs (PDJ et DZF)?

Toutes les étudiantes ont apprécié le fait de créer une communauté d'apprenants et elles affirment : « *c'était intéressant de voir comment les autres ont écrit les mots* ». Quant aux différentes graphies écrites au tableau, elles amènent les étudiantes à s'autoréguler. Elles deviennent ainsi actrices de leurs apprentissages et s'engagent donc plus facilement dans la tâche. En effet, une étudiante explique « *des fois je ne comprenais pas mes fautes et quand je voyais la réponse des autres, ça m'aidait à me corriger* ».

Le dispositif de la phrase du jour vise à créer une communauté d'apprenants, c'est pourquoi l'oral est l'unique moyen de communication entre les étudiantes. Or, certaines d'entre elles ont évoqué qu'elles étaient gênées de devoir donner leurs graphies devant leurs camarades. Dans ce sens, une participante a évoqué sa peur que ses camarades se moquent d'elle. Au contraire, une autre étudiante voit ce partage d'un point de vue positif. Elle affirme : « *je préfère que la maitresse elle le save comme ça les autres ils le savent. J'aimerais que la maitresse elle save que je suis fort.* »

Pour certaines étudiantes, dans ce dispositif, l'ensemble des informations sont transmises oralement par les étudiantes et reformulées par l'enseignante. « *Elle a un petit défaut, c'est qu'on n'écrit pas au tableau* » relève ainsi une étudiante. D'autre part, ce dispositif souffre du manque de représentation visuelle, ce qui amène les étudiantes à se désengager : « *je préfère écrire au tableau parce que je n'arrive pas très bien à suivre* »

Dans la dictée zéro faute, les étudiantes écoutent les questions de leurs pairs, cela leur permet de douter de leur orthographe et ainsi de s'autoréguler. Ceci est engageant pour les étudiantes. Elles le confirment : « *c'est chouette d'écouter les autres propositions* ».

La quatrième question :

Préférez-vous la phrase donnée (PDJ) du jour ou la dictée zéro faute (DZF)?

La plupart des étudiantes du groupe de recherche expliquent leur intérêt pour le dispositif de phrase dictée du jour: « *Nous avons bien aimé la phrase du jour parce que tout le monde peut donner leurs idées* ». Elles ont tous affirmé qu'ils préféreraient la PDJ pour la représentation de l'information, « *Nous pouvions voir ce qui avait été proposé par nos camarades* », le visuel les aide à réguler leurs erreurs.

Certaines étudiantes préfèrent la DZF à la PDJ, « *C'est mieux parce qu'on essaie de faire zéro faute ensemble* ». Cependant certaines étudiantes ont perçu que le statut de l'erreur était différent d'une dictée traditionnelle ; « *oui, j'aime bien avoir le droit de faire des fautes* ». Certaines percevaient ce dispositif

comme étant une occasion d'écrire un texte sans erreurs, alors que d'autres étaient angoissés, car elles se sentaient incapables de faire zéro faute.

La cinquième question :

Est-ce que vous préférez de travailler seul ou en groupes?

Les réponses de cette question montrent que la majorité des étudiantes préfèrent travailler en groupe en pourcentage de 97.5%. Une seule étudiante en pourcentage de 2.5 % a préféré travailler seule. Une étudiante confirme : « *je suis plus par petit groupe parce que la plupart du temps je suis écartée car je suis un peu timide et j'ai peur de dire ce que je pense* ». Une autre confirme que c'est plus « *amusant et j'aime mieux faire avec les camarades* ».

Discussion des résultats

L'analyse statistique a confirmé que l'unité proposée basée sur le dispositif des dictées métacognitives avait un effet positif considérable sur le développement des compétences désignées chez l'échantillon de la recherche. Un tel effet peut être attribué aux facteurs ci-après :

- L'utilisation de deux dispositifs expérimentés (DZF et PHJ) qui s'inscrivent dans le développement d'une position métacognitive et métalinguistique.
- Le recours des étudiantes aux manipulations syntaxiques en employant le métalangage grammatical.

- La négociation pédagogique et le fait de travailler dans un cadre de communication et de collaboration permet d'acquérir des connaissances orthographiques discutées et découvertes par la communauté discursive.
- L'utilisation de l'hétérogénéité de la classe en confrontant les différentes conceptions des étudiantes lors d'échange, ce qui leur aide à verbaliser leurs représentations sur le fonctionnement de la langue.
- La pratique d'un raisonnement grammatical complet permet la résolution des problèmes orthographiques.
- La part active accordée aux étudiantes : Elles interagissent pour déterminer les éventuelles erreurs et les justifier en mobilisant des connaissances orthographiques et la construction d'un savoir s'effectue dans un cadre social.
- L'autocorrection de la part des étudiantes les encourage à apprendre la langue. La correction collective aide les apprenants à remarquer leurs erreurs et l'écart entre leur inter langue et la norme.
- La possibilité donnée aux étudiantes de s'exprimer et de discuter au sujet de leurs doutes orthographiques.

La pratique de deux dispositifs (dictée zéro faute et phrase dictée du jour) rend les étudiantes conscientes de leurs idées autour des règles de l'accord du participe passé lors des discussions avec leur pairs tout en verbalisant leurs idées et leur cheminement cognitif. Ce qui les a aidés à intérioriser ces règles explicitement

formulées aussi bien qu'un usage correct de celles-ci par la plupart des étudiantes.

En fait, le recours aux séances des dictées interactives a permis l'application correcte des règles orthographiques abordées. Également, l'emploi de ces dictées a amélioré les compétences des étudiantes de l'échantillon visé en orthographe grammaticale et augmente leur capacité à douter et à utiliser le métalangage grammatical en leur permettant de transférer leurs connaissances grammaticales dans leurs écrits. La phrase dictée du jour fournit un espace d'interactions verbales grâce auquel les savoirs orthographiques des étudiantes se voient confrontés et, conséquemment, modifiés.

Les deux dispositifs utilisés améliorent relativement la réussite des étudiantes. En outre, une amélioration qui s'accompagne d'une plus grande utilisation du métalangage est observée à la fois pour la plupart des étudiantes (observée dans leur justification des graphies lors des phrases dictées données). Ces étudiantes ont été entraînées aux raisonnements logiques tout en visant à développer leur vigilance orthographique et à augmenter leur capacité à corriger leurs écrits.

L'enseignante incite ses étudiantes à détecter leurs erreurs orthographiques éventuelles en se questionnant sur la correction appropriée des mots dont elles doutent de l'orthographe ainsi qu'à proposer une explication pour justifier leurs hypothèses de correction. Elles posent des questions sur les difficultés

orthographiques rencontrées et l'enseignante les amène à utiliser leurs connaissances afin de résoudre les problèmes.

Conclusion

Les dictées métacognitives ont accordé une grande importance à l'apprentissage de l'orthographe dans un cadre collaboratif permettant aux étudiantes de confronter leurs idées et d'échanger leurs expériences au sein des groupes formés. Cela a permis aux étudiantes d'être plus susceptibles à adopter les règles orthographiques discutées et illustrées par le groupe. Ce qui aide à garantir une meilleure rétention de ces règles et un emploi correct de la part de la majorité des étudiantes.

De ce fait, il appert que le dispositif des dictées métacognitives est effectivement un enjeu considérable dans la rénovation de l'enseignement de l'orthographe. Ce dispositif met l'accent sur les procédures que les étudiantes emploient réellement pour résoudre des problèmes d'ordre grammatical et sur les raisonnements et les graphies au moyen d'échanges collectifs. Ce fait permet à l'enseignante d'ajuster son enseignement pour mieux le situer dans la zone de développement prochain de ses étudiantes.

Cette pratique innovante aide les étudiantes à renforcer les compétences grammaticales en permettant d'une part la résolution des problèmes orthographiques, et l'acquisition des connaissances et procédures explicites en grammaire afin de les utiliser en production et révision de texte, d'autre part.

Grâce à son potentiel à construire des connaissances grammaticales solides chez l'apprenant, le dispositif des dictées

métacognitives a prouvé son efficacité pour l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en reposant sur un métalangage grammatical et des manipulations syntaxiques. En somme, la mise en œuvre de ces pratiques aide à développer des discussions en approfondissant les raisonnements grammaticaux complets par les étudiantes. Cela peut favoriser la mobilisation de l'ensemble de leurs connaissances en grammaire et en orthographe et les faire progresser dans leurs écrits.

Recommandations de la recherche :

A partir des résultats obtenus de cette recherche, on peut présenter les recommandations suivantes:

- Amener l'apprenant à expliquer ses choix graphiques et à utiliser le métalangage.
- L'enseignant doit encourager le raisonnement grammatical de ses étudiants.
- Enseigner l'orthographe dans un contexte de négociation et d'échange entre pair.

Suggestions de la recherche :

En fonction des résultats, on peut proposer les recherches suivantes:

1. Développer d'autres compétences d'orthographe lexicale et grammaticale en employant d'autres stratégies centrées sur l'apprenant.

2. Mesurer l'efficacité de l'utilisation des dictées métacognitives sur le développement des règles grammaticales aux différents cycles.
3. Étudier l'impact de l'écriture zéro faute sur le développement de la conscience métagraphique chez les étudiants de divers cycles.
4. Mener des études visant à développer les compétences métalinguistiques et d'expérimenter l'approche intégrée de l'enseignement de l'orthographe.

Références

1. Abu-Laila, Z. (2019). Écrire en Français sans Faute(s): La Maîtrise de l'Orthographe Française par les étudiantes Jordaniens. *Revue académique des études humaines et sociales*, 21, 3- 12
2. Ahmed, H. (2018). L'effet des pratiques enseignantes "les orthographes approchées" sur la conscience phonémique et sur l'écriture selon la norme chez les étudiants du secondaire en FLE. *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology*, 4(3),83-136.
3. Aida Sabri Ezz El Regal. (2017). Utilisation des ateliers de négociation graphiques pour remédier aux erreurs orthographiques chez les étudiants de la Faculté de Pédagogie - Section de Français. Thèse de doctorat. Université de Mansorah
4. Alshahrani, H. (2019). Strategies to Improve English Vocabulary and Spelling in the Classroom for ELL, ESL, EO and LD Students. *International Journal of Modern Education Studies*, 3 (2). 65-81.
5. Amir Abdel Hamid (2018). Efficacité d'un programme remédiable basé sur le multimédia pour corriger quelques fautes grammaticales communes dans l'écriture en français chez les élèves du préparatoire. Thèse de magistère, Faculté de pédagogie, Université de Ménoufia.

6. Ammar, A. et Hassan, R. M. (2017). Talking it through: Collaborative dialogue and second language learning. *Language Learning*, 68(1), 46-82.
7. Angoujard, A. (2013). *Savoir orthographier*. Paris: Hachette Éducation.
8. Angoujard, A., (1994) *Savoir orthographier*. Hachette Éducation .
9. Arseneau, R. et Nadeau, M. (2018). Expérimentation des dictées métacognitives : quels effets sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en contexte francophone minoritaire. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(2), 126-153.
10. Beltrando et al. (2009). *L'atelier du langage*. Paris, Hatier.
11. Berlion, D. (2010). *BLED Les 50 règles d'or de l'orthographe*. Paris, Hachette.
12. Bernard, C. (2022). Les pratiques innovantes en orthographe. Mémoire de maîtrise. Consulté sur: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr> > document
13. Boisvert, M. (2015). Le développement de la compétence orthographique d'étudiants de 2^{ème} secondaire à la suite d'une séquence d'enseignement apprentissage portant sur la phrase dictée du jour. Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec, Trois- Rivières, Canada).
14. Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2012). L'orthographe des homophones : une approche syntaxique. *La Lettre de l'AIRDF*, 52, 36-40.
15. Bonnal, K. (2016). L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : pratiques d'enseignement de l'accord sujet verbe observées à la fin de l'école primaire. Linguistique. Thèse de doctorat, Université de Toulouse le Mirail.
16. Bosse, M.-L., Brissaud, C. et Le Levier, H. (2021). French pupils' lexical and grammatical spelling from sixth to ninth grade: a longitudinal study. *Language and Speech*, 64(1), 224-249
17. Boyer, P., Bouffard, T. et Lebrun, M. (2016). Relation entre le biais d'autoévaluation de compétence des étudiants en orthographe grammaticale et leur performance. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 39-60.

-
18. Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
 19. Brissaud, C. et Viriot-Goeldel, C. (Dir.) (2019). Enseigner et apprendre l'orthographe aujourd'hui. *Repères*, 60(2). 15-22
 20. Brun, I., Bosse, M., et Valdois, S. (2016). Améliorer l'orthographe chez les élèves de 10 à 13 ans : entraînement par dictées guidées. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(3), 55-71.
 21. Catach, N, (2011). *L'orthographe*, Que sais-je ? 10ème édition Paris, PUF.
 22. Chartrand S-G, (2013) *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour étudier la langue et corriger ses textes*. 2^{ème} édition. CCMDD, Montréal.
 23. Chartrand, S.-G ., Aubin , A., Blain, R. et C. Simard. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal: Chenelière Éducation.
 24. Clément, G. (2019). Effets de la pratique des orthographe approchées sur le transfert des apprentissages en orthographe chez des étudiants du premier cycle du primaire. Thèse de maîtrise, Université du Québec.
 25. CSFL. (2018): Des dictées innovantes. Consulté sur http://www.csfl.qc.ca/images/capsules/Pause_pedagogique/Bulletin10.
 26. Cogis, D. (2005). *Enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*. École-collège. Paris : Delagrave.
 27. Cogis, D. (2020). Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale. *Recherches en éducation*, 40, 44-59.
 28. Cogis, D., Fisher, C. et Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol*, 26, 69-91.
 29. Colognesi, S., Tourtier, M. & Wyns, M. (2019). Intégrer la « dictée sans erreur » dans les activités de lecture-écriture : une expérimentation au

- premier degré différencié de l'enseignement secondaire belge. *Repères*, 60, 65-83. <https://doi.org/10.4000/reperes.2301>
30. Cordary, N. (2010). L'orthographe du participe passé : les entretiens méta graphiques pour évaluer et comprendre les difficultés des étudiants en classe de seconde. *Synergies*, 6, 77-84.
31. Crocé-Spinelli, H. (2016). Prévenir le décrochage scolaire en CM2 et en 6e dans un contexte d'éducation prioritaire - Quels « vécus de la discipline » français dans trois pratiques ordinaires de « phrase du jour », de « conseils d'étudiants » et de « cahier d'écrivain » ? *Repères*, 53, 97-115.
32. David, J. et Dappe, L. (2013). Comment des étudiants de début de primaire approchent-ils la morphographie du français? *Repères*, 47, 109-130.
33. Dizerens, C. et Nunes, K. (2019). La phrase dictée du jour, la dictée zéro faute et la dictée coopérative ; des dispositifs innovants prenant en compte la diversité des élèves. Mémoire professionnel. Haute école pédagogique Vaud
34. Djermane, N. (2019). La dictée négociée au service de la remédiation des erreurs orthographiques dans les productions écrites en F.L.E. Cas des apprenants de la 5^{ème} année primaire. Mémoire de maîtrise, Faculté des Lettres et des Langues, Université Larbi Ben M'hidi, Oum El Bouaghi
35. Donald, A-N. (2011). Les erreurs et les stratégies d'orthographe chez les élèves du premier cycle du secondaire du Japon. Thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. Québec.
36. Dubarry, D. (2016). En quoi la dictée négociée peut-elle être un outil d'apprentissage dans le cas de l'accord sujet-verbe en CE1? Mémoire de maîtrise, Université d'Orléon.
37. Duvois, A. (2011). *200 exercices d'orthographe pour éviter les fautes*. Paris, Les Éditions Buissonnières
-

-
38. El Hilali, G. Nadeau, M. et Fisher, C. (2019) L'effet des dictées métacognitives-interactives sur la compétence à orthographier les homophones grammaticaux en rédaction. *Repères*, 60, 45-63.
39. Escoubas-Benveniste, M.-P. et Di Domenico, S. (2017). La dictée de français et les étudiants italophones. Analyse exploratoire des erreurs de morphologie verbale. *Bulletin VALS-ASLA*, 105, 77-94.
40. Farina, E. (2019). La dictée : un outil d'apprentissage de l'écriture et de l'orthographe ? *Repères*, 60, 23-44.
41. Fayol, M. et Jaffré, J. P. (2014). *L'orthographe*. Paris: Presses universitaires de France.
42. Fisher, C. et Nadeau, M. (2012). La phrase dictée du jour et la « grammaire nouvelle » : pour des progrès en orthographe grammaticale. In: *La Lettre de l'AIRDF*, n°52, 31-35.
43. Fisher, C. et Desgagné, N. (2016). Guide pratique pour composer ou modifier des phrases qui favorisent la discussion grammaticale chez les étudiants [PDF]. Consulté sur: <https://scolagram.u-cergy.fr/uploads/negografic/Guide-Phrases-Juin2016.pdf>.
44. Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.
45. Fisher, C. et Nadeau, M. (2014b). Le développement des compétences en orthographe grammaticale par la pratique de dictées. *La lettre de l'AIRDF*, 56, 7-13.
46. Fisher, C., Huneault, M. et Nadeau, M. (2015). La « dictée 0 faute » et la « phrase dictée du jour » : un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale. *Correspondance*, 21 (1), 1-11
47. Formond, Ch. (2010) *Orthographe 4e, 13-14 ans*. Paris, Hatier.
-

48. Gaafar, A. (2019). Utilisation du dispositif de la Twictée pour développer les compétences orthographiques en langue française chez les étudiants du cycle primaire. *Association pédagogique pour l'enseignement des langues*, (7)7, 1-42.
49. Geoffre, Th., (2015). De la didactique des sciences à la didactique de l'orthographe, Corela [Online], HS-17 |
50. Giguère, M.-H. et Aldama, R. (2019). Les homophones grammaticaux, portrait actuel des fréquences et des taux de réussite chez des étudiants de 9 à 12 ans. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 22(2), 133-155.
51. Guion, J. (2015). *Réussir en orthographe CE2*. Paris, Hatier
52. Guion, J. (2009). *Apprendre l'orthographe 4e, 3e- ORTH : Règles et exercices d'orthographe*. Consulté sur : [https : //www.editions-hatier.fr](https://www.editions-hatier.fr) > livre, consulté le 01/02/2023.
53. Hassan, R. (2019). L'impact de la dictée zéro faute sur l'orthographe lexicale et grammaticale des étudiants égyptiens en français langue étrangère. *Association pédagogique pour l'enseignement des langues*, 9 (9),21-60.
54. Hugard, A. (2018). Développer une vigilance orthographique chez les étudiants à l'aide d'un dispositif didactique innovant tel que celui de "la phrase dictée du jour". Mémoire de maitrise, Université de Grenoble.
55. Iman Abdel –Hadi. (2021). Programme proposé basé sur l'apprentissage hybride en vue de remédier aux erreurs d'orthographe et développer l'attitude envers la langue française auprès d'étudiants du cycle secondaire. Thèse de doctorat, Faculté de pédagogie, Université de Mansourah.
56. Isher, C. & Nadeau, M. (2013). Pratiques innovantes et développement de compétences en orthographe grammaticale. Communication présentée au 12e colloque de l'AIRDF, L'Enseignement du français à l'ère informatique, Lausanne

-
57. Jaffré, J. P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. Dans D. Ducard, R. Honvault et J. P. Jaffré (Eds.). *L'orthographe en trois dimensions* (pp. 94-158). Paris, Nathan.
58. Jarno, G. Nadeau, M. & Fisher, C. (2019). L'effet des dictées métacognitives interactives sur la compétence à orthographier les homophones grammaticaux en rédaction. *Repères*, 60, 45-63.
59. Kannas, C. (2018). *Bescherelle poche Orthographe : l'essentiel de l'orthographe française*.
60. Lacroux, CH.M. (2014). Le statut des compétences orthographiques dans le processus de sélection par la méthode des protocoles verbaux. Congrès de l'AGRH, AGRH, Chestre, Royaume-Uni. Consulté sur : [https://hal.science > hal-01081504 > document](https://hal.science/hal-01081504/document)
61. Langeven, E. (2009). Les effets de la dictée négociée sur le gain en orthographe lexicale d'étudiants adultes allophones. Université du Québec à Montréal
62. Lassaad, K. (2011). L'erreur orthographique dans les productions écrites des étudiants tunisiens : origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence orthographique. Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.
63. Le Brun, I., Bosse, M.-L. & Valdois, S. (2016). Améliorer l'orthographe chez les étudiants de 10 à 13 ans : entraînement par dictées guidées. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19 (3), 55-71.
64. Le Levier, H. (2019). Mise en œuvre et perception de l'orthographe française chez des étudiants de collège et des étudiants de sections de technicien supérieur. Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes.
65. Lopez, L. (2020). Comment les dictées innovantes conduisent-elles les étudiants à progresser dans leurs justifications et dans leurs compétences orthographiques ? [Mémoire] l'Université Laval, Québec.
-

-
66. Malo, L. (2015). Guide de préparation au test de français FEP, Récupéré de https://fep.umontreal.ca/documents/pdf/preparation_test_francais.pdf
67. Marin, J., (2012). L'influence d'une approche pédagogique intégrée et différenciée sur la compétence orthographique d'étudiants du 2ème cycle du primaire, Thèse de doctorat en psychopédagogie, Québec, Université Laval
68. Marin, J., Lavoie, N. et Sirois, P. (2015). Enseigner l'orthographe à partir d'écrits produits par les étudiants: Influence d'une approche pédagogique sur les compétences orthographique et métagraphique. *Lettrure*, 3, 78-97
69. Maynard, C. Brissaud, C. Armand, F. (2018) Mise à l'essai d'un dispositif renouvelé d'enseignement de l'orthographe auprès d'étudiants d'un lycée professionnel en France. SHS Web of Conferences, 46.
70. Maynard, C. (2022). Les procédures graphiques d'étudiants participant à un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale en classe ordinaire. *Repères*, 65, 79-96.
71. Maynard, C., Armand, F. et Brissaud, C. (2020). Un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française pour favoriser les apprentissages d'étudiants bi/plurilingues au secondaire. *Revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 335-355.
72. Mitjans, A. (2021). Le dispositif de la phrase dictée du jour au service de l'orthographe grammaticale. Mémoire de maîtrise. Institut national de professorat et de l'éducation. Académie de Grenoble
73. Mohamed, C. (2020). L'utilisation des ateliers de négociation graphique pour développer quelques compétences orthographiques chez les étudiants du cycle primaire. *Revue de pédagogie université de Sohag*, (77), 1-35
74. Morenval, L. (2015). La carte mentale comme outil d'apprentissage en orthographe grammaticale: Les homophones ont/on et l'accord dans le groupe nominal (Mémoire de maîtrise non publié, Académie de Grenoble,

Auvergne-Rhône-Alpes, France). Consulté sur: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01205929/document>.

75. Morin, M-F. (2002). « Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire ». Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec
76. Morin, M.-F., Alamargot, D., Diallo, T. et Fayol, M. (2018). Individual differences in lexical and grammar spelling across primary school. *Learning and Individual Differences*, 62, 128-140.
77. Mulquin, A. (2022) La dictée négociée, un dispositif au service de la performance orthographique. Mémoire de maîtrise, Université de Sorbonne.
78. Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des étudiants en production de texte (Rapport no 2010-ER-137018). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
79. Nadeau, M. et Fisher, C. (2013). Le raisonnement grammatical des étudiants mis en œuvre dans la dictée 0 faute ou dans la phrase dictée du jour. *Vivre le primaire*, 26(1), 44-46.
80. Nadeau, M., Huneault, M. et Fisher, C., (2015). La dictée 0 faute et la phrase dictée du jour : un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale. *Correspondance*, 21(1), 18-24
81. Plisson, A., & Daigle, D. (2015). L'enseignement de l'orthographe lexicale au secondaire : pourquoi et comment? *Québec français*, 174, 90–91.
82. Racha Hosny et Abir Farouk (2023). Impact de l'écriture collaborative via Google docs sur la correction des erreurs d'orthographe grammaticale en FLE chez les élèves du cycle secondaire. *Research in Language Teaching*, 4 (22). 62-130

83. Riou, J., et Brissaud, C., (2021) « La dictée au cours secondaire, les conditions d'un enseignement efficace », *Pratiques* [En ligne], 191-192 |
84. Robinson-Kooi, S., & Hammond, L. (2020). The Spelling Detective Project: A Year 2 Explicit Instruction Spelling Intervention. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(3), 63-80
85. Roselle, M. (2013). Les MOOC : des dispositifs d'enseignement-apprentissage à Personnaliser. Atelier MOOC, EIAH, Toulouse
86. Ruberto, N., (2019). Apprentissage de l'orthographe lexicale : évaluation de l'efficacité de pratiques d'enseignement auprès d'étudiants francophones de la 2ème année du primaire. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
87. Sahli, A. et Souny-Benchimol, E. (2012). Apprentissage de l'orthographe lexicale chez des adolescents (Mémoire de maîtrise non publié, Université Paris VI, Paris, France). Récupéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760078/document>
88. Salem, H. et Soleiman, R. (2014). Les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale dans les écrits des licenciés ès lettres, et ès lettres et pédagogie-département du français : Étude analytique comparative et une démarche d'apprentissage réflexif proposée. *Journal of Arab Studies in Education & Psychology*. 56(2), 435-498.
89. Salem, M. (2021). Programme d'activités pour traiter les erreurs à l'écrit en FLE chez les étudiants des écoles expérimentales de langue au cycle secondaire en fonction de l'approche par tâche. Thèse de magistère, Faculté de pédagogie, Université de Tanta.
90. Saoudi, N. (2020) La dictée négociée, un dispositif pour améliorer la compétence orthographique chez les apprenants de FLE. Cas des apprenants de 5ème année primaire. Mémoire de maîtrise, Faculté des Lettres et des Langues, Université Mohamed Boudiaf - M'SILA

-
91. Sautot, J.-P. (2016). Mesure du progrès en orthographe grammaticale. Rapport de recherche de l'ESPE de l'académie de Lyon, Inspection académique du Rhône. Récupéré à: <https://halshs.archivesouvertes.fr/halshs->.
92. Sévely, E. et Elalouf, M.-L. (2020). Les effets d'une formation filée sur le regard professionnel, les pratiques pédagogiques des enseignants de cycles 2 et 3 et les résultats de leurs étudiants en orthographe grammaticale. *Repères*, 60, 197-239.
93. Simard, C. (1995). « L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres post secondaires ». *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 145-165.
94. Thabard, O. (2020). La dictée négociée : un outil vecteur d'apprentissage mutualisé : en quoi le tutorat et la mutualisation de la dictée négociée sont-ils de véritables tremplins vers un apprentissage efficace de l'orthographe? Mémoire de maîtrise, Université de Nantes.
95. Thibeault, J. et Lefrancois, P. (2018). Exploration de l'évolution des commentaires métagraphiques relatifs à l'accord du verbe en nombre chez des élèves de la fin de l'élémentaire scolarisés dans le Sud-Ouest ontarien. *Revue canadienne des langues vivantes*, 74(4), 575-602.
96. Tissot, D. (2017). La dictée négociée : un véritable outil d'explicitation. En quoi le dispositif de la négociation orthographique va permettre d'améliorer les performances des étudiantes en orthographe en cycle 3 ? Mémoire de maîtrise, université Grenoble.
97. Vallat, É. (2021). Les impacts des différentes dictées sur l'orthographe grammaticale des étudiants à travers le cycle 2. Mémoire de maitrise. Université de Bordeaux
98. Zitouni, D. (2016). Parler avec et sur la langue pour l'apprendre. De l'oral à l'écrit : cheminer du premier au second en s'appropriant plus facilement les notions orthographiques et grammaticales. Mémoire de maîtrise. Université Montpellier II
-