

Les réflexions des enseignants et des apprenants quant à l'utilisation de la dictée zéro faute en classe de français langue étrangère en Égypte

Dr. Rania Mohamed Hassan Mohamede

Résumé :

Ces dernières années, un bon nombre de chercheurs en didactique des L2 se sont intéressés à étudier les réflexions des enseignants quant à l'acte de leur enseignement. Selon Wolfs et al., (2010), la conception de réflexivité renvoie à une forme de connaissance élaborée en action ou sur l'action non seulement par les enseignants, mais également par les apprenants à l'égard de leur apprentissage. Le fait de rendre la personne apte à réfléchir à ses propres pratiques constitue un élément essentiel dans son développement professionnel (Beckers, 2009). Ce fait permet à l'enseignant de développer sa compréhension de la situation éducative, de construire des savoirs utiles pour l'exercice de sa profession et de pouvoir prendre distance par rapport à ses pratiques (Donnay et Charlier, 2006). Quant à l'apprenant, cela lui permet de prendre du recul et d'explicitier ce qu'il pense et ce qui lui permet par conséquent d'enrichir et d'évoluer son point de vue (Chouinard, 2009). En Égypte, aucune étude (à notre connaissance) ne s'est attardée sur les réflexions des enseignants et/ou des apprenants quant à n'importe quel acte d'enseignement du français langue étrangère. Toutefois, il est clairement reconnu que les programmes de formation des enseignants ont besoin d'études dans ce domaine pour bien orienter leurs efforts de développement pédagogique et améliorer la qualité de l'enseignement du français langue étrangère au pays. Pour toutes ces raisons, la présente étude vise à explorer les réflexions des enseignants et celles des apprenants quant à l'utilisation de la dictée zéro faute en classe de français langue étrangère. La dictée zéro faute est une pratique innovante pour améliorer l'orthographe grammaticale et lexicale de la langue cible. La chercheuse a interviewé quatre professeurs et vingt étudiants ayant participé à une étude expérimentale sur la dictée zéro faute en classe de français langue étrangère. Selon les données obtenues à partir de l'analyse des entrevues, les professeurs et les étudiants accordent beaucoup d'importance à l'utilisation et aux effets de la dictée zéro faute dans le perfectionnement de l'orthographe grammaticale du FLE.

” انطباعات المعلمين والطلاب حول استخدام طريقة الإملاء بدون أخطاء في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بمصر ”

د/ رانيا محمد حسن محمد

• مستخلص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الي التعرف علي انطباع (ترجمتنا لمصاح reflexions) المعلمين والطلاب المصريين حول استخدام طريقة الاملاء بدون أخطاء (ترجمتنا لمصطلح dictée zéro faute) في التطبيق الصحيح للقواعد النحوية المتعلمة أثناء عملية الكتابة وتنمية مهارة الكتابة بصفة عامة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بمصر. تعد الاملاء بدون أخطاء طريقة حديثة أثبتت فاعليتها في تنمية المهارات اللغوية خاصتا مهارة الكتابة في اللغة الفرنسية كلغة أولى في

فرنسا وكندا ولم تستخدم من قبل في تحسين مهارة الكتابة أو غيرها من مهارات اللغة الفرنسية بمصر. وتتلخص فكرة هذه الطريقة في انها تسمح للطالب بتوجيهه اي تساؤل حول اي شك لغوي في كتابته وتسمح للطالب الآخرين بالحوار والتعليل والتحليل وتدور مناقشة جماعية حتى يتوصل الطلاب للإجابة الصحيحة بأنفسهم وهنا يكون دور المعلم توجيه الطلاب وادارة المناقشة بشكل جيد وحث الجميع علي المشاركة والتفاعل. أي ان الهدف من هذه الطريقة هو تنمية مهارة الكتابة والمهارات اللغوية واتقانها وليس تقييم الطالب كما هو الهدف دائما من الاملاء التقليدية. أثبتت العديد من الدراسات ضعف مستوي طلاب اللغة الفرنسية في مهارة الكتابة وعدم تطبيقهم للقواعد اللغوية المتعلمة في كتاباتهم رغم معرفتهم بها، أجريت الباحثة من قبل دراسة تجريبية استخدمت فيها طريقة الاملاء بدون اخطاء مع اربعة من اعضاء هيئة التدريس وطلابهم في جامعتين مصريتين، لذا قامت الباحثة بتطبيق هذه الدراسة الاستكشافية الوصفية مع عينة الدراسة التجريبية وذلك عن طريق مقابلة فردية لأعضاء هيئة التدريس ومجموعة من طلابهم (٢٠) طالب وطالبة ذو مستويات مختلفة لمعرفة آرائهم وانطباعاتهم وتقديم للطريقة التي قاموا بتطبيقها في مادة الاملاء. جاءت آراء وانطباعات اعضاء هيئة التدريس والطلاب مطابقة لنتائج الدراسة التجريبية التي اجرتها الباحثة لتحديد مدى فاعلية استخدام هذه الطريقة في تحسين مهارة الكتابة وتطبيق القواعد النحوية للغة الفرنسية كلغة أجنبية ولنتائج البحث التجريبي في الدول المتقدمة. اشاد الطلاب واطباء واطباء واطباء واطباء واطباء واطباء واطباء واطباء، والمحاضرة، والفعالة (حسب تعبيرهم) في تطبيق القواعد النحوية بشكل صحيح اثناء الكتابة. ويرى اعضاء هيئة التدريس وبعض الطلاب ان من عيوب هذه الطريقة هي انها تستغرق وقت أطول من طريقة الاملاء التقليدية، ويعتقد البعض ان هذه الطريقة مفيدة أكثر للطلاب ذوي المستوي المنخفض. كما اعرب بعض الطلاب المتقدمين عن تفضيلهم لطريقة الاملاء التقليدية لأنها تستغرق وقت أقل من الاملاء بدون اخطاء، كما انهم يجيدون بالفعل تطبيق القواعد اللغوية في كتاباتهم.

Introduction

L'enseignement de l'orthographe de la langue française pose des défis importants et représente une partie essentielle des activités de l'enseignant. L'orthographe peut être considérée comme un moyen pour aborder n'importe quelle langue et acquérir ses aspects grammaticaux (Cogis, 2005). L'orthographe de la langue française est un peu difficile par rapport à celle des autres langues en raison de ses accords grammaticaux (Nadeau et Fisher, 2011). De ce fait, l'apprenant de cette langue doit avoir une réflexion métalinguistique impérative « à cause de son encombrante morphologie graphique » (Paret, 1996). Ces dernières années, l'étude de l'orthographe grammaticale a suscité un grand intérêt dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde et étrangère : elle se définit comme une partie essentielle de la langue écrite. La connaissance grammaticale a un effet positif sur le niveau de l'écriture des apprenants. L'élève apprend au début les règles de base de l'orthographe grammaticale afin d'améliorer la qualité de sa langue écrite plus que sa langue parlée (Paret, 1996). Selon Tardif (1997), trois

types des connaissances sont nécessaires pour bien maîtriser l'orthographe grammaticale à savoir : les connaissances déclaratives (les savoirs), les connaissances procédurales (les savoir-faire) et les connaissances conditionnelles (les savoir-être). La réforme menée dans le milieu scolaire égyptien a pour but de transférer les connaissances déclaratives en connaissances procédurales et conditionnelles. Selon Moffet (1993), avoir des connaissances n'est pas suffisant : il faut que l'élève en soit conscient. Selon plusieurs didacticiens (Astolfi, 2009 ; Cogis, 2005 ; Fischer, 1999), les erreurs orthographiques des élèves ne résultent pas nécessairement de l'ignorance ; elles renvoient souvent aux représentations partielles ou erronées de l'apprentissage. Pour éviter ces erreurs, il faut mettre l'apprenant au milieu de son apprentissage. L'enseignement des aspects formels de la langue (la morphologie, la phonologie, la syntaxe et le lexique) est très important en classe de français langue étrangère. L'enseignant doit s'intéresser aux conditions maximisant les effets de cet enseignement. Il doit choisir le moment idéal et la façon convenable pour fournir cet enseignement et engager les apprenants dans des situations de pratique de la langue. Il doit faire le lien entre l'apprentissage des aspects formels de la langue et leur utilisation pour faciliter l'accès aux savoirs acquis.

La problématique

L'acquisition de l'orthographe grammaticale est très importante dans le processus d'apprentissage de la langue cible. Elle représente une composante fondamentale de la communication écrite. (Cogis, 2005). Différentes études ont montré que le niveau de la performance orthographique en français chez les élèves d'aujourd'hui est bas (Van-Reybroeck et Hupet, 2012; Nadeau et Fisher, 2011; Manesse et Cogis, 2007). En Égypte, tandis que l'apprentissage de l'écriture, et plus spécifiquement de l'orthographe, se trouve au cœur des préoccupations du ministère de l'Éducation et des intervenants scolaires égyptiens, différentes études ont montré que le niveau des élèves égyptiens en orthographe est assez faible (Abuzeid, 2013; Ahmed, 2013; Agami, 2010; Elsherbiny, 2008; Syam, 2005). De fait, les élèves ne maîtrisent pas l'écriture du français : ils font beaucoup

d'erreurs en orthographe grammaticale, surtout lorsque la phrase est un peu longue ou complexe. Ils connaissent par cœur les règles de grammaire mais ils ont de grandes difficultés en rédaction, surtout en ce qui concerne l'orthographe grammaticale (c'est-à-dire que les élèves ne sont pas capables de mettre en pratique leurs connaissances théoriques). Autrement dit, ils connaissent bien les règles grammaticales, mais ils n'ont pas les moyens intellectuels nécessaires pour corriger leurs écrits. De plus, peu d'études se sont attardées sur les réflexions des enseignants et des apprenants quant à l'acte d'enseignement du français langue étrangère en Égypte malgré leurs importances et leurs effets dans le processus de l'apprentissage du FLE. À notre connaissance, à l'exception de l'étude de Hassan (2011), les études ont rarement essayé de joindre les réflexions des deux parties prenantes de l'enseignement (les enseignants et les apprenants). De plus, ce genre de recherche n'a pas été effectué dans des programmes de formation des professeurs de FLE en Égypte. Pourtant, il est clairement reconnu que les agents éducatifs et pédagogiques ont besoin de recherches dans ce domaine pour développer et orienter leurs efforts de développement pédagogique et améliorer l'enseignement supérieur (Fontaine, 1996 ; Dunkin et Barnes, 1986).

La faiblesse des méthodes traditionnelles pour enseigner la grammaire et maîtriser les compétences de l'écriture de la langue française a remis en question, ces dernières années, certaines pratiques alternatives et innovantes. La dictée zéro faute représente une de ces pratiques visant à développer les compétences grammaticales et orthographiques des apprenants. Nous croyons donc qu'il est important d'explorer les réflexions des professeurs et celles de leurs étudiants quant à la dictée zéro faute, ce qui pourrait, par la suite, faire évoluer les programmes de formation des enseignants. Pourquoi la dictée zéro faute en classe du français langue étrangère ? Quelles sont les étapes de cette pratique enseignante ? Quelles sont les réflexions des enseignants et des apprenants égyptiens qui ont déjà utilisé cette méthode dans leur classe ? C'est ce que nous nous proposons d'explorer dans les pages qui suivent.

Le cadre conceptuel

La dictée zéro faute

L'enseignement de la forme comprend toutes les activités pédagogiques visant à attirer l'attention de l'apprenant sur les aspects formels de la langue (Ellis, 2001). Selon Simard (1996), la dictée doit être considérée non seulement comme un instrument d'évaluation mais également comme un moyen d'apprentissage de la langue cible. L'enseignant utilise souvent la dictée pour évaluer ses élèves au lieu de l'utiliser pour identifier leurs difficultés dans le but de les surmonter. Ces dernières années, les didacticiens ont proposé de nouvelles méthodes pour enseigner l'orthographe du français, comme la dictée zéro faute, la dictée du jour, la dictée réflexive, les ateliers de négociation graphiques, etc. Ces dernières années, la dictée zéro faute a suscité un grand intérêt, surtout au Québec. Celle-ci est une pratique innovante pour enseigner et apprendre l'orthographe du français. Elle peut être considérée comme une méthode explicite de l'enseignement de l'orthographe et permet d'enrichir la réflexion des apprenants sur le plan de l'orthographe et de la grammaire (Cogis, 2005). Comme son nom l'indique, cette dictée insiste sur le fait que les apprenants ne laissent pas d'erreurs dans leur production écrite. Selon Wilkinson et Nadeau (2010), la dictée zéro faute se déroule selon les étapes suivantes :

Étape 1 : Le professeur dicte un texte aux apprenants pour qu'ils l'écrivent de façon individuelle.

Étape 2 : Tout en écrivant les phrases dictées, le professeur fait une pause stratégique pour que les apprenants révisent et soulignent les parties du texte dont ils ne sont pas certains.

Étape 3 : À la fin de chaque phrase, les apprenants sont invités à poser des questions au sujet de leurs doutes orthographiques. Ils peuvent poser toutes leurs questions désirées.

Étape 4 : Les apprenants cherchent collectivement, tout en verbalisant leurs pensées, des réponses aux questions posées. Durant la discussion sur les formes possibles, le professeur amène les apprenants à utiliser leurs connaissances pour résoudre le

problème en question. Il ne fournit pas la réponse correcte tout de suite, mais il donne la chance aux apprenants de réfléchir pour trouver la solution. Selon Nadeau et Fisher (2006), ces discussions grammaticales aident les apprenants à progresser et à avoir une conscience métalinguistique. Les trois extraits suivants illustrent les interventions qui peuvent avoir lieu à cette étape. Ces interventions sont prises d'une étude précédente effectuée par la chercheuse pour évaluer l'impact de la dictée zéro faute en classe du français langue étrangère en Égypte.

Extrait 1 : Viens admirer mon joli jardin !

**Un étudiant : Comment je peux savoir si joli a un « e » ou pas ?
Est-ce que (joli) est féminin ?**

Le professeur : Ah, joli c'est quoi comme mot ?

L'étudiant : Adjectif.

Le professeur : Oui et s'accorde avec quoi ?

L'étudiant : Jardin.

Le professeur : Très bien et alors?

Un autre étudiant. Un jardin, c'est masculin.

L'étudiant : Sans (e).

L'enseignant : C'est ça ! Bravo !

Extrait 2 : Les petits arbres se sont enfoncés dans la terre par leurs racines.

Un étudiant : Comment on peut savoir si enfoncés se termine avec (é) ou (és) ? Enfoncés, c'est féminin ?

Le professeur : Bon, (enfoncés) est quoi ?

Une étudiante : Un verbe au passé composé.

Une autre étudiante : Participe passé.

Le professeur : Un verbe au passé composé, participe passé. Le participe, comment ça s'écrit normalement ?

Une étudiante : À partir de l'auxiliaire et l'auxiliaire est le verbe être, alors il s'accorde.

Le professeur : Quand il y a l'auxiliaire être, je l'accorde avec quoi?

Un étudiant : Avec le sujet

Le professeur : Très bien et où est le sujet d' (enfoncés) ici ?

Les étudiants : Les arbres.

Le professeur : Et comment vous trouvez les arbres ? Faites l'encadrement.

Un étudiant : Ne pas.

Le professeur : Ne pas pour trouver le sujet !!!

L'étudiant : Ah, ok !

Une étudiante : Ce sont les arbres qui...

Le professeur : Très bien! Donc, elle l'encadre avec (ce sont) et pas (c'est qui) parce que c'est au pluriel. Ce sont les petits arbres qui se sont enfoncés. Donc, là vous savez que le sujet est (les petits arbres), on l'encadre par (ce sont... qui).

Un étudiant : On ne dit pas c'est les petits arbres qui se sont...

Le professeur : C'est les petits arbres ! Non, ce sont les petits arbres. C'est pluriel, n'est-ce- pas ?

Extrait 3 : D'abord, j'ai entendu une violente explosion, suivie d'un bruit de verre brisé.

Une étudiante : Comment on peut savoir si (suivie) a un (e) ?

Le professeur : Mariam se demande quelle est la terminaison de (suivie). Elle voudrait savoir s'il y a un accord au féminin qui se fait ici. Y-a-t-il un accord au féminin qui se fait ici ?

Une autre étudiante : Non

Le professeur : Sarah dit non. Comment tu as raisonné pour dire non ?

L'étudiante : Parce que (et elle ne dit).

Le professeur : Oui, ok ! Quelqu'un d'autre !

Une étudiante : Il y aura un (e) parce que ça s'accorde avec violente et violente est féminin.

Le professeur : Tu dis que suivie prend (e) parce que ça s'accorde avec violente. Bon, pourquoi (suivie) s'accorde-t-il ? C'est quoi (suivie)

Un étudiant : Un verbe.

Le professeur : (Suivie) est un verbe !

Les étudiants : Non, un adjectif.

Le professeur : Bon, (Suivie) est un adjectif. Très bien ! Donc, ça s'accorde. Il reste à savoir, je vais l'accorder avec quoi?

Une étudiante : Avec violente.

Le professeur : Sara dit que (suivie) s'accorde avec une violente.

Une étudiante : Madame !

Le professeur : Oui

L'étudiante : (Suivie), c'est un participe passé. Ce n'est pas un adjectif.

Le professeur : Ah, où est le (est).

L'étudiante : Ce n'est pas (est)

Le professeur : Alors, c'est un participe passé qui utilise comment ?

Une étudiante : Un adjectif.

Le professeur : Seul comme ?

Les étudiants : Adjectif.

Le professeur : Très bien, vous avez retrouvé dans cette phrase un participe passé, utilisé seul comme un adjectif. Est-ce qu'il va suivre la règle des accords de l'adjectif ?

Les étudiants : Oui.

Le professeur : Oui. Très bien.

Tel que décrit ci-dessus, on peut intégrer l'enseignement de l'orthographe grammaticale dans des discussions collectives. L'enseignant doit bien guider ces discussions pour que les apprenants ne s'éloignent pas du sujet. Ces discussions doivent être focalisées sur l'orthographe grammaticale.

L'enseignant doit permettre aux apprenants de mobiliser leurs connaissances et verbaliser leurs doutes grammaticaux et orthographiques. Nadeau et Fisher, (2006) ont ajouté que cette dictée zéro faute aide l'enseignant à découvrir les raisonnements erronés de ses apprenants, et par conséquent, il peut aider ces derniers à reconstruire leurs connaissances et à corriger leurs faux arguments. En même temps, l'enseignant doit questionner les apprenants pour qu'ils parviennent eux-mêmes à la forme juste et mettent en évidence les étapes du raisonnement grammatical.

Les réflexions des enseignants et des apprenants

Ces dernières années, les didacticiens se sont intéressés à la question de la réflexivité des enseignants et à l'analyse de leurs pratiques. La réflexion du praticien peut être dans ou sur l'action. La réflexion dans l'action permet au praticien de s'autoréguler rapidement dans l'action et la réflexion sur l'action se fait dans un retour analytique sur cette action terminée pour l'évaluer et l'améliorer (St-Arnaud et al., 2002). Nous avons constaté que Couturier (2013) a mieux précisé le sens que nous cherchons. Selon cet auteur, les réflexions sont considérées comme « une thématique à la mode, qui traduit à sa façon une évolution importante dans la façon de penser les pratiques sociales. Mais pour cette même raison, sa conception est encore instable, et les sens et usages dont elle est l'objet sont pour le moins multiples» (p. 8). Lenoir (2012) a déterminé trois principaux objectifs de la pratique réflexive de l'enseignant à savoir : la compréhension de sa pratique, le changement de/dans sa pratique et le développement de ses compétences professionnelles.

De leur côté, Coen et Leutenegger (2006) ont déclaré que la réflexion sur la pratique a un impact majeur sur le développement professionnel de l'enseignant. Il est nécessaire d'aider les enseignants à conceptualiser et à analyser eux-mêmes leurs pratiques effectives. Par ailleurs, la réflexion sur la pratique donne la chance à l'enseignant de développer son autonomie, de revoir sa façon de travailler et de critiquer sérieusement ses actions (Collin et Karsent, 2011), ce qui lui permet d'être plus proche de la réalité scolaire et l'aide à construire une vraie vision critique du

processus de l'apprentissage et de l'enseignement. Les réflexions des enseignants quant à l'acte d'enseignement leur permettent donc de préciser et d'évaluer leurs besoins professionnels. La pensée réflexive aide l'enseignant « à expliquer les savoirs qui sous-tendent sa pratique et à prendre conscience des écarts entre ses intentions et l'action mise en œuvre » (Pellerin et Araujo-Oliveira, 2012, p. 34). « La réflexion est donc l'une des sources majeures de l'apprentissage professionnel en prise directe avec l'action qui la porte » (Tardif et al., 2012, p. 51). De plus, Gordon (2004) a déclaré qu'il existe une relation entre le développement professionnel des enseignants et la réussite scolaire de leurs apprenants. Le fait de questionner les enseignants sur leur pratique effective est donc indispensable en classe de langue.

De plus, les idées et les conceptions des apprenants ont un impact relativement important sur leur apprentissage. Celles-ci jouent un rôle important dans la motivation, le choix des stratégies d'apprentissage, la réussite scolaire, les efforts déployés et le degré de satisfaction de la classe (Chouinard, 1992 et 2009 ; Huang, 2006 ; Schulz, 2001). Elles « déterminent en grande partie non seulement la façon d'aborder une tâche et le choix des moyens à déployer, mais aussi l'intensité même de l'engagement dans l'action » (Chouinard, 1992 : p. 19). Pour toutes ces raisons, l'étude actuelle vise à explorer les réflexions des enseignants et celles des apprenants égyptiens quant à l'importance et aux effets de l'utilisation de la dictée zéro faute en classe de français langue étrangère. Aucune recherche, à notre connaissance, n'a porté sur la pratique de la dictée zéro faute ou les réflexions des enseignants quant à celle-ci dans le système éducatif égyptien. Il faut donc permettre aux enseignants égyptiens de réfléchir à leur pratique de la dictée zéro faute en classe de français langue étrangère et connaître les points de vue de leurs apprenants.

La méthodologie :

Pour explorer et décrire les réflexions des enseignants et des apprenants égyptiens quant à l'utilisation de la dictée zéro faute en classe de français langue étrangère, la chercheuse a interviewé quatre professeurs et vingt étudiants de différents niveaux dans deux universités égyptiennes ayant participé à une étude expérimentale effectuée par la chercheuse concernant

l'impact de la dictée zéro faute sur la morphologie flexionnelle des apprenants égyptiens en français langue étrangère en 2013. L'entrevue a été choisie pour recueillir les données de la recherche car elle permet d'obtenir des informations plus approfondies, elle donne une grande liberté aux professeurs et aux étudiants pour exprimer dans leurs propres termes leurs idées et leurs réflexions, sans qu'il y ait de choix de réponses préformulées comme dans le questionnaire et elle permet de connaître, de comprendre et de bien décrire les réflexions des professeurs. Par conséquent, cette méthode amène à une compréhension assez large de l'objet à étudier (Fortin, 1996). Selon Savoie-Zajc (2003), elle se présente sous la forme d'« une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur » (p. 296). Elle est axée sur un sujet, donc n'est pas un discours libre (Mayer et Ouellet, 1991). Savoie-Zajc (2003) ajoute qu'elle permet au chercheur d'entrer en contact direct et personnel avec les participants, donc d'obtenir l'information désirée, d'orienter les sujets, de les motiver, de rectifier leurs écarts, de reformuler les questions mal posées et d'en introduire de nouvelles si les réponses ne sont pas satisfaisantes.

À partir du contenu du cadre conceptuel explicité, nous avons élaboré les questions de notre entrevue. Cette dernière comportait 13 questions pour les professeurs et 8 questions pour les étudiants (voir l'annexe). Les questions posées en entrevue ont été élaborées et présentées aux trois juges experts au Québec (en mars 2013) pour savoir si elles étaient complètes et pour éviter de recueillir des informations superflues qui risquaient de diminuer la validité de nos résultats. Cette démarche nous a permis de vérifier que nos questions étaient pertinentes pour notre échantillon. Nous avons mené l'entrevue en adaptant la forme des questions aux besoins de chaque répondant, c'est-à-dire que si le professeur ou l'étudiant n'avait pas compris une question, nous la lui reposons sous d'autres façons. L'entrevue s'est déroulée en français. Nous avons rencontré individuellement chaque professeur et chaque étudiant en juin 2013. La durée de l'entrevue oscillait entre 30 et 40 minutes pour les professeurs et 15 et 20 minutes pour les étudiants. L'entrevue a été enregistrée sur un magnétophone pour éviter la prise de notes qui pouvait briser le rythme des échanges. Notre rôle s'est limité à écouter les professeurs et les étudiants et à les guider tranquillement pour

recueillir le plus d'informations utiles possible pour notre recherche. Pour procéder à l'analyse, nous avons commencé par transcrire les données obtenues. Après avoir terminé la transcription des données enregistrées, nous avons réécouté l'enregistrement et révisé la transcription pour ne perdre aucune information significative, ce qui s'est avéré une tâche de longue haleine. Nous avons ensuite examiné le contenu au moyen d'une analyse descriptive.

Les résultats :

Selon les résultats obtenus à partir de l'analyse, les quatre professeurs ont beaucoup apprécié l'utilisation de la dictée zéro faute en classe de français langue étrangère. Ils ont déclaré que la dictée zéro faute constituait un moyen d'apprentissage utile, enrichissant et indispensable dans l'apprentissage du français. Selon leur point de vue, cette dictée représente un outil très intéressant d'évaluation formative des connaissances grammaticales. Leurs déclarations correspondent aux résultats de la recherche empirique ayant étudié l'utilisation et l'utilité de la dictée zéro faute dans les classes de français au Québec (Wilkison et Nadeau, 2010; Wilkison, 2009). De plus, ils ont remarqué que leurs étudiants préfèrent la dictée zéro faute à la dictée traditionnelle. Ces extraits des entrevues avec les quatre professeurs illustrent leurs réflexions quant à la dictée zéro faute. Le premier professeur a déclaré : « La notion de la dictée zéro faute est nouvelle en Égypte. C'est la première fois que j'entends parler de cette pratique qui est vraiment très intéressante et motivante pour les étudiants. Durant cette dictée, les étudiants sont plus rassurés et moins stressés. Avant, je sens que mes étudiants détestaient la séance de la dictée mais maintenant et avec cette expérience, mes étudiants commencent à aimer la dictée. Je suis vraiment très content de participer, moi et mes étudiants, à cette recherche amusante. » Quant au deuxième professeur, il a dit : « Un de mes objectifs est de faire participer mes étudiants au cours. Je suis convaincue qu'il faut toujours accorder plus d'importance à l'apprenant qu'à la matière enseigné et développer des pratiques novatrices. J'ai remarqué durant cette expérience que mes étudiants participent plus en classe. L'objectif

de la dictée est que les étudiants maîtrisent bien la rédaction en français. Avec cette dictée zéro faute, on peut vraiment atteindre cet objectif. Je suis très satisfaite de cette pratique innovante et je vais l'utiliser souvent avec mes étudiants ». Le troisième professeur a ajouté : « Les étudiants ont toujours des mauvaises notes à la dictée et cela les décourage, mais avec la dictée zéro faute, ils ont de bonnes notes et cela les incite à apprendre davantage. En réalité, nous, les professeurs, utilisons toujours la dictée dans le but d'évaluer nos étudiants et non pas dans celui d'enseigner certains aspects de la langue écrite. Pour cela, les étudiants détestent la dictée classique. Les professeurs la méprisent également car celle-ci demande beaucoup de temps pour corriger les textes des étudiants. Ces derniers commencent vraiment avec cette pratique à aimer la dictée et l'écriture en français. » Le quatrième professeur soutient : « On consacre beaucoup d'heures à l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire et malgré ça, le niveau de nos étudiants est assez faible. Je crois que mes étudiants connaissent bien les règles grammaticales comme les accords verbaux et les accords nominaux qu'on a faits ensemble en classe, mais quand ils écrivent ils n'appliquent pas ces règles et je ne sais pas pourquoi ! Nous avons besoin d'une didactique de la grammaire, des pratiques innovantes pour l'enseigner et je pense que cette dictée zéro faute est une technique extraordinaire et magnifique pour enseigner l'orthographe grammaticale en français langue étrangère ». Les quatre professeurs ont affirmé qu'ils vont l'intégrer dans leurs pratiques professionnelles car leurs étudiants commencent à réfléchir à la langue elle-même et à savoir que l'orthographe est liée à la grammaire. Néanmoins, deux professeurs ont annoncé que tous leurs étudiants bénéficient de la dictée zéro faute, surtout les étudiants à faible niveau, mais les deux autres professeurs voient que ceux-ci ne profitent pas autant de la dictée zéro faute que les étudiants avancés, car ils ne sont pas capables de participer à la discussion en classe. Selon eux, l'étudiant doit être attentif pour bénéficier de la dictée zéro faute et l'étudiant dont le niveau est bas n'est pas toujours capable de se concentrer à la fois sur les questions posées et sur la discussion

en salle de classe. Pour cela, Wilkison et Nadeau (2010) conseillent aux enseignants qui voudraient utiliser cette dictée zéro faute dans leur classe de bien préparer leur texte, qui doit être court et adapté au niveau des apprenants, de bien animer les séances de discussion et de reformuler les paroles des apprenants pour qu'ils puissent les suivre.

En outre, les quatre professeurs pensent qu'on peut développer les autres aspects de la langue à travers la dictée zéro faute, comme le vocabulaire, l'orthographe d'usage, la morphologie, la syntaxe, etc. Le seul défaut de la dictée zéro faute, selon eux, c'est le temps. Ils ont déclaré que la dictée zéro faute demande beaucoup plus de temps que la dictée classique mais que ce n'est pas un défaut majeur car les résultats de la dictée zéro faute sont parfaits. De plus, Brissaud et Sandon (1999) affirment que l'acquisition de l'orthographe grammaticale du français nécessite beaucoup de temps. Nous voyons qu'avec la pratique et la répétition, on peut surmonter cette difficulté. L'enseignant doit savoir orienter les questions et éviter d'aller trop loin dans certains sujets. Il faut savoir arrêter à un moment donné pour pouvoir compléter la dictée. Avec la formation et l'expérience, l'enseignant utilisera parfaitement cette dictée dans sa classe. Enfin, les quatre professeurs ont conseillé aux enseignants et aux autres professeurs d'utiliser la dictée zéro faute dans leurs classes.

Quant aux étudiants, la majorité accordent de l'importance à l'utilisation de la dictée zéro faute en classe de français langue étrangère. Ils constatent que cette dictée est plus efficace et plus pédagogique que la dictée traditionnelle. Ils pensent que la dictée zéro faute les aide à appliquer les règles grammaticales apprises, à se corriger et à améliorer leur français écrit en général. D'autre part, les étudiants faibles ont davantage apprécié l'utilisation de la dictée zéro faute que les étudiants avancés. « Je préfère que mon professeur utilise la dictée zéro faute pendant le cours plutôt que la dictée classique, car j'ai maintenant plus de facilité à écrire en français qu'avant », déclare une étudiante de faible niveau. Un autre étudiant ajoute : « Avant cette expérience, je détestais beaucoup le cours de la dictée mais maintenant j'aime faire des dictées chaque jour. Maintenant, je réfléchis bien à ce que j'écris et je fais attention aux accords grammaticaux. Je pense que je

peux être un meilleur scripteur suite à la dictée et participer au journal français de notre département. » Quatre étudiants avancés ont toutefois rapporté que la dictée zéro faute est une perte de temps pour eux car ils connaissent bien et maîtrisent déjà les règles grammaticales. « Moi, je trouve que la dictée classique est très utile comme la dictée zéro faute car on a déjà étudié les règles grammaticales et on les maîtrise bien. La dictée zéro faute est amusante mais elle demande beaucoup de temps. Pour cela, je préfère la dictée classique », dit un étudiant de niveau avancé. Mais les seize autres étudiants, dont six sont de niveau élevé également, ont davantage apprécié la dictée zéro que la dictée traditionnelle. Enfin, on peut dire que grâce à la dictée zéro faute, la plupart des étudiants ont aimé l'écriture en français. Cette dictée leur permet d'avoir des rétroactions verbales de leurs camarades en classe. Quelques-uns croient qu'après cette expérience, ils pourront devenir de bons scripteurs. Ils désirent que leur professeur utilise la dictée zéro faute pour enseigner les différents aspects de la langue, comme le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe. On constate ainsi qu'il y a beaucoup de ressemblances entre les réflexions des professeurs et celles de leurs étudiants en ce qui concerne l'importance, les effets, l'utilité et les désavantages de la dictée zéro faute dans l'enseignement de différents aspects de la langue.

En résumé, les réflexions des professeurs et les déclarations des étudiants témoignent de l'efficacité de la dictée zéro faute dans l'enseignement et l'apprentissage de français langue étrangère. Celles-ci sont extrêmement encourageantes, bien qu'elles proviennent d'un échantillon restreint, soit quatre professeurs et vingt étudiants.

Conclusion :

Bon nombre d'études ont montré que l'analyse réflexive des enseignants sur leur pratique joue un rôle primordial en classe de langue. De plus, différents travaux ont montré que les idées et les perceptions des apprenants exercent une influence sur leur motivation, leur niveau, leur stratégie d'apprentissage de la langue cible, leurs efforts déployés, leur réussite scolaire et leur degré de satisfaction vis-à-vis de leurs classes de langue

(Chouinard, 2009; Huang, 2006; Schulz, 2001). Aucune étude ne s'est attardée sur les réflexions des enseignants et des apprenants quant à l'acte d'enseignement du français langue étrangère en Égypte. Ce sont les raisons qui nous ont poussé à décrire et exploiter les idées et les réflexions des professeurs et des apprenants égyptiens ayant participé à une étude empirique sur la dictée zéro faute en classe de français langue étrangère. Pour ce faire, nous avons interviewé quatre professeurs et vingt étudiants de deux universités égyptiennes. Tous les professeurs et la plupart des étudiants ont apprécié le recours à cette dictée innovante en classe. Celle-ci est une méthode intéressante pour les apprenants. Les étudiants de faible niveau aiment mieux la dictée zéro faute que les étudiants de niveau avancé. Quelques-uns de ces derniers la perçoivent comme une perte de temps. Selon Blain et Lafontaine (2010), la rétroaction verbale des pairs a des effets positifs sur le transfert des connaissances des élèves en écriture. On peut considérer la discussion faite en classe durant la dictée zéro faute comme un type de la rétroaction verbale entre les pairs. L'enseignant doit alors l'intégrer dans sa pratique professionnelle. Il doit bien maîtriser les procédures et l'application de la dictée zéro faute pour pouvoir orienter les étudiants et guider la discussion en classe. Les programmes de formation des maîtres en Égypte devraient, selon nos conclusions, adopter cette pratique afin d'améliorer l'orthographe grammaticale des apprenants et d'enseigner les différents aspects du FLE. Enfin, nous parvenons au constat qu'une formation continue dans laquelle les enseignants sont portés à évaluer leur pratique (dans une action actuelle ou passée), à verbaliser leurs réflexions et à les ajuster selon les résultats de la recherche empirique peut s'avérer indispensable.

Références :

- Abuzeid, H. A. S. (2013). Efficacité de l'utilisation du portfolio électronique pour développer les compétences de l'autoévaluation de la composition écrite chez les étudiants de la 2e année section de français à la faculté de pédagogie (Thèse de doctorat inédite). Université de Minia, Égypte.

- Agami, C. M. (2010). Efficacité d'un programme proposé basé sur l'approche du processus de l'écriture pour le développement de quelques compétences de la production écrite et les attitudes des élèves du cycle secondaire (Thèse de doctorat inédite). Université d'Ain-Chams, Égypte.
- Ahmed, D. M. H. (2013). Étude de l'appropriation de l'orthographe française langue seconde/étrangère d'élèves arabophones du secondaire en Égypte (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Canada.
- Astolfi, J-p. (2009). L'erreur un outil pour enseigner. Paris : ESF.
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). « Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néobrunswickois. » *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (2), 469-491.
- Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». *Pistes de réflexions*. *Puzzle*, 26, 4-14
- Brissaud, C. et Sandon, J-M. (1999). L'acquisition des formes verbales en/E/à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. *Langue française*, 124, 40-57.
- Chouinard, R. (1992). « L'effet des croyances et des attentes sur la motivation scolaire : Théorie et intervention », *Traces*, 30(5), 19-30.
- Chouinard, R. (2009, octobre). L'engagement dans les études, une question de besoins, de perceptions et de contexte. Communication présentée à la conférence sur invitation du colloque FEPP, Université de Montréal, Québec.
- Coen, P. F. et Leutenegger, F. (2006). « Éditorial : Réflexivité et formation des enseignants ». *Formation et Pratique d'Enseignement en Question*, 3, 5-10.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris: Delagrave.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2011). « Limites et conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour soutenir la pratique réflexive des enseignants-stagiaires ». *Éducation & Formation*, 296, 87-104.
- Couturier, Y. (2013). Critique de la réflexivité (mais est-ce donc possible ?). *Phronesis*, 2(1), 8-14.

- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif. Namur : Presses Universitaire de Namur.
- Dunkin, M., J. et Barnes, J. (1986). Research on teaching in higher education. Dans M.C. Wittrock (Éd.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 754-777). New York: Macmillan.
- Ellis, R. (2001). "Investigating form-focused instruction. *Language Learning*", 51(1), 1-46.
- Elsherbiny, F. M. A. (2008). L'efficacité d'un programme proposé pour développer la compréhension auditive et la prononciation et pour diminuer les erreurs d'orthographe chez les étudiants de 1ère année secondaire (Mémoire de Maîtrise inédit). Université Tanta, Égypte.
- Fischer, J-P. (1999). « Le rôle exclusivement positif des erreurs, une conception erronée de l'apprentissage ». *Résonances*, 5, p. 9-11.
- Fontaine, S. (1996). Représentations sous-jacentes à l'enseignement de professeurs œuvrant dans une école d'ingénierie (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Canada.
- Fortin, M.F (1996). Méthodes de collecte des données. Dans M.F. Fortin (Éd.), *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation* (p. 227-263). Québec : Décarie.
- Gordon, S. P. (2004). *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hassan, R. M. (2011). Les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de français langue étrangère en Égypte (Thèse de doctorat inédite). Montreal University, Canada.
- Huang, Z. (2006). "Learner Beliefs of Language Learning Revisited". *Sino-US English Teaching*, 3(27), 62-67.
- Lenoir, Y. (2012). *Guid d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil : Groupéditions Éditeurs.
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe: à qui la faute?* Paris: ESF.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

- Moffet, J-D. (1993). « Le transfert : le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage ». Québec français, 88, 33-35.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner. Montréal: Gaétan Morin éditeur.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). « Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? » Journal of Teaching and Learning Language and Literature, 4(4), 1-31.
- Paret, M. C. (1996). « De l'utilité de la phrase de base ». Québec-Français, 101, 35-36.
- Pellerin, G. et Araujo-Oliveira, A. (2012). Optimiser les occasions d'analyse réflexive des futurs enseignants : regards sur une expérience de formation à l'aide des TIC. Formation et profession 20(2), 33- 45.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, (Éd.), Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données (p. 293-315). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Schulz, R., A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA- Colombia. The Modern Language Journal, 85(2), 244-259.
- Simard, C. (1996). Examen d'une tradition scolaire : la dictée. Dans S. G. Chartrand (dir.), Pour un nouvel enseignement de la grammaire (p.359-397). Québec : Logiques.
- St-Arnaud, Y., Mandeville, L. et Bellemare, Ch. (2002). La praxéologie. Interactions, 6(1), 29-48.
- Syam, W. M. (2005): Utilisation du portfolio pour développer les compétences de l'écriture chez les étudiants du département de français des facultés de pédagogie (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Mansoura à Damiette. Égypte.
- Tardif, J. (1997). Pour un enseignement stratégique. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Tardif, M., Borges. C. et Malo, A. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ? Bilan critique : perspectives théoriques et recherches empiriques (p. 47-72). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Van-Reybroeck, M. et Hupet, M. (2012). L'acquisition de l'orthographe grammaticale : cadres théoriques généraux. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'enfant*, 116, 47-53.
- Wilkinson, K. (2009). Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence en orthographe d'élèves de troisième secondaire (Mémoire de Maîtrise inédit). Université de Québec à Montréal, Canada.
- Wilkinson, K. et Nadeau, M. (2010). « La dictée 0 faute : une dictée pour apprendre ». *Québec-Français*, 156, 71-73.
- Wolfs, J.L. , Charlier, E., Fagnant , A. et Letor , C. (Octobre 2010). La formation des enseignants : quelques pistes de réflexion - Représentations des enseignants, réflexivité et développement professionnel. *Éducation et Formation* , e-294, 7-12.

Annexe

A)- Les questions posées aux professeurs lors de l'entrevue :

1. Avez-vous utilisé la dictée zéro faute avant cette expérience ?
À quelle fréquence ? Combien de fois par année ou par session ?
2. Comment trouvez-vous cette dictée? Donnez-moi un exemple!
3. Par rapport à la dictée traditionnelle ?
4. Pouvez-vous me préciser les difficultés rencontrées durant l'utilisation de cette dictée ?
5. Pouvez-vous me dire comment vous avez surmonté ces difficultés ?
6. Quelles sont les avantages de cette dictée ?
7. Est-ce que tous les élèves bénéficient de la dictée zéro faute ?
8. Qui en bénéficie le plus, d'après vous ?
9. Est-ce que vos élèves les plus faibles arrivent à participer à cette dictée ?
10. En général, que peut-on développer chez les élèves à travers la dictée zéro faute par rapport aux savoirs et aux savoir-faire?
11. Quels aspects peut-on travailler avec la dictée (vocabulaire, grammaire, orthographe, morphologie) ?

12. Peut-on tous les travailler de la même façon ?
13. Conseillez-vous aux autres enseignants d'utiliser la dictée zéro faute ?

B)- Les questions posées aux étudiants lors de l'entrevue :

1. Avant cette expérience, aimais-tu la dictée et l'écriture ?
2. Et maintenant, aimes-tu faire des dictées ?
3. Aimes-tu mieux écrire ?
4. Penses-tu être un meilleur scripteur suite à la dictée ? Donne-moi un exemple !
5. As-tu plus de facilité à écrire suite à la dictée zéro faute : a)- Dans les dictées classiques ? b)- Dans l'écriture en général ?
6. Comment la dictée zéro faute t'a-t-elle aidé ?
7. Préfères-tu que ton enseignant utilise la dictée zéro faute ou la dictée traditionnelle ? Pourquoi ?
8. As-tu rencontré des difficultés durant la dictée zéro faute ? Donne-moi un exemple !

