

ملخص الدراسة:

تعتبر التهجئة (الكتابة بدون أخطاء) عنصر هام في عملية التواصل الكتابي لأي لغة؛ حيث تسهم في اكتشاف وحدات المفردات واستخلاص القواعد النحوية. وقد أظهرت عديد من الدراسات أن الطلاب المصريين غير قادرين على الكتابة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية بشكل صحيح، فهناك العديد من الأخطاء في كتابتهم على الرغم من عدد الساعات الكبيرة المخصصة لتدريسها. وقد أصبحت طريقة الأملأ بدون أخطاء في السنوات الأخيرة طريقة إبداعية لتنمية المهارات الكتابية. يهدف البحث الحالي الي تحديد أثر هذه الطريقة على تحسين مهارات الكتابة المعجمية والنحوية. وقد شارك في البحث أربعة أساتذة و١٠٣ طالب. تم تقسيم الطلاب الي مجموعتين: ضابطة (٥٠ طالب) وتجريبية (٥٣ طالب). أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

Résumé :

L'orthographe est une composante nécessaire de la communication écrite de n'importe quelle langue. Elle permet de découvrir ses unités lexicales et de dégager ses règles grammaticales. Différentes études ont montré que les apprenants égyptiens font beaucoup d'erreurs à l'écrit en français langue étrangère et ce malgré l'importance qu'ils accordent à l'écrit qu'à l'oral et malgré le grand nombre d'heures réservé à l'enseignement de l'écriture et de la grammaire. Ces dernières années, la dictée zéro faute se considère comme une pratique novatrice pour développer les compétences orthographiques. La

L'impact de la dictée zéro faute sur l'orthographe Dr.Rania Mohamed

présente recherche a pour but d'examiner les effets de cette dictée sur l'orthographe lexicale et grammaticale des apprenants égyptiens. Pour ce faire, quatre professeurs et 103 étudiants de deux universités égyptiennes ont participé à l'étude. Les résultats obtenus ont démontré qu'il y a une différence significative entre la performance du groupe expérimental et celle du groupe contrôle en faveur du groupe expérimental.

Mots-clés : Dictée zéro faute, orthographe lexicale, orthographe grammaticale, morphologie flexionnelle, français langue étrangère

Introduction

L'orthographe lexicale et grammaticale est une partie essentielle de la langue écrite. Un bon nombre de chercheurs (Brissaud et *al.*, 2014; Fayol et Jaffré, 2014; Fischer et Nadeau, 2014; Van Reybroeck et Hupet, 2012; Fayol et Largy, 1992; Jaffré, 1992) ont mentionné que l'orthographe du français est un peu difficile que les autres langues à cause de ses accords grammaticaux qui sont toujours difficiles pour scripteurs. La cause principale de cette difficulté revoie au fait qu'une partie des marques grammaticales et des sont inécoutables. L'apprenant de la langue française doit donc avoir une réflexion métalinguistique impérative (Paret, 2010). Dans le même ordre d'idées, Peereman (1999) a affirmé que cette difficulté renvoie à l'écart entre les phonèmes et les graphèmes. L'apprenant doit donc mémoriser la bonne forme des mots. Celui-ci apprend les règles de base de l'orthographe grammaticale et lexicale pour améliorer la qualité de sa langue écrite plus que sa langue parlée (Paret, 2010). La connaissance lexicale et grammaticale a donc un effet positif sur la langue écrite de l'apprenant. Le Brun et *al.*, (2016) ont ajouté que « une bonne connaissance de l'orthographe permet non seulement d'écrire correctement, mais elle est aussi indispensable pour développer une lecture rapide et efficace, permettant une meilleure compréhension » (p. 57). Pour toutes

ces raisons, ces dernières années, l'étude de l'orthographe grammaticale et lexicale a suscité un grand intérêt dans le domaine de l'enseignement du français au monde.

Un bon nombre d'études ont montré la langue française en Égypte est enseignée d'une façon systématique. On enseigne la grammaire et le vocabulaire d'une façon isolée de l'écriture (Ahmed et *al.*, 2018; Abdel-Gawwad, 2017; Ahmed, 2016; Ahmed et *al.*, 2015, Ebrahim, 2003). Il est donc nécessaire d'élaborer des propositions alternatives pour l'améliorer. L'enseignement systématique du vocabulaire et/ou de la grammaire a été critiqué par un grand nombre de didacticiens (Boivin, et Pinsonneault 2019; Boivin, 2018; Maynard et *al.*, 2018; Ammar et Hassan, 2017; Lord, 2017; Brissaud et *al.*, 2014; Bronckart, 2008; Fontaine, 2009; Chabanne, 2004; Binon et Verlinde, 2004; Simard, 1994). L'apprenant doit faire attention à la forme de ce qu'il écrit. La dictée zéro faute donne du sens à l'apprentissage de la grammaire et du lexique et incite l'apprenant à réfléchir à ce qu'il écrit. Elle aide les apprenants à se corriger et à améliorer leur français écrit. Elle est considérée comme une méthode explicite de l'enseignement de l'orthographe (Giguère et *al.*, 2018; Ammar et Hassan, 2017; Fisher et *al.*, 2015; Fisher et Nadeau, 2014). De plus, elle permet

d'enrichir la réflexion des apprenants sur le plan de la grammaire et de l'orthographe (Hassan, 2013).

1. Problématique

Ces dernières années, plusieurs études se sont penchées sur la qualité de la langue écrite chez les apprenants égyptiens en français langue étrangère (Ahmed et *al.*, 2018; Abdel-Gawwad, 2017; Ahemd, 2016; Ahmed et *al.*, 2015). Ces études ont mentionné que la production écrite des étudiants est faible. Ces derniers font beaucoup d'erreurs orthographiques. Nous avons également établi une étude pilote sur 20 étudiants, Selon les résultats de cette étude nous avons constaté que l'orthographe lexicale et grammaticale pose un problème majeur chez eux. L'accord dans les groupes nominaux et dans les groupes verbaux ainsi que les homophones représentent un défi majeur pour les étudiants et ce malgré la fréquence de ces formes et leur enseignement répétitif. L'accord est « le phénomène de transfert d'une ou de plusieurs catégories morphologiques (genre, nombre et personne) associées à une partie du discours (celles du nom et des pronoms) sur d'autres parties du discours telles que le déterminant, l'adjectif, le verbe et certains pronoms » (Riegel et *al.*, 2009, p. 538). On trouve également que la plupart des étudiants ne sont pas capables d'utiliser les connaissances grammaticales et lexicales qu'ils possèdent en contexte d'écriture

surtout si la phrase est un peu longue ou un peu complexe. Par exemple, ils ne sont pas capables d'appliquer les règles d'accord, même s'ils les connaissent. De plus, les résultats de cette étude pilote nous a montré aussi que les étudiants ont des difficultés à écrire les mots qui ont une orthographe très proche de leur équivalent anglais comme enveloppe; trafic, coton, futur etc. ainsi que les chiffres arabes en français.

Entre autres, ces résultats signalent un manque de transfert des connaissances grammaticales et lexicales apprises de ces nombreuses heures d'enseignement de la grammaire et du vocabulaire aux situations d'écriture. Certains chercheurs ont attribué ce manque à l'enseignement cloisonné de la grammaire, du vocabulaire et de l'écriture (Fontaine, 2009; Chabanne, 2004; Bronckart, 2008), aux méthodes traditionnelles utilisées dans l'enseignement de l'orthographe grammaticale (Brissaud et *al.*, 2014;) et lexicale (Fontaine, 2009) du français. En fait, la grammaire est souvent enseignée de façon isolée de l'écriture (Boivin, 2018) et le lexique est enseigné toujours à l'aide de dictionnaire et de liste de mots (Fontaine, 2009).

Ces constats remettent en question l'efficacité de nos pratiques et démontrent la nécessité d'introduire de pratiques innovantes pour aider les apprenants à améliorer leurs orthographe grammaticale et lexicale en FLE. Cependant, à notre

connaissance, peu de recherche empirique a été effectuée en L1, encore moins en L2 et aucune en Égypte pour documenter les effets de la dictée zéro faute, d'où la pertinence de la présente recherche.

2. Le cadre conceptuel :

Dans cette étude, l'orthographe grammaticale se définit comme l'accord des mots à l'intérieur d'une phrase ou d'un texte et l'orthographe lexicale se définit comme la rédaction des mots *selon la norme standard de la langue française*. Toutes les recherches empiriques et théoriques ont conseillé les enseignants de ne pas enseigner le vocabulaire ou les mots comme des unités isolées de la langue. Ceux-ci doivent être enseignés dans des contextes, en fonction de leur combinaison avec d'autres mots, où ils ont un sens qui permet aux apprenants d'en avoir des représentations plus riches (Trudeau, 2016). Comme Beek et *al.* (2002) ont déclaré « not all words call for attention » (p. 7). L'écriture est un processus complexe qui nécessite à la fois des processus cognitifs et des représentations sociales. Alors, il faut aider l'apprenant à construire ses connaissances, à réfléchir durant le processus de l'écriture et à adapter ses représentations. Selon Tardif (1997), trois types de connaissances sont essentielles pour maîtriser bien l'orthographe à savoir : les connaissances déclaratives ou conceptuelles (les

savoirs), les connaissances procédurales ou techniques (les savoir-faire) et les connaissances conditionnelles ou humaines (les savoir-être). Les connaissances déclaratives sont l'ensemble des savoirs théoriques que l'élève acquiert par l'apprentissage. Les connaissances procédurales sont les compétences techniques que l'élève développe à travers l'entraînement, l'exercice et la pratique. Les connaissances conditionnelles sont la capacité de l'élève à mettre en forme les connaissances déclaratives et procédurales acquises dans une situation donnée. Pour ces raisons, l'objectif essentiel de l'apprentissage de FLE est de transférer les connaissances déclaratives en connaissances procédures et conditionnelles. Dans le même ordre d'idées, Moffet (1993) a déclaré qu'avoir des connaissances déclaratives n'est pas suffisant, il faut que l'apprenant en soit conscient. La prise de la conscience linguistique rend l'apprenant capable de réfléchir à la langue cible et par conscience l'écrire avec exactitude. Il faut donc mettre l'apprenant au milieu de son apprentissage.

D'autre part, les chercheurs arguent de plus en plus en faveur du décloisonnement de l'enseignement de la grammaire. Ils expliquent qu'il est important d'introduire en classe des activités qui lient la grammaire et l'écriture (Boivin et Pinsonneault, 2019; Boivin, 2018; Myhill et *al.*, 2013; Chartrand, 2016 et 2014; De

Pietro et Wirthner, 2006; Chartrand et Boivin, 2006). Il y a même des modèles qui expliquent comment un tel décloisonnement peut se faire comme celui de Boivin et *Pinsonneault* (2016). Ces derniers favorisent le transfert des connaissances grammaticales en situation de l'écriture à travers des séquences didactiques expérimentées avec des élèves québécois au secondaire. De plus, un bon nombre des chercheurs ont étudié les effets d'un tel décloisonnement rapporte des effets positifs (Myhill et *al.*, 2012; Jones et *al.*, 2013, Boivin et *Pinsonneault*, 2016; Castle et *al.*, 2005). Selon ces auteurs, le décloisonnement permet à l'enseignant de concentrer sur les difficultés aperçues chez ses élèves et d'attirer leur attention sur la règle de grammaire enseignée. En L2, on reconnaît l'importance de l'enseignement de la forme linguistique dans les programmes axés sur la communication du sens (Spada, 2011). Comme l'explique Spada et Lightbown (2008), cet enseignement peut se faire de façon isolée ou de façon intégrée. C'est l'enseignement intégré qui correspond au principe du décloisonnement. L'attention de l'apprenant est attirée à la forme langagière durant des tâches axées sur la communication du sens. L'enseignement intégré a également l'avantage de rapprocher la situation d'enseignement grammatical de la situation d'exploitation des connaissances apprises. Par conséquent, ça facilite la récupération des

connaissances grammaticales (Franks et *al.*, 2000; Segalowitz et Lightbow, 1999; Blaxton, 1989). Toutefois, cette base théorique est actuellement de plus en plus utilisée dans l'enseignement de l'écriture (Ortega, 2012). La question la plus importante ici est : comment peut-on intégrer l'enseignement grammatical et lexical dans l'écriture? Selon l'étude de Hayes et Flower (1980) et celle de Hayes (1996), le processus d'écriture contient en premier une phase de planification, suivie par une mise en texte des idées, et une révision du texte. C'est surtout au moment de la révision que les connaissances linguistiques peuvent faire la différence car elles facilitent l'identification des erreurs, leurs analyses pour permettre une prise de décision. Alors si on veut intégrer l'enseignement de la grammaire ou du vocabulaire au processus de l'écriture c'est à la phase de révision qu'on doit intervenir. Cet enseignement doit apprendre à l'apprenant à analyser les formes langagières ou textuelles dont il n'est pas certain pour les vérifier. La rétroaction corrective de la part de l'enseignant est un moyen d'aider les apprenants à réviser leurs textes. Celle-ci est souvent fournie à la fin de différentes phases du processus de l'écriture (planification, mise en texte et révision) afin d'attirer l'attention à la forme langagière (Ferris, 2010). Il serait donc bénéfique de fournir cette rétroaction au moment de la révision ou trouver d'autres dispositifs qui permettent l'intégration de

l'enseignement de la grammaire ou du lexique dans la révision lors de l'écriture. Il faut trouver d'autres techniques qui permettent d'intégrer l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire dans l'écriture.

En plus de l'intégration, quelle autre condition faut-il assurer pour que l'enseignement des aspects formels de la langue soit bénéfique ? Une analyse des théories de l'acquisition des L2 indique qu'il faut engager les apprenants dans des situations de production de la langue. La production de la langue orale et écrite amène les apprenants à effectuer un traitement syntaxique de la langue (un traitement dans lequel il pense à la structure de la langue). Ces dernières années, une nouvelle technique pour enseigner et apprendre l'orthographe du français a eu un grand intérêt au Québec, c'est la dictée zéro faute. Celle-ci peut se considérer comme une méthode explicite de l'enseignement de l'orthographe. Selon Spada (1997), l'enseignement de la forme (Form-Focused Instruction) désigne «*any pedagogical effort which is used to draw the learners'attention to language form either implicitly or explicitly* » (p. 73). On peut donc considérer la dictée zéro faute comme une technique de l'enseignant de la forme. Cette technique vise à attirer l'attention des élèves sur l'aspect grammatical ou lexical de la langue cible. Dans cette technique, il y a une activité proactive et une activité réactive. En

premier lieu, elle aide les élèves à remarquer et à réviser les règles grammaticales et les mots de la langue cible. Deuxièmement, elle donne lieu à l'interaction entre l'enseignant et les apprenants. Cogis (2005) a ajouté que « le cours d'orthographe change de signification pour s'associer non plus à la dictée ou à la faute, mais à la recherche, l'analyse, la discussion, la découverte de sa langue, et même, chez certains, à un attrait pour l'écriture et au plaisir de la connaissance » (p. 371). Selon Hassan et Ammar (2015), les didacticiens ne se questionnent plus sur la place qui devait être accordée à l'enseignement de la forme. Leur intérêt est plutôt porté sur les conditions qui maximisent les effets de cet enseignement. La dictée zéro faute permet d'enrichir la réflexion des apprenants sur le plan de l'orthographe et de la grammaire. Selon Wilkinson et Nadeau (2010), il s'agit de dicter un texte aux élèves qui écrivent les phrases dictées et soulignent individuellement ce dont ils ne sont pas sûrs. Puis, ils posent toutes leurs questions désirées, quelles qu'elles soient. C'est-à-dire, ils expriment leur doute orthographique. Toutes les questions sont admises. Ils cherchent collectivement des réponses aux questions posées en discutant. Ces discussions aident les apprenants à progresser et à avoir une conscience métalinguistique (Fisher et Nadeau, 2014). En écrivant le texte dicté, les apprenants ont la chance de tester

leurs hypothèses, de remarquer les trous dans leurs connaissances et de négocier le sens et la forme. Par conséquent, l'activité cognitive sur les règles grammaticales et la forme des mots impliquée dans la dictée promeut leur apprentissage. Plus important encore, le langage produit par l'apprenant peut faire l'objet d'une discussion riche. Il ne s'agit plus de la discussion du sens, mais plutôt de la forme que prend ce sens. L'enseignant gagne à inclure l'apprenant dans le dialogue entourant la langue. Ceci doit se faire sous la forme d'un dialogue collaboratif. 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 suite en classe durant la dictée zéro faute comme un type de la rétroaction verbale entre les pairs. D'un autre côté, la dictée zéro faute est une méthode intéressante pour les élèves. Dans l'étude d'Ammar et Hassan (2017), les enseignants ainsi que les élèves ont apprécié beaucoup cette pratique innovante. Ceci est surtout le cas des élèves faibles. Cette pratique aide donc les apprenants à remarquer les règles grammaticales et les unités lexicales de la langue cible et elle donne lieu à l'interaction entre l'enseignant et les apprenants. Elle aide également à enrichir la réflexion des apprenants sur le plan de l'orthographe et de la grammaire. Dans le même ordre d'idées, Cogis (2005) a

déclaré que durant cette pratique, l'importance n'est pas accordée « à la dictée elle-même ou à la faute, mais à la recherche, l'analyse, la discussion, la découverte de sa langue, et même, chez certains, à un attrait pour l'écriture et au plaisir de la connaissance » (p. 371). On peut donc la considérer comme une méthode explicite de l'enseignement de l'orthographe. L'enseignant doit alors l'intégrer dans sa pratique professionnelle. Il doit maîtriser bien les procédures et l'application de la dictée zéro faute pour pouvoir orienter ses apprenants et guider la discussion en classe.

3. Question de recherche :

Cette étude a pour but de mesurer l'impact de la dictée zéro faute sur le développement de l'orthographe grammaticale, plus particulièrement en morphologie flexionnelle (l'accord de l'adjectif, l'accord du prédéterminant déterminant (quelque, certain, tout, même et autre), l'accord du verbe, l'accord du participe passé), les homophones grammaticaux (à-a, et-est, ce-se, ces-ses, ça-sa, la-là, on-ont, cet-cette, ou-où, son-sont, leurs-leur, dès-des, peu-peux/peut) et en orthographe lexicale (les majuscules, l'anglicisme orthographiques, chiffres arabes) chez les étudiants égyptiens en français langue étrangère. Alors, nos questions principales de cette étude sont :

1. La dictée zéro faute a-t-elle un effet positif sur le développement des compétences grammaticales (la morphologie flexionnelle et les homophones) des étudiants égyptiens en français langue étrangère?
2. La dictée zéro faute a-t-elle un effet positif sur l'orthographe d'usage ou lexicale (les majuscules, l'anglicisme orthographiques et les chiffres arabes) des étudiants égyptiens en français langue étrangère?
3. Les effets de la dictée zéro faute dépendent-ils le niveau des étudiants en français langue étrangère?

4. La méthodologie envisagée :

4.1 Échantillon :

Les sujets de notre échantillon viendront de deux universités égyptiennes. Dans la mesure où nous nous intéressons à l'orthographe du français langue étrangère, notre recherche s'est déroulée dans le cours de l'expression écrite, cours obligatoire de deuxième année à la faculté de pédagogie et à la faculté des arts. L'échantillon s'est constitué alors de quatre professeurs et quatre classes (103 étudiants qui étaient inscrits à ce cours). Celui-ci est donné à raison d'une heure par semaine. À chaque université une classe a servi de groupe expérimental et un autre a servi de groupe de contrôle.

4.2 Outils :

Une étude de type quasi expérimental a été effectuée afin de répondre aux questions de la recherche. Nous avons y eu recours aux outils suivants :

1. Un pré–post test : ce teste comprend une dictée traditionnelle évaluative pour évaluer l'effet de l'intervention expérimentale.
2. Six interventions sur les accords grammaticales, les homophones grammaticaux, les majuscules, l'anglicisme orthographiques et les chiffres arabes) en six séances dont chacune a duré une heure. En tout ces interventions ont duré 6 heures et étaient répartie sur une période de 6 semaines.

4.3 Procédures :

Nous avons appliqué le pré–test (la dictée évaluative) sur les quatre classes une semaine avant le début de l'intervention. Le professeur dicte le texte aux étudiants et ils l'écrivent sans poser des questions. La semaine après, nous avons commencé l'expérimentation qui a duré six semaines. Nous avons enregistré l'intervention en classes. En s'appuyant sur la démarche de Cogis (2005), dans chacune des séances, 1) l'enseignant a dicté un texte aux étudiants; 2) les étudiants ont pris en notes les phrases dictées et ont souligné individuellement ce dont ils n'étaient pas certains;

3) ils ont posé toutes les questions désirées pendant la dictée; 4) ils ont cherché collectivement des solutions aux problèmes rencontrés en discutant. Suite à ça, le professeur a organisé et a dirigé la discussion pour faire un retour en grand groupe à la fin pour écrire le texte dicté. Enfin, la dictée évaluative a été administrée une deuxième fois une semaine après la fin de l'intervention dans les quatre classes.

Pour déterminer l'effet de l'intervention expérimentale, nous avons effectué des analyses des variances multi-variées sur les données recueillies qui concernent les cinq cibles orthographiques du pré-post test. Ensuite, nous avons comparé les résultats des étudiants au pré-test et au post-test en ce qui concerne les cinq variables indépendantes. Pour savoir si les effets de la dictée zéro faute dépendent le niveau des étudiants, nous avons déterminé les étudiants forts et les étudiants faibles dans les groupes expérimentaux en se basant sur le pourcentage de réussite (50%) au pré-test. En dessous de ce pourcentage, ce sont les étudiants faibles et en dessus de celui-ci, ce sont les étudiants forts. De plus, on a demandé, au début de notre expérimentation, de chaque professeur de nos deux classes expérimentales de nous déterminer les étudiants forts et les étudiants faible dans la liste de leurs noms qu'on a codé après. Leur détermination était authentique aux résultats du pré-test.

5. Les résultats :

Le tableau 1 nous illustre les résultats des étudiants de nos quatre classes au pré-test. Une analyse rapide de ce tableau démontre que la performance des étudiants à travers les différentes formes est comparable. Il n'est pas de différences significatives ($p \geq 0,05$) dans les cinq compétences du pré-test.

Compétence	Groupe	N	Moyenne	Écart-type	F	P
1- Accords	1- Contrôle 1	25	3,00	1,979	2,007	0.118
	2-Expérimental 1	27	3,180	2,094		
	3- Contrôle 2	25	4,08	2,197		
	4-Expérimental 2	26	4,110	2,084		
2- Homophones	1- Contrôle 1	25	3.56	1,938	1,733	0,187
	2-Expérimental 1	27	3,44	2,241		
	3- Contrôle 2	25	4,48	1,939		
	4-Expérimental 2	26	4,38	2,417		
3- Majuscule	1- Contrôle 1	25	3.68	2.193	0,311	0,818
	2- xpérimental 1	27	3,00	2,292		
	3- Contrôle 2	25	4,16	2,280		
	4-Expérimental 2	26	3,807	2,703		
4-Anglicisme	1- Contrôle 1	25	0,44	1,709	0,730	0,034
	2- Expérimental 1	27	0,00	2,189		
	3- Contrôle 2	25	0,06	1,894		
	4- Expérimental 2	26	4,84	2,239		
5- Chiffres arabes	1- Contrôle 1	25	0,97	1,398	1,324	0,271
	2- Expérimental 1	27	0,44	2,047		

	3- Contrôle 2	25	0,08	2,100		
	4- Expérimental 2	26	4,846	2,239		
Le pré-test	1- Contrôle 1					
	2- Expérimental	25	21,74	0,844		
	1	27	21,180	8,900	0,00	
	3- Contrôle 2	25	23,74	7,973	.	0,783
	4- Expérimental	26	22,807	9,079		
	2					

Tableau 1 : les résultats des étudiants au pré-test

Vu l'absence des différences significatives entre les quatre groupes, on a fusionné les deux groupes expérimentaux en un seul groupe expérimental et les deux groupes contrôles en un seul groupe contrôle dans le reste des analyses (voir tableau 2). Le groupe expérimental se compose alors de 53 étudiants et le groupe contrôle contient 50 étudiants.

Groupe	N
Expérimental	53
Contrôle	50

Tableau 2 : Le nombre de chaque groupe après la fusion

Le tableau 3 nous montre les résultats du post-test du groupe contrôle et ceux du groupe expérimental. En examinant ce tableau, nous remarquons qu'il y a une différence entre la moyenne et l'écart-type du groupe expérimental et ceux du groupe témoin aux cinq compétences mesurées et dans le test

L'impact de la dictée zéro faute sur l'orthographe Dr.Rania Mohamed

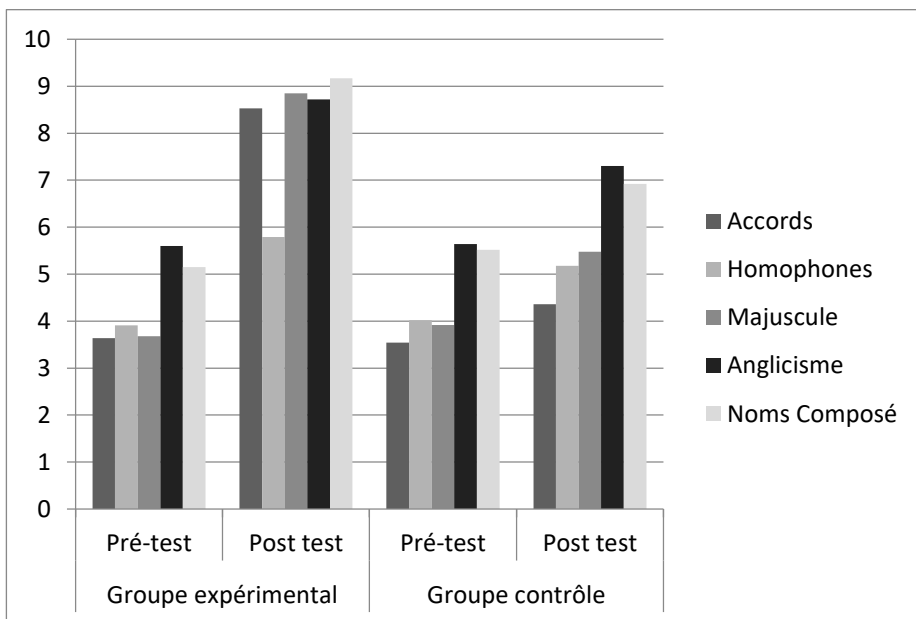
au complet en faveur du groupe expérimental. La différence entre le groupe expérimental et le groupe contrôle dans le post-test et dans chaque compétence est statistiquement significative ($p = 0,000 \leq 0,05$).

Compétence	Groupe	N	Moyenne	Écart-type	T	P
1- Accords	1- Contrôle	50	4.36	2.19	12.253	0,0001
	2- Expérimental	53	8.528	1,12		
2- Homophones	1- Contrôle	50	5.18	2.07	1.07	0,0001
	2- Expérimental	53	5,79	3.49		
3- Majuscule	1- Contrôle	50	5.48	2.34	9.379	0,0001
	2- Expérimental	53	8.849	1.13		
4- Anglicisme	1- Contrôle	50	7.300	3.35	2.755	0,0001
	2- Expérimental	53	8,717	1.62		
5- Chiffres arabes	1- Contrôle	50	6,92	1,676	8.210	0,0003
	2- Expérimental	53	9,169	1,05		
Le post-test	1- Contrôle	50	٤١,٠٥٦	٥,٨٠٥	٩,٢١٢	٠,٠٠٠١
	2- Expérimental	53	٢٩,٢٤٠	٧,١٧٥		

Tableau 3 : Les résultats du post-test

Le graphique 1 illustre la performance des deux groupes aux moments du pré-test et du post-test. Les analyses statistiques indiquent que le progrès fait par le groupe expérimental aux cinq compétences du pré-test est statistiquement significatif. C'est-

à-dire la dictée zéro faute a un effet positif sur le progrès des étudiants aux cinq aspects de l'orthographe mesurées.



Graphique 1 : Effet de la dictée zéro faute

Pour savoir si les effets de la dictée zéro faute dépendent-ils le niveau des étudiants en français langue étrangère (question 3), nous avons comparé les résultats des étudiants faibles, des étudiants moyens et des étudiants forts du groupe expérimental au pré et au post test. D'abord, pour déterminer à quel groupe (fort, moyen ou faible) appartient chaque étudiant, nous avons utilisé l'analyse discriminante. Nous avons mis en ordre décroissant tous les notes des étudiants du groupe expérimental (N= 53) au pré-test. Les premières 27% des notes dans cet ordre (N = 14) représentent les notes des étudiants du groupe faible,

les dernières 27% des notes dans cet ordre (N = 14) représentent le groupe fort et le reste représente le groupe moyen (N= 25). De plus, les professeurs nous ont confirmé cette classification faite. Ensuite, nous avons comparé les résultats des trois groupes au pré et post test. Le tableau 4 illustre qu'il y a une différence significative entre la moyenne du pré et du post test de chaque groupe en faveur du post test ($p = 0,00 \leq 0,05$). C'est-à-dire que les trois groupes ont bénéficié de la dictée zéro et que leurs erreurs grammaticales et lexicales ont été beaucoup diminuées au post-test. On peut donc dire que la dictée zéro faute est très efficace pour les étudiants du niveau faible, moyen et fort.

Groupe	N	Moyenne		Écart-type		T	S
		Pré	Post	Pré	Post		
1- Faible	14	11,00	34,07	1.99	2.81	-83.10	0,00
2-Moyen	25	20.96	40.88	4.28	2.91	-64.16	0.00
3-Forts	14	34.29	48.36	4.08	1.15	-17.41	0.00

Tableau 4 : La divergence entre la moyenne du pré et du post test de chaque groupe

De plus, le tableau 5 indique qu'il y a une différence significative entre la moyenne des notes des étudiants de trois groupes au pré-test et au post test en faveur des étudiants forts ($p = 0,00 \leq 0,05$). On trouve que c'est normal que les étudiants forts aient une moyenne plus haute que les autres étudiants dans le pré et le post-

test. Et pour déterminer quel groupe a réalisé un progrès remarquable ou un progrès plus que les autres groupes, nous avons comparé la différence entre la moyenne du pré-test et celle du post test (DM) de chaque groupe (voir tableau 7).

Groupe	N	Moyenne		Écart-type		F		S	
		Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
Faible	14	11,00	34,07	1.99	2.81	130.20	110.76	0,0	0.0
Moyen	25	20.96	40.88	4.28	2.91			0	0
Forts	14	34.29	48.36	4.08	1.15				
Total	53	21.98	41,06	9.18	5.81				

Tableau 5: La divergence entre la moyenne du pré et du post test des trois groupes

Si on regarde bien le tableau 6, on remarque que les étudiants faibles ont réalisé un progrès remarquable. La différence entre la moyenne de leurs notes au pré et au post teste (DM = 22.57) est plus haute que celle des étudiants moyens (DM = 19.92) et celle des étudiants forts (DM = 14.07). La différence entre la moyenne des notes des étudiants du niveau moyens est également plus haute que celles des étudiants du niveau fort. Cela signifie que les étudiants faibles et moyens ont réalisé un progrès remarquable par rapport aux étudiants forts.

Groupe	N	dd1	DM	D-Écart-type
1- Faible	14	13	-22.57	1.02
2- Moyen	25	24	-19.92	1.55
3- Forts	14	13	-14.07	3.02

Tableau 6 : La divergence entre les moyennes du pré et du post test de chaque groupe

6. Discussion

Les résultats obtenus dans cette étude ont montré que la dictée zéro faute a un effet positif sur le développement des compétences grammaticales et lexicales des étudiants égyptiens en français langue étrangère. Ces résultats s'accordent avec les résultats des études antérieures qui ont affirmé qu'une activité de suivi de la grammaire dans le processus d'écriture contribue de façon significative au développement des connaissances grammaticales des apprenants (Wilkinson et Nadeau, 2010 ; Myhill et *al.*, 2012 ; Jones et *al.*, 2013). Dans cette activité, les apprenants appliquent ce qu'ils ont appris théoriquement. Autrement dit, ils y sont capables de mettre en pratique les connaissances acquises et c'est l'objectif principal de l'exercice de dictée (Fisher et Nadeau, 2014). La dictée zéro faute permet vraiment aux apprenants de faire moins d'erreurs

orthographiques et d'appliquer d'une façon intéressante et motivante leurs connaissances déjà construites. C'est-à-dire que la dictée zéro faute permet aux élèves de suivre une stratégie adéquate de révision et d'évaluation de leurs textes écrits.

Par ailleurs, les résultats obtenus de cette étude permettent de considérer que la dictée zéro faute est une pratique très efficace pour faire acquérir aux étudiants les compétences grammaticaux et orthographiques du français. Ces résultats s'accordent avec ceux de Wilkinson et Nadeau (2010) affirmant que la dictée zéro faute est une activité efficace pour travailler l'orthographe et le raisonnement grammatical relié aux accords. Dans cette pratique, les élèves focalisent leur attention sur les accords grammaticaux durant des activités axées sur la communication du sens. Ils essaient de trouver la forme correcte en se basent sur leurs connaissances antérieures. De plus, elle fait convaincre aux apprenants de l'utilité de la pratique des règles grammaticaux du français. C'est-à-dire que, la dictée zéro faute permet d'enrichir la réflexion des apprenants sur le plan de l'orthographe lexicale et de la grammaire comme l'ont montré Wilkinson (2009) et Langevin (2009).

D'un autre part, les résultats de cette étude ont affirmé également que la dictée zéro faute est bénéfique surtout pour les étudiants faibles. Les effets de ce dispositif d'enseignement ne

se limitent pas aux étudiants avancés. Les étudiants faibles bénéficient davantage que les étudiants avancés. Le fait que les étudiants surtout les faibles trouvent eux-mêmes la forme correcte les encourage à maîtriser les règles apprises de la grammaire et du lexique. Un grand nombre de chercheurs ont souligné le rôle de l'autocorrection dans l'apprentissage de L2 (Torii-Williams, 2004; Norte, 2005; Ammar et Spada, 2006 ; Lyster, 2004). Selon Norte (2005), l'autocorrection de la part de l'élève l'encourage à apprendre la langue. Torii-Williams (2004), a déclaré que quand on utilise ce type de correction, les apprenants tendent toujours à ne pas faire d'erreurs et à trouver les raisonnements linguistiques. Dans son étude, Lyster (2004) a montré que les techniques incitant les apprenants à s'autocorriger sont plus efficaces que les techniques où l'enseignant fournit lui-même la bonne forme surtout avec les débutants. Par exemple, si l'enseignant utilise la reformulation, les élèves faibles ou les débutants ne sont pas capables de remarquer les modifications faites par l'enseignant. L'autocorrection ou la correction collective aident les apprenants à remarquer leurs erreurs et l'écart entre leur interlangue et la norme. Dans la dictée zéro faute, ce sont les apprenants qui arrivent à la bonne forme eux-mêmes. En effet, la prise en compte par rapport aux erreurs commises par les étudiants est très importante dans l'apprentissage de la

langue. Selon Schmidt (1990), l'apprenant doit remarquer la forme linguistique existant dans l'intrant (*l'information à laquelle l'apprenant est exposé*) pour pouvoir l'acquérir et l'utiliser. Selon VanPatten (2004), trois processus sont nécessaires pour transformer l'intrant en saisie (la partie de l'intrant qui a été remarquée) à savoir : la prise en compte où l'élève focalise son attention sur une forme spécifique dans l'intrant, la compréhension où il saisit la relation entre ce qu'il vient de noter et son interlangue et l'intégration où il établit une hypothèse de fonctionnement linguistique lui permet d'intégrer la forme en question dans son interlangue. Dans la pratique de la dictée zéro faute, l'étudiant (fort, moyen et faible) passe par ces trois étapes. Tout d'abord, il écrit le texte dicté par son enseignant (l'intrant). Puis, il prend en note les phrases dictées et souligne ce il n'était pas certain (prise en compte) et enfin il construit des hypothèses de fonctionnement linguistique des formes dont il a un doute et il essaye de les vérifier ce qui lui permet d'incorporer la bonne forme dans son interlangue (intégration). On peut dire donc que la dictée zéro faute est une technique efficace surtout pour les élèves faibles pour qu'ils remarquent les différents aspects formels de la langue et pour qu'ils les acquièrent.

Enfin, on peut affirmer, comme Wilkinson et Nadeau (2010), que la dictée zéro faute est une pratique très encourageante et

qu'elle s'est avérée une pédagogie efficace pour faire prendre conscience aux apprenants de leurs carences linguistiques d'un côté et de les inciter à s'autocorriger d'un autre côté. L'enseignant du français langue étrangère doit l'intégrer dans sa pratique professionnelle. Il doit bien maîtriser ses procédures et son application pour pouvoir orienter ses apprenants et guider la discussion en classe.

Conclusion

La recherche antérieure a prouvé que l'orthographe grammaticale et lexicale des étudiants égyptiens en français langue étrangère contient beaucoup d'erreurs et qu'on enseigne la grammaire et le lexique d'une façon isolée de l'écriture. Pour cela, cette étude vise à évaluer les effets de la dictée zéro faute sur le développement de l'orthographe grammaticale et lexicale en français langue étrangère en Égypte. Pour ce faire, une intervention expérimentale d'une durée de 360 minutes a été introduite dans quatre classes de deux universités. Une dictée évaluative a été proposée une première fois une semaine avant le début de l'intervention et une seconde fois une semaine après la fin de l'intervention. Selon les résultats obtenus, la dictée zéro faute a un effet positif sur la performance des élèves en matière d'écriture, surtout pour les plus faibles qui ont réalisé de grands progrès.

Elle est vrai que la dictée zéro faute ne constitue pas un exercice de production écrite dans lequel l'apprenant doit déterminer le contenu, l'organiser, le mettre en texte et le réviser, car le contenu est déjà prédéterminé. Ceci est vrai, sauf que cet exercice entraîne les étudiants pour devenir de meilleurs réviseurs. Par conséquent, ils ont des chances d'améliorer leurs performances en écriture. Ceci n'est qu'une logique théorie qui demande à être validée par la future recherche. Cette dernière doit s'intéresser à un ensemble de questions : la dictée zéro faute facilite-t-elle la révision lors de la rédaction ? Les élèves ayant participé à la négociation de la forme langagière à travers la dictée zéro faute deviennent-ils de meilleurs réviseurs ? La dictée zéro faute peut-elle favoriser l'apprentissage de la syntaxe et de la ponctuation?

Bibliographie :

1. Abdel-Gawwad, A., F. (2018). *L'approche actionnelle dans l'enseignement du FLE en Égypte*, Éditions universitaires européennes.
2. Ammar, A. et Hassan, M.R. (2017). Talking it through: reflexive dialogue and second language learning, *language learning Research Club*, University of Michigan, p. 1–37.
3. Ammar, A. et Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning, *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), 543–574.
4. Ahmed, M., H., D. (2016). Les stratégies d'apprentissage de l'écrit en français langue étrangère d'étudiants égyptiens, *Multilinguales*, 7, Récupéré le 25 septembre 2019 de <https://journals.openedition.org/multilinguales/715>
5. AHMED D. M. H., MONTÉSINOS GELET I. et CHARRON A. (2015), L'étude du développement orthographique en français langue étrangère d'élèves arabophones du secondaire en Égypte, *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en Éducation*, Volume 6 (2), 32–43.
6. Ahmed, M., H., D., Montésinos-Gelet, I. et Charron, A. (2018). L'appropriation de français écrit par des élèves arabophones du secondaire : une comparaison en fonction

- du genre, *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, spécial série, 15–39.
7. Beek, I., M., McKeown, G. et Kucan, L. (2002). *Bringing Words to! ife*. New York: Gilford Press.
 8. Binon, J. et Verlinde, S. (2004). L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS): le domaine du français des affaires, *Études de linguistique appliquée*, 3 (135) ,271 à 283.
 9. 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.
 10. Blaxton, T.A. (1989). Investigating dissociations among memory measures: Support for a transfer appropriate processing framework. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, 15, 657–668.
 11. Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2019). *La grammaire moderne : description grammaticale du français*. 2^e édition. Montréal: Chenelière Éducation.

12. Boivin, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1- Education: Empirical Research across Linguistic Regions, *Educational Studies in Languages and Literature*, 17, 1-48.
13. Boivin, M.-C. et R. Pinsonneault. (2016). Un modèle théorique pour l'articulation de la grammaire et de l'écriture. Dans M. Depeursinge, S. Florey, N. Cordonnier, S. Aeby-Daghé, J.-F. De Pietro (Éds.), *L'enseignement du français à l'ère du numérique*, 12e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, août 2013 (pp. 108-120).
14. Brissaud C., Cogis, D. et Totereau, C. (Juillet 2014). *La performance orthographique à l'articulation école-collège : une approche qualitative du marquage du pluriel*. Dans (Éd.s). Institut de linguistique française, 4e congrès mondial de linguistique française, Berlin, Allemagne, (pp. 867- 881).
15. Bronckart, J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour: notes pour une « reconfiguration » de la didactique du français. *Pratiques*, 137-138, 96-116.

16. Castle, S., Baker Deniz, C. et Tortora, M. (2005). Flexible Grouping and Student Learning in a High-Needs School. *Education and Urban Society*, 37 (2), 139-150.
17. Chabanne, J. C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? Dans C. Vargas (Éd.), *Langue et étude de la langue : approches linguistiques et didactiques* (p.125-134). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
18. Chartrand, S.-G. (2016). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI)
19. Chartrand, S-G. (2014). *Les Manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte 2e éd.* TRE COLL. DEVEL. MATERIEL D.
20. Chartrand, S. G. et Boivin, M. C. (2006). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Éds.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la*

recherche en didactique du français (AIRDF), Québec, du 26 au 28 août 2004 [Cédérom]. Québec : AIRDF.

21. Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris: Delagrave.
22. De Pietro, J. F. et Wirthner, M. (2006). Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Éds.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Québec, du 26 au 28 août 2004 [Cédérom]. Québec : AIRDF.*
23. Ebrahim, A. T. (2003). *À la recherche d'une didactique de F.L.E en Égypte*, Dar El-Safa, El-Minia, Egypte.
24. Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA, *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181-201.
25. 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),18-24.

26. Fischer, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169–192.
27. Fontaine, É. (2009). *Les stratégies d'enseignement du vocabulaire auprès des élèves à besoins particuliers intégrés en classe ordinaire*, Thèse de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada.
28. Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*, Que sais-je, presses universitaires de
29. France.
30. Fayol, M., & Largy, P. (1992). Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue Française*, 95, 80–98.
31. Franks, J. J., Bilbrey, C. W., Lien, K. G. et McNamara, T. P. (2000). Transfer-appropriate processing (TAP) and repetition priming. *Memory and Cognition*, 28, 1140–1151.
32. Giguère, M.-H., Nadeau, M. et Lacasse, C., Q. (2018). La combinaison de phrases : un dispositif stimulant et efficace pour développer la créativité syntaxique. *Correspondance*, 23 (5). Récupéré le 25 septembre 2019

de <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-combinaison-de-phrases-un-dispositif-stimulant-et-efficace-pour-developper-la-creativite-syntaxique/>

33. Hassan, M.R. et Ammar, A. (2015). Les réflexions des enseignants et des apprenants quant à l'utilisation de la dictée zéro faute en classe de, *Québec-Français*, 176, acceptée.
34. Hayes, J. R. et Flower, L. (1980). Identifying the Organization of the Writing Processes. Dans Gregg, L. W. et Steinberg, E. R. (Éds.). *Cognitive Processes in Writing* (pp.3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
35. Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in
36. Writing. Dans C. M. Levy et S. Ransdell (Éds.). *The Science of Writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp.1-28). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Langevin, 2009.
37. Jones, S.M. Myhill, D.A. et Bailey, T.C. 2013: Grammar for Writing? An investigation into the effect of Contextualised Grammar Teaching on Student Writing. *Reading and Writing*, 26(8), 1241-126.
38. Langevin, É. (2009). *Les effets de la dictée négociée sur le gain en orthographe lexicale d'étudiants*

-
- adultes allophones* (Mémoire de maîtrise inédite).
Université du Québec à Montréal, Canada.
39. Le 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.
40. Lord, M-A. (2017). Pourquoi articuler la grammaire aux activités de lecture et d'écriture? *Les Cahiers de l'AQPF*, 8(1), 4–5.
41. Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399–432.
42. Maynard¹, C., Brissaud¹, C., et Armand, F. (2018). *Mise à l'essai d'un dispositif renouvelé d'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves d'un lycée professionnel en France*, Congrès Mondial de Linguistique Française. Récupéré le 25 septembre 2019 de <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607002>
43. Moffet, J-D. (1993). Le transfert : le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage. *Québec-Français*, 88, 33–36.

44. Myhill, D. A., Jones, S. M., Watson, A. et Lines, H. E. (2013). Playful Explicitness with Grammar: A Pedagogy for Writing. *Literacy*, 47(2), 103–111.
45. Myhill, D., Jones, S.M., Lines, H. et Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166.
46. Norte, M.B. (2005). Self-access study and cooperative foreign language learning through computers. *Linguagem & Ensino*, 8(2), 145–169.
47. Ortega, L. (2012). Epilogue: Exploring L2 writing–SLA interfaces. *Journal of Second Language Writing*, 21, 404–415.
48. Paret, M.–C. (2010). Le système de l'orthographe française. *Québec français*, 158, 78–80.
49. Peereman, R. (1999). LEXOP: A lexical database providing orthography–phonology statistics for French monosyllabic words. Behavior research methods. *Instruments & Computers*, 31(2), 376–379.
50. Riegel, M., Pellat, J. C. et Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français* (4^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

-
51. Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–158.
 52. Segalowitz, N., et Lightbown, P. M. (1999). Psycholinguistic approaches to SLA. *The Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 23–43.
 53. Simard, C. (1994). Pour un enseignement plus systématique du lexique. *Québec– Français*, 92, 28–33.
 54. Spada, N. (1997). Form–focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73–87.
 55. Spada, N. (2011). Beyond form–focused instruction: Reflections on past, present and future research. *Language Teaching*. 44, 225–236.
 56. Spada, N. et Lightbown, P. M. (2008). Form–focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*, 42(2), 181–207.
 57. Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
 58. Torii–Williams, E. (2004). Incorporating the Use of E–mail into a Language Program. *Computer Assisted Language Learning*, 17(1), 109–122.
-

61. Trudeau, M. (2016). *L'enseignement/apprentissage du lexique de la peur au secondaire dans un contexte de production de texte* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Canada.
62. VanPatten, B. (2004). Input processing in second language acquisition. Dans B. VanPatten (Éd.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary* (pp. 5–31). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
63. 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.
64. 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.
65. Wilkinson, K. et Nadeau, M. (2010). « La dictée 0 faute : une dictée pour apprendre ». *Québec-Français*, 156, 71–73.