

## La Dictée Discutée en Contexte Universitaire :Enjeux et Perspectives Dialogued Dictation in University Context: Challenges and Perspectives

\* MOUFFOK Mohamed Chérif<sup>1</sup>, Dr. YAHIAOUI Habib<sup>2</sup>  
Laboratoire en Ingénierie des Programmes de Langues dans les  
Filières de Spécialités (IPLFS),  
Université Mustapha Stambouli, Mascara /Algérie 1  
mcherif.mouffok@univ-mascara.dz<sup>1</sup> / h.yahiaoui@univ-mascara.dz.<sup>2</sup>

d/dep: 05/11/2020	a/ acc: 25/03/2021	d/ pub: 02/06/2021
-------------------	--------------------	--------------------

### Résumé:

Cet article représente une partie de notre recherche doctorale, qui a été réalisée au département des Sciences de la Nature et de la Vie (SNV) à l'université Mustapha Stambouli dans la wilaya de Mascara. Son but est de vérifier l'efficacité de la dictée discutée ou dialoguée en tant qu'outil de stimulation, de verbalisation de la pensée et de l'amélioration de l'orthographe chez les étudiants de première année.

Les résultats de ce travail de recherche ont prouvé l'efficacité de la dictée discutée en tant que dispositif de remédiation orthographique ayant un rôle important à court et à long terme. Ce travail a également mis en évidence d'autres perspectives de recherche qui feront l'objet d'une étude ultérieure.

**Mots-clés :** Apprentissage/Mémoire – Automatisation - Dictée dialoguée – Orthographe – Verbalisation

---

### Abstract:

The present paper tackles the first experimental part of our doctoral research work that was done at Stambouli University in Mascara. Based on the approach that stipulates that the use of the dictation either discussed or dialogued as a tool for stimulating and verbalizing thinking, the Nature and Life Sciences first year students' orthography would improve. This approach allows to test our system and to highlight other opportunities for the second experimental part. The results demonstrated the effectiveness of the approach as a long-term remedial process, which will open doors to other perspectives

---

\* MOUFFOK Mohamed Chérif: [mcherif.mouffok@univ-mascara.dz](mailto:mcherif.mouffok@univ-mascara.dz)

**Keywords:** Automaticity - Dialogued Dictation - Learning / Memory - Orthography – Verbalization.



## I. Introduction

La langue française, en raison de sa richesse et de sa complexité, nécessite une maîtrise impérative des concepts et des connaissances fondamentales de base. Ainsi, cette langue occupe une place particulière dans le cadre de l'enseignement supérieur, notamment dans les filières scientifiques et techniques (Sebane, 2011, p. 379).

Cependant, tout le cursus scolaire des futures bacheliers enseigné en langue arabe constitue un frein voire un obstacle certain dans la compréhension et l'assimilation de la langue française tant à l'oral qu'à l'écrit (Ammouden & Cortier, 2016, p. 10).

Beaucoup de modèles de production de textes basés sur l'analyse de l'activité rédactionnelle sont apparus depuis les années 80, citons le modèle de Hayes et Flower (1980), Bereiter et Scardamalia (1987) ou encore le modèle de Van Galen, (voir Van Galen, 1991). Toutes ces recherches ont démontré leur intérêt et leur apport bénéfique pour la didactique des langues notamment en matière d'aide pour l'écriture et la réécriture. Toutefois, ils ne se sont focalisés que sur les deux opérations : planification et révision. Ce qui est regrettable est qu'un travail semblable n'ait pas été mis en œuvre pour la mise en texte (Garcia-Debanco & Fayol, 2002). Autrement dit, contrairement aux scripteurs experts, la mise en texte ou l'orthographe constitue une charge ou un coût cognitif important pour les étudiants algériens considérés comme scripteurs novices.

Le coût cognitif représente le temps et les efforts cognitifs mobilisés lors de la rédaction. L'augmentation de ce coût implique l'augmentation de la difficulté de la formation et du rappel des schémas mentaux au niveau de la mémoire à long terme (MLT) et de la mémoire de travail (MDT) (Chanquoy & Alamargot, 2002). Pour toutes ces raisons, nous avons choisis la remédiation orthographique comme moyen de diminuer la charge cognitive rédactionnelle chez les étudiants participants à notre expérimentation.

L'orthographe requière non-seulement des bases linguistiques déjà acquises et organisées dans notre cerveau mais également un

savoir-faire qui mobilise différentes connaissances déployées en même temps dans une opération active. De ce fait, le lien entre la mise en œuvre de ces connaissances dans l'écriture et leurs existences n'est pas aussi direct qu'on le croit (Catach, 2014).

Dans ce sens, Cogis (2005) précise que les différents temps d'apprentissages de l'orthographe, notamment le temps de clarification et d'automatisation, représentent un facteur très important dans le processus enseignement/apprentissage. D'où l'intérêt de notre choix de la dictée discutée comme dispositif de remédiation. C'est une activité qui se base sur la verbalisation des pensées. Elle se caractérise également par un temps de réalisation relativement réduit (15 à 20 minutes). Ces deux caractéristiques permettent la clarification des savoirs et la répétition à la fois.

D'une part, la clarification des savoirs améliore l'encodage et l'organisation des connaissances dans la MLT. De ce fait, leur récupération sera facile et plus rapide (Crosson et al., 1999 : cité par Cordier & Gaonac'h, 2012).

D'autre part, la répétition mène à l'automatisation de certaines procédures rédactionnelles. Une fois automatisées, ces procédures seront exécutées par une mémoire dite mémoire implicite : une mémoire instantanée qui ne demande pas de réflexion (Groot et al., 1986: cité par Cordier & Gaonac'h, 2012). C'est-à-dire, elle contribue à diminuer le coût cognitif lors de la rédaction.

A partir de ces données théoriques et d'autres considérations, notamment un temps insuffisant alloué au module de français et les résultats d'une pré-enquête qui mettent en évidence des étudiants en difficultés orthographiques, pouvons-nous considérer la dictée dialoguée comme dispositif efficace et rapide pour remédier aux difficultés orthographiques à court et à long terme ?

Pour répondre à cette problématique nous poserons les hypothèses suivantes : H1) La dictée discutée aiderait à déterminer les difficultés persistantes d'une manière plus précise ; H2) Elle diminuerait les fautes d'orthographe sur un plan synchronique ; H3) Elle remédierait aux lacunes de l'orthographe d'une manière permanente.

## II. Cadre méthodologique

### 1. Choix du dispositif adopté

Dans notre réflexion, nous avons adopté l'idée qu'il fallait élaborer un dispositif de travail « remue-méninges » des savoirs et des savoirs faire déjà existants. Discuter de l'orthographe au sein d'une activité orthographique verbalisée dépasse la simple étude de l'orthographe des mots en soi.

En effet, « en discutant de leurs graphies c'est bien ce que font les élèves: ils s'élèvent au-dessus de la langue et l'observent à travers ses manifestations graphiques. Ils accèdent ainsi à un certain niveau de connaissances de son fonctionnement. Ils accèdent aussi au métalangage et construisent des procédures nouvelles, et plus généralement des attitudes intellectuelles nécessaires à l'apprentissage. » (Cogis, 2005, p. 326)

l'apprentissage de l'orthographe en soi mais aussi un moyen pour les acquisitions grammaticales et syntaxiques, notamment par le biais des activités de verbalisation telles que la phrase dictée du jour ou encore la dictée dialoguée ou « discutée ».

La dictée discutée permet également d'évaluer la disponibilité des informations dans la mémoire des étudiants par le biais du rappel indicé. Une information oubliée peut être récupérée par un indice proche. En effet, « Le rappel nécessite de la part du sujet de mettre en œuvre des processus de récupération des informations mémorisées. Le rappel indicé constitue une aide pour la mise en œuvre de ces processus » (Cordier & Gaonac'h, 2012, p.96). Ainsi, le rappel indicé différencie entre la disponibilité et l'accessibilité de l'information.

D'autres avantages justifient le choix de ce dispositif de recherche citons :

- Son caractère flexible qui peut traiter du plus fin détail (la lettre) au plus général (mot, phrase, paragraphe voire texte) et son caractère ludique et motivant ;
- Sa courte durée de réalisation (un quart d'heure voir 20 minutes au plus) rend possible son intégration dans le programme comme une activité hebdomadaire sans nuire à sa progression ;
- La répétition améliore l'enregistrement des savoirs en mémoire MLT, facilite leur récupération et automatise certaines activités cognitives tels que l'accord des verbes, l'accord des noms, etc (Cordier & Gaonac'h, 2012).

## 2. La dictée dialoguée

La dictée dialoguée est un moyen pour accompagner les apprenants dans la rédaction d'un texte raisonnablement orthographié. Un texte de cinq à dix lignes est d'abord lu d'une façon expressive dans le but de comprendre les relations syntaxiques et énonciatives. Ensuite, le texte est dicté phrase par phrase avec répétitions possibles. La ponctuation est à déduire, elle constitue une tâche.

Entre chaque phrase intervient une phase d'interaction pendant laquelle les participants discutent de tout ce qui leur pose problème, à condition de ne pas mentionner la graphie exacte des mots. Cette condition ou cette règle s'avère efficace pour amener les étudiants à réfléchir au fonctionnement de la langue (Cogis, 2005).

Nous tenons à préciser que nous avons procédé à une adaptation de ce dispositif en fonctions des objectifs ciblés pour notre travail de recherche, en ajoutant les deux critères suivants :

- L'enseignant peut intervenir pour évoquer une éventuelle difficulté qu'un participant pourrait ne pas détecter.
- L'enseignant peut intervenir pour rappeler une règle de la langue qui s'avèrerait inexistante chez les participants.

## 3. Contexte et démarche adoptée :

Notre expérimentation a ciblé une population d'étudiants de première année biologie (sciences de la nature et de la vie, SNV) pour qui le module de français est semestriel à raison de 1h 30 minutes par semaine.

Nous avons formé deux (02) groupes de dix-sept (17) étudiants chacun : un premier groupe expérimental ( $G_1$ ) et un deuxième groupe témoin ( $G_2$ ). Le choix de notre échantillonnage a été validé par le biais d'un questionnaire et d'un pré-test en se basant sur les critères suivants : note de français au baccalauréat, filière de provenance et les résultats d'une dictée test.

L'expérimentation s'est étalée sur sept (07) semaines durant lesquelles les deux groupes ont subi deux tests : un test de positionnement au début et un autre test contrôle à la fin. Le groupe expérimental ( $G_1$ ) a subi en plus une dictée discutée lors du test de positionnement et un entraînement à la dictée discutée pendant cinq semaines (voir : figure1).

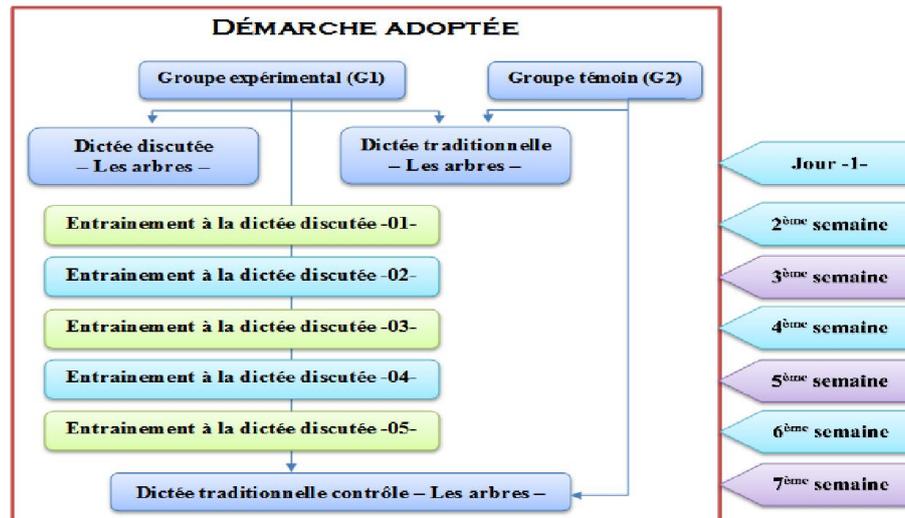


Fig.1. Démarche adoptée

Après avoir étudié les besoins des participants, nous avons constaté qu'ils sont amenés à rédiger des textes explicatifs et/ou descriptifs. De ce fait, nous leur avons proposé la dictée « Les arbres » (voir annexe 1). Il s'agit d'un petit extrait du « traité de l'existence de Dieu » écrit au 18<sup>ème</sup> siècle par Fénelon. Il rassemble différentes difficultés d'ordre syntaxique ainsi que nombreuses formes d'accords. En ce qui concerne l'analyse, nous avons utilisé une grille adaptée de celle proposée par Catach et de son groupe HESO (Catach, 2014), (voir annexe 2).

### III. Analyse et interprétation des résultats obtenus

Nous avons procédé selon trois axes : d'abord, l'analyse et interprétations des résultats obtenus dans la dictée traditionnelle, ensuite ceux de la dictée discutée et enfin la dictée traditionnelle contrôle.

#### 1. Premier axe analytique (la dictée traditionnelle)

Le premier axe nous a permis d'enregistrer chez le groupe expérimental ( $G_1$ ) une moyenne d'erreurs de 53.3% toutes marques confondues (les erreurs de marque nominale, verbale et homophonique). Le groupe ( $G_2$ ) présentait pratiquement le même niveau : les taux et les proportionnalités étaient presque identiques (voir Figure 2).

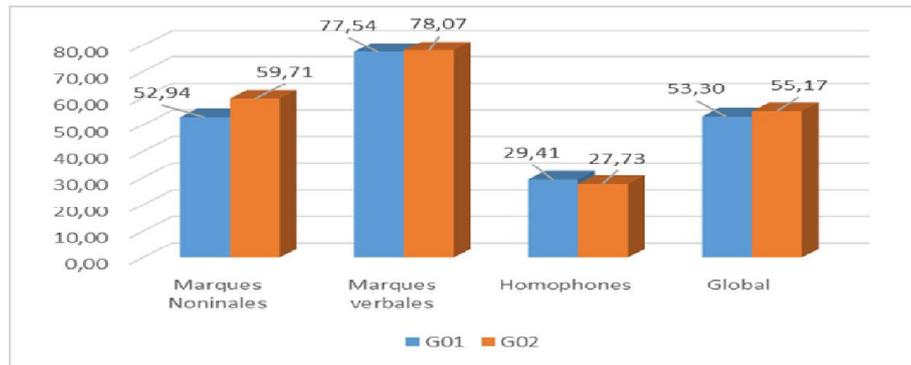


Fig.2. Taux d'échecs (Dictée traditionnelle)

Ces résultats nous ont permis d'établir un inventaire des erreurs récurrentes avec une prédominance des erreurs de marques verbales (conjugaison des verbes, accord des participes passés et infinitif) pour les deux groupes ( $G_1$ :77,54%) et ( $G_2$ :78,07%). Concernant les marques nominales (accord des noms et accord des adjectifs) les taux enregistrés sont de 52,94% pour le groupe ( $G_1$ ) et de 59,71% pour le groupe ( $G_2$ ).

Cette première analyse globale de la dictée traditionnelle nous permet de juger l'importance des difficultés rencontrées par les participants. En nous référant aux travaux de recherches sur le fonctionnement de la mémoire cités dans la partie théorique, les erreurs commises par les sujets seraient dues à l'inattention (manque de concentration), la perte du fil du sens lors de la dictée, une mauvaise organisation des savoirs, une mauvaise récupération des savoirs ou encore une méconnaissance des règles de base de la langue française. Pour vérifier ces interprétations supposées, nous avons comparé les résultats de la dictée traditionnelle à ceux obtenus dans la dictée discutée.

## 2. Deuxième axe analytique : (la dictée discutée)

Les résultats obtenus de la dictée discutée montrent une réduction considérable dans les taux d'échecs de tous les types d'erreurs. Ils ont atteint un taux global de remédiation ( $\Delta t_1$ ) de 55, 23%, (voir Figure3).

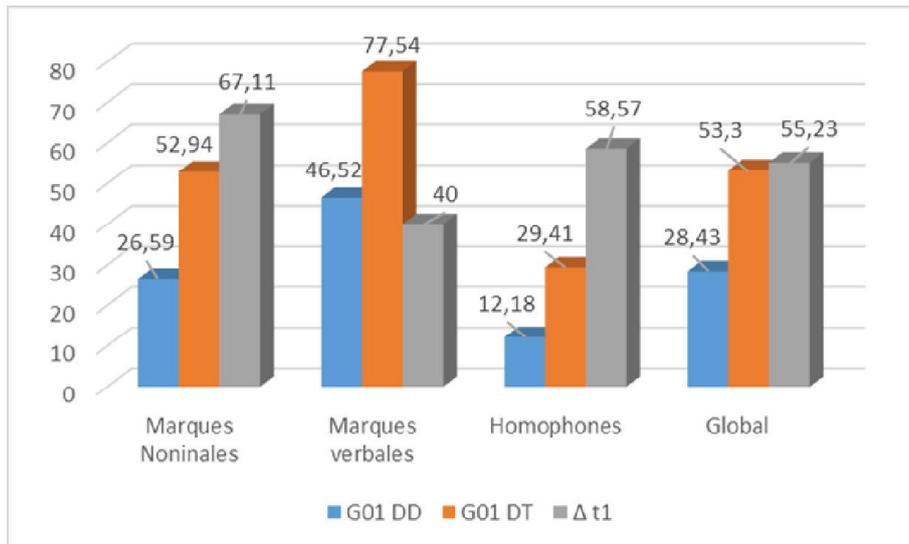


Fig.3. Taux d'échecs et indices de remédiation : dictée traditionnelle vs dictée discutée

Ainsi, les erreurs de marques nominales ont enregistré une amélioration de 67,11% réduisant le taux d'erreur de 52,94% à 26,59%. Quant aux erreurs de marque verbale, leur taux d'échec a diminué de 77,54% à 46,52% réalisant un taux de remédiation de 40%. Concernant les erreurs de marques homophoniques, ils ont atteint un taux d'échec de 12,18 %, l'équivalent d'un taux de remédiation de 58,57%.

Pendant, nous notons que quelques erreurs de marque homophonique ont persisté tels que « à/a » et « tous/tout ». De même pour le verbe revêtir « revêt » que les participants ont considéré comme mot nouveau. Dans ce cas, l'enseignant intervient pour les aider à surmonter ces erreurs récurrentes qui sont d'emblés repérées d'une manière plus précise par la dictée discutée.

Quel bilan pouvons-nous dégager de cette analyse ? Tout d'abord, L'aspect interactionnel de cette activité et la motivation qu'elle procure (Cogis, 2005) ont permis au participants de prendre la parole et de faire preuve d'une grande attention tout au long de l'expérience de la dictée discutée. De plus, ce travail interactif a permis aux sujets d'enregistrer un taux de remédiation de 53, 57%. Par conséquent, le taux global des erreurs persistantes a baissé de 53,3% à 28,43%. Enfin, d'autres spécificités de la dictée discutée

expliquent son efficacité notamment son caractère de verbalisation et l'effet du rappel indicé.

- Le caractère de verbalisation (Cogis, 2005) : il implique une réflexion à haute voix provoquant ainsi une interaction active qui mène à une attention plus efficace.
- L'effet du rappel indicé : il permet de distinguer entre les savoirs disponibles et ceux disponibles mais non accessibles (Cordier & Gaonac'h, 2012). En effet, il suffit que l'un des participants évoque une règle, soulève un problème d'accord ou de ponctuation pour que la majorité se rende compte qu'elle avait l'information exacte en mémoire. Le reste des participants présentent deux possibilités d'interprétation : soit ils ne disposent pas de l'information, soit ils disposent d'une information erronée (un mauvais encodage de l'information).

Le dispositif de remédiation que nous proposons permet de cibler avec plus de précision les participants en difficulté ainsi que le type de difficultés orthographiques qui leur posent problème. Du coup, l'intervention de l'enseignant pour y remédier sera plus ciblée et plus efficace.

Ce deuxième axe analytique confirme les interprétations de la dictée traditionnelle et prouve l'efficacité de la dictée discutée sur un plan synchronique à différents niveaux, à savoir :

- Garder l'attention des apprenants éveillée ;
- Réduire le taux d'échec orthographique ;
- Faire prendre conscience de certains types d'erreurs ;
- Etablir un inventaire plus précis des types des erreurs récurrentes ;
- Gagner du temps.

L'expérience que nous venons de réaliser jusqu'ici, aussi bien qu'elle soit une réussite, accepte une part de doute notamment par son aspect instantané. Autrement dit, il est clair que n'importe quel groupe expérimental mis à l'épreuve d'une rédaction assistée, aura un taux de réussite plus élevé que s'il avait à rédiger seule d'une manière autonome.

Cependant, notre objectif ne se limite pas à ce niveau. De toute évidence un dispositif d'enseignement de la production écrite qui ne travaille pas l'autonomie du scripteur n'a pas lieu d'être. Ce qui explique notre troisième axe analytique.

### 3. Troisième axe analytique

Pour tester l'efficacité de la dictée discutée dans la remédiation orthographique à long terme, nous l'avons répétée six fois dans le groupe  $G_1$  à raison d'une dictée discutée par semaine. En revanche le groupe  $G_2$  n'en a pas bénéficié. Ensuite, nous avons effectué un test contrôle pour les deux groupes test et témoin. C'est-à-dire une dictée traditionnelle du même texte de départ «Les arbres». Il faut noter que nous avons fait en sorte que les participants ne disposent ni du texte dicté «les arbres» ni de sa source après la réalisation du premier test de notre expérimentation.

Dans ce test contrôle, le groupe expérimental ( $G_1$ ) a enregistré un taux d'échec global ( $G_{1c} = 24,3\%$ ) et un taux d'amélioration ( $\Delta c G_1 = 54,64\%$ ). Par contre, le groupe témoin ( $G_2$ ) a présenté un état presque statique avec un taux d'échec global ( $G_{2c} = 52,2\%$ ) proche de celui enregistré dans la dictée traditionnelle test ( $G_{2t} = 55,17\%$ ) enregistrant ainsi un faible taux d'amélioration ( $\Delta c G_2 = 4,86\%$ ), (voir Figure 4).

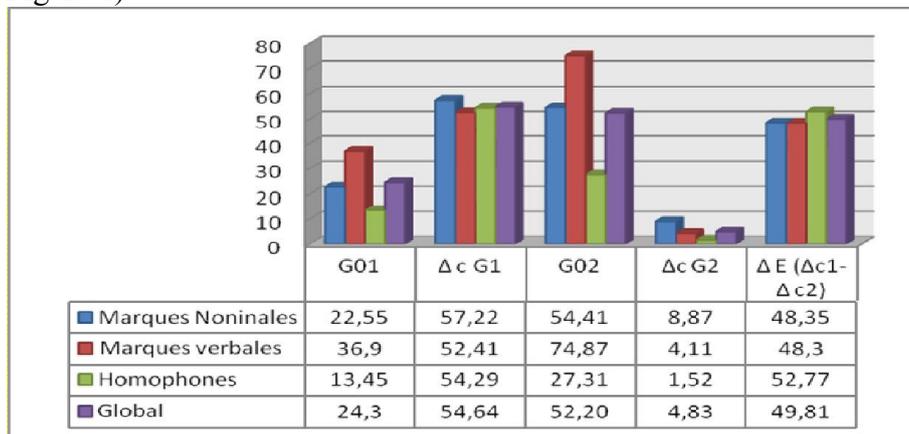


Fig.4. Dictée traditionnelle contrôle ( $G_1$  et  $G_2$ ) : Taux d'échec et indices de remédiation

L'histogramme ci-dessus illustre clairement l'écart des taux d'amélioration orthographique ( $\Delta E$ ) enregistrés entre les deux groupes expérimentaux. Ainsi, le groupe ( $G_1$ ) a enregistré un écart d'amélioration des erreurs de marque nominale ( $\Delta E = 48,35\%$ ), des erreurs de marque verbale ( $\Delta E = 48,3\%$ ) et des erreurs de marque homophonique ( $\Delta E = 52,77\%$ ), ce qui nous donne un écart de remédiation globale ( $\Delta E = 49,81\%$ ).

Les résultats obtenus dans cette troisième phase analytique confirment l'efficacité de la dictée discutée dans l'amélioration de la compétence orthographique à long terme. En effet, au bout de sept semaines et sans qu'ils soient assistés, les participants du groupe (G<sub>1</sub>) ont réussi à diminuer considérablement leurs taux des erreurs orthographiques, autrement dit, en écrivant d'une manière autonome (dictée traditionnelle contrôlée) sans bénéficier des avantages que leur apportait la dictée discutée.

#### **IV. Conclusion**

A travers cette analyse, nous pouvons dire que la dictée discutée est un dispositif de remédiation orthographique efficace à court et à long terme.

En effet, elle a permis de réduire les taux des erreurs orthographiques d'une manière permanente et d'établir un inventaire plus précis des types d'erreurs récurrentes, ce qui a rendu le travail de remédiation plus ciblé et donc plus efficace.

Aussi, durant la réalisation de la dictée discutée, nous avons pu observer des étudiants qui n'hésitaient pas à intervenir pour exprimer leurs doutes, leurs difficultés et parfois même leur assurance par rapport au fonctionnement de l'orthographe. A travers ces interactions, ils adoptent progressivement des conduites psychocognitives fondamentales et nécessaires à l'acquisition d'un savoir-faire, tel que : douter, analyser, s'interroger, expliquer et vérifier (Cogis, 2005).

De plus, ce dispositif de remédiation nous a permis d'habituer nos sujets à pratiquer régulièrement l'autocorrection de leurs écrits, à ne pas hésiter à exposer le plus banal de leurs soucis et à essayer de rester concentré tout au long des productions écrites. Ceci leur a permis, petit à petit, de se découvrir eux même et de comprendre le fonctionnement de l'orthographe. Ils ont constaté qu'ils commettaient des erreurs malgré leur connaissance des règles de base de la langue. Ils ont réalisé également que « la maîtrise de l'orthographe n'est pas le simple résultat d'une mise en application de règles apprises par cœur, mais une affaire de réflexion et de conceptualisation, autant que de répétition. » (Cogis, 2005, p. 08)

Tous ces avantages de la dictée discutée que nous venons de citer nous ont permis d'atteindre notre objectif principal : Aider nos

étudiants à améliorer leurs compétences orthographiques par une simple méthode interactive basée sur l'entraînement. Donc, tout repose sur la vigilance orthographique, une vigilance que le scripteur acquiert progressivement, d'abord dans les textes d'autrui, puis dans les siens, en s'entraînant à garder son attention éveillée et en travaillant l'orthographe sur des textes de plus en plus longs.

Finalement, nous pouvons dire, d'une part, que l'utilisation de l'orthographe comme outil de base de réflexion sur le fonctionnement de la langue a permis aux participants d'acquérir des automatismes qui ont réduit considérablement la lourdeur de l'écriture correcte. D'autre part, cette pratique ouvre d'autres perspectives de recherche quant à son impact sur la cohésion et sur la cohérence des productions écrites.

#### V. Références bibliographiques :

1. Ammouden, M. & Cortier, C, « Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit », In *Les cahiers de l'Acedle* N° 13-1, 2016 pp. 1-18.
2. Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
3. Catach, N. (2014). *L'orthographe française. L'orthographe en leçon : un traité théorique et pratique*. Arman Colin, 281-283
4. Chanquoy, L. & Alamargot, D, «Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux », In *L'année psychologique*, Vol. 102, N° 02, 2002 pp. 363-398.
5. Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : Nouveaux enjeux-Pratiques nouvelles*, Delagrave, 301-302.
6. Cordier, F. & Gaonac'h, D. (2012). *Apprentissage et Mémoire*, Armand Colin
7. Galen, G. & Van, P, «Phonological and motoric demands in handwriting. Evidence for discrete transmission of information». In: *Acta Psychologica*, 74, 1991 pp. 259-275.
8. Garcia-Debanc, C., Fayol, «M. Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite ». In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°26-27, *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, 2002 pp. 293-315.
9. Hayes J.R., & Flower L.S. (1980): *Identifying the organisation of writing processes*. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.),

*Cognitive processes in writing*, pp. 3-30. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

10. Sebane, M, «FOS/FOU : Quel “français” pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? », In *Synergie Algérie* N° 08, 2011 pp. 375-380.

## VI. Annexes :

### Annexe 1:

#### Le texte de la dictée : « Les arbres »

« Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les sucs destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc. »

Remarque : Les mots soulignés représentent l'objet de notre analyse.

### Annexe 2 :

#### La grille d'analyse Adaptée de celle de Nina Catach.

Type d'erreurs	Items	Dictée Traditionnelle N° d'erreurs	Dictée Discuté N° d'erreurs	D. Traditionnelle Contrôle N° d'erreurs
verbes	s'enfoncent			
	s'élèvent			
	défendent			
	vont			
	se revêt			
	met			
	distribuent			
Participes	avaient			
	destinés			
	réunie			
Infinitif	chercher			
Total	11			

Type d'erreurs	Items	Dictée Traditionnelle N° d'erreurs	Dictée Discuté N° d'erreurs	D. Traditionnelle Contrôle N° d'erreurs
Erreurs de marque nominale	Accord des noms	arbres		
		racines		
		branches		
		racines		
		vents		
		tu yaux		
		sucs		
		injures		
		branches		
		canaux		
		racines		
	<b>Total</b>	<b>11</b>		
	Accord des adjectifs	leurs		
		leurs		
		Leurs		
		petits		
		souterrains		
		tous		
		destinés		
		leur		
dure				
<b>Total</b>	<b>9</b>			
<b>Total global</b>				

homophones	items	Dictée Traditionnelle	Dictée Discuté	D. Traditionnelle Contrôle
		N° d'erreurs	N° d'erreurs	N° d'erreurs
se / ce	se (revêt)			
par / part	par (leurs racines)			
	par (de petits tuyaux)			
dans / dent	dans (la terre)			
	dans (le tronc)			
en / on	en (divers canaux)			
à / a	à (la nourriture)			
	à (l'abri)			
et / est	et (vont)			
leurs / leur	leurs (racines)			
	leurs (branches)			
	Leurs (racines)			
	leur (tige)			
tous / tout	tous (les sucs)			
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>			