

**POURQUOI L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE MET-ELLE À RUDE
ÉPREUVE LES APPRENANTS ALGÉRIENS ? / WHY DOES FRENCH
ORTHOGRAPHY RAISE SO MANY DIFFICULTIES TO ALGERIAN
PUPILS? / DE CE ORTOGRAFIA FRANCEZĂ PUNE LA GREA
ÎNCERCARE ELEVII ALGERIENI ?¹**

Résumé: Pédagogues, didacticiens et linguistes s'accordent sur le fait que les apprenants algériens éprouvent de grandes difficultés en matière d'orthographe française, c'est pourquoi nous nous sommes proposés de déceler les sources de ces difficultés. Notre ambition était d'améliorer les compétences orthographiques de ces apprenants et, par ricochet, la qualité de leurs écrits.

Mots-clés: orthographe, erreur, norme, niveau de langue, FLE.

Abstract: Pedagogues, didacticians and linguists agree that Algerian learners have great difficulties in French spelling that is why we proposed to identify the sources of these difficulties. Our ambition was to improve the spelling skills of these learners and, indirectly, the quality of their writings.

Keywords: spelling, error, norm, language level, FFL.

Introduction

Indubitablement, l'orthographe française interpelle tout le monde. Apprenants, parents, enseignants, cadres de l'Education nationale, chercheurs et autres ont tous un avis bien précis sur cette pomme de discorde. En effet, selon Manesse (2007 : 22), ladite orthographe est :

« (...) le domaine le plus emblématique de l'école. N'importe quelle personne instruite (...) aura sans doute peu à dire de l'enseignement de l'algèbre ou de celui de la reproduction des champignons ; à coup sûr, en revanche, elle se prononcera sur l'orthographe, citant à profusion des expériences personnelles ou familiales, des souvenirs glorieux ou malheureux. C'est que l'orthographe est devenue un savoir populaire, que l'école a tant labouré et valorisé, qu'il mène sa vie hors d'elle : l'orthographe du français fait partie de ces pans de la culture scolaire investis par l'opinion publique, qui se passionne, bien ailleurs que dans le seul Hexagone, pour les émissions populaires qui la prennent pour héroïne : dictée de Pivot (19 ans d'existence !), Des chiffres et des lettres et autres jeux, tels que le Scrabble ».

L'idée de travailler sur ce savoir populaire (pour reprendre les propos de Manesse) nous est venue lors d'une discussion que nous avons eue avec des enseignants de français qui travaillaient dans le secteur de l'Education nationale. Ceux-ci ont vivement déploré le niveau orthographique de leurs apprenants. Ils nous ont affirmé que la quasi-totalité de ces derniers (même ceux inscrits en fin du cycle secondaire, i.e. les apprenants de troisième année) avaient des connaissances très fragmentaires en matière d'orthographe, malmenaient même les règles les plus rudimentaires de cette composante du code écrit et étaient handicapés par celle-ci. Cet état de fait a fortement attisé notre curiosité et a fait naître en nous l'ardente envie de nous y intéresser. Nous nous sommes alors posé la question de savoir quelles étaient les raisons qui le sous-tendaient.

Précisons que nous nous sommes penchés sur les problèmes orthographiques des apprenants de troisième année secondaire, c'est-à-dire des apprenants qui étaient arrivés au terme de leur cursus scolaire après dix années de confrontation au système graphique du français.

¹ Rima Redouane et Nabil Sadi, Laboratoire LESMS, Faculté des Lettres et des Langues, Université de Bejaia, 06000 Bejaia, Algérie, rima.redouane@yahoo.fr, sadinabil@hotmail.com

1. Cadre théorique

L'orthographe française est scindée en deux ensembles : l'orthographe lexicale¹ et l'orthographe grammaticale².

1.1. Orthographe lexicale

L'orthographe lexicale est la représentation graphique des mots sans prise en compte des modifications qu'ils peuvent subir d'une phrase à l'autre. Cette orthographe réfère donc à la graphie des mots telle que donnée par les dictionnaires.

Comme elle n'est pas régie par des règles, l'orthographe lexicale est arbitraire. A titre d'exemples, parmi ses bizarreries :

« « chapeau » avec « eau », « fenêtre » avec un accent circonflexe, « longtemps » avec des lettres qui ne se prononcent pas, « enfant » qui se termine avec un « t » ou encore « loup » avec un « p » alors que la femelle n'est pas une « loupe » » (Bernardin, 2005 : 3).

Cet arbitraire fait que ladite orthographe « (...) ne s'acquiert que par imprégnation, au coup par coup pourrait-on dire, puisque chaque mot exige un effort d'attention spécifique » (Chervel, 1973 : 87). En d'autres termes, selon Grevisse (cité par Alkhatib, 2013 : 6) :

« L'orthographe lexicale (...) s'acquiert, dans une certaine mesure, par la connaissance de l'étymologie, mais elle relève avant tout de l'esprit d'observation : mémoire visuelle, mémoire auditive, mémoire musculaire concourent à graver dans l'esprit l'image de chaque vocable. Tel restera incurablement ignorant de l'orthographe aussi longtemps qu'il n'aura pas appris à observer la figure des mots. »

1.2. Orthographe grammaticale

« (...) Quand nous parlons d'orthographe grammaticale, il s'agit de tout graphème qui, en situation d'écriture, demande à l'apprenant l'application d'une règle établissant une relation entre les mots d'une phrase, ce qui veut dire qu'il se retrouve dans l'obligation de recourir à ses connaissances déclaratives et procédurales de la grammaire pour effectuer l'accord requis. » (Nadeau citée par Mayard, 2007 : 26)

A la lecture de cette citation, nous déduisons, d'une part, que l'orthographe grammaticale résulte de la variation de certains mots selon leur apparition dans tel ou tel contexte phrastique, d'autre part, que la maîtrise de cette composante de l'orthographe française nécessite la connaissance des règles d'accord et la gestion de celles-ci selon cinq catégories : « le nombre (chat, chats), le genre (joli, jolie), la personne (mange, manges, mangent), le temps (mangerai, mangerais) et le mode (mangez, manger, mangé) » (Chervel, 1973 : 87).

Soulignons que le maniement des marques d'accord n'est pas chose aisée. La cause de cette difficulté est clairement expliquée par Brissaud et Bessonnat (2001 : 159) :

« Aujourd'hui la grande difficulté, qui rend l'orthographe du français particulièrement opaque, réside dans le fait que sa morphologie est largement silencieuse : les marques ne s'entendent pas. Il s'ensuit que le scripteur privé du secours de l'oral pour décider de la distinction des lettres morphologiques le plus souvent muettes (-s, -t, -e, notamment) doit recourir à un calcul nécessairement couteux. Avec l'habitude, l'exposition à des patrons syntaxiques dominants va le conduire à traiter de manière automatisée la distribution des marques d'accord (...). »

¹ Egalement appelée « orthographe d'usage ».

² Egalement appelée « orthographe d'accord », « orthographe de règle » ou « orthographe de principe ».

2. Corpus

2.1. Population d'étude et type d'échantillon

Notre recherche porte, rappelons-le, sur les causes des difficultés rencontrées, en matière d'orthographe française, par les apprenants algériens de troisième année secondaire. Pour la collecte de notre corpus, nous avons sollicité, auprès de cette population, un échantillon de deux-cents apprenants inscrits au sein du lycée public Chouhada Chikhounne sis au chef-lieu de la wilaya de Bejaia. Ledit échantillon est un échantillon de convenance, dans le sens où il a été choisi exclusivement pour des raisons pratiques d'accessibilité. Les apprenants¹ ayant pris part à notre enquête² avaient une moyenne d'âge de dix-neuf ans, six mois et vingt-huit jours. Parmi eux, cent-dix-huit étaient de sexe féminin et quatre-vingt-deux étaient de sexe masculin. S'agissant des filières dans lesquelles ils étaient inscrits, elles étaient au nombre de cinq : Lettres et Langues Etrangères (soixante-cinq apprenants), Sciences Expérimentales (soixante apprenants), Gestion et Economie (vingt-huit apprenants), Lettres et Philosophie (vingt-six apprenants) et mathématiques (vingt-et-un apprenants).

2.2. Instrument d'enquête

Nous avons interrogé notre échantillon d'apprenants au moyen d'un questionnaire. Notre choix s'est porté sur cet outil d'investigation plutôt que sur un autre, en l'occurrence l'entretien, en raison de la possibilité qu'il offre de toucher un nombre conséquent de sujets en un temps réduit. Voici les questions qu'il comporte :

1. A quoi associez-vous la langue française ?

- A la culture
- Au prestige
- Au colonialisme
- Au snobisme
- Autre(s) (veuillez préciser)

2. Qui a joué le rôle le plus important dans votre apprentissage de l'orthographe française ?

- L'école
- Vos parents

3. Que faites-vous lorsque vous rédigez en français et que vous ne connaissez pas l'orthographe d'un mot ?

- Vous ne l'utilisez pas
- Vous l'utilisez

4. Les mots de la première colonne et ceux de la deuxième sont-ils orthographiés pareillement ou différemment ?

¹ Afin de recueillir des informations sur leur profil sociodémographique, nous leur avons demandé de remplir une fiche signalétique comportant des questions sur leur âge, sur leur sexe et sur leur filière scolaire.

² Elle a eu lieu en décembre 2015.

| Mots de la première colonne | Mots de la deuxième colonne | Mots orthographiés pareillement | Mots orthographiés différemment |
|---|---|--|--|
| « La vie ? Un rien l'amène, un rien l'anime, un rien la mine, un rien l'emmène. » Raymond Queneau | « La vie ? Un rien l'amène, un rien l'anime, un rien la mine, un rien l'emmène. » Raymond Queneau | | |
| Légendes d'automne | Légendes d'automne | | |
| Le Taj Mahal | Le Taj Mahal | | |
| L'Amour aux temps du choléra | L'Amour au temps du choléra | | |
| L'Ile de Beauté | L'Ile de Beauté | | |
| Comme ils disent | Comme ils disent | | |
| Tout le monde en parle | Tout le monde en parle | | |
| « On se réfugie dans ce que l'on ignore. On s'y cache de ce qu'on sait. L'inconnu est l'espoir de l'espoir. » Paul Valéry | « On se réfugie dans ce que l'on ignore. On s'y cache de ce qu'on sait. L'inconnu est l'espoir de l'espoir. » Paul Valéry | | |
| Sur la route de Madison | Sur la route de Madison | | |
| Le Pont des Soupîrs | Le Pont des Soupires | | |
| Les Misérables | Les Misérables | | |
| Le toit du monde | Le toit du monde | | |
| Mistral gagnant | Mistral gagnant | | |
| Ça se discute | Ça ce discute | | |
| « L'empathie est le talent le plus précieux de l'être humain. » Meryl Streep | « L'empathie est le talent le plus précieux de l'être humain. » Meryl Streep | | |
| Un Monde meilleur | Un Monde meilleur | | |
| Les Jardins suspendus de Babylone | Les Jardins suspendus de Babylone | | |
| Orgueil et préjugés | Orgueil et préjugés | | |
| La Venise du nord | La Venise du nord | | |
| Formidable | Formidable | | |

5. Utilisez-vous fréquemment le langage SMS ?

- Oui
 Non

Soulignons que nous avons choisi de poser des questions fermées et semi-fermées, car, contrairement aux questions ouvertes, elles ne demandent pas des enquêtés un effort de

rédaction pour pouvoir y répondre et facilitent, par conséquent, la coopération de ces derniers.

Les questions sus-présentées ont chacune un objectif précis :

- La première question vise à faire émerger les représentations que notre public d'enquête se fait de la langue française et à déceler l'éventuel impact de celles-ci sur son niveau d'orthographe.
- La deuxième question cible l'évaluation du rôle joué par l'école algérienne dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française.
- La troisième question a pour but la détermination des stratégies orthographiques dont usent nos enquêtés.
- La quatrième question offre la possibilité de porter un jugement sur les capacités d'attention de notre public d'enquête.
- La cinquième question a pour objectif de mesurer les retombées de l'utilisation du langage SMS sur les compétences orthographiques de nos enquêtés.

2.3. Protocole d'enquête

Notre enquête a eu lieu, pendant des séances de cours, selon le protocole ci-après :

- Se présenter aux apprenants et les inviter à participer à l'enquête.
- Expliciter aux apprenants les objectifs de l'enquête et son déroulement.
- Distribuer le questionnaire¹aux apprenants et leur demander de ne pas y mentionner leurs nom et prénom(s).
- Accorder aux apprenants un temps avoisinant les trente minutes pour répondre au questionnaire.
- Demander aux apprenants de restituer le questionnaire qui leur a été administré après y avoir répondu.
- Remercier les apprenants de leur coopération.

Dans le but de mener à bien notre enquête, nous avons effectué, en novembre 2015, une pré-enquête (au sein du même établissement scolaire) au cours de laquelle nous avons soumis notre questionnaire à vingt apprenants de troisième année secondaire. A l'issue de cette pré-enquête, nous avons pu juger de la clarté et de la pertinence de ce dernier et y apporter les modifications nécessaires pour l'affiner.

3. Méthodologie d'analyse

Nous avons analysé les deux-cents questionnaires constitutifs de notre corpus en nous appuyant sur deux approches : l'approche quantitative et l'approche qualitative. La première nous a permis d'opérer un traitement statistique des réponses données par notre échantillon d'apprenants et la seconde nous a donné la possibilité d'interpréter ces réponses.

Le dépouillement desdits questionnaires a été fait au moyen du logiciel Sphinx qui existe en trois versions :

- Sphinx Primo : il permet l'élaboration d'un questionnaire, la saisie des réponses obtenues lors d'une enquête et l'exploration de celles-ci ;
- Sphinx Plus² : il offre des possibilités d'analyse multidimensionnelle plus pointues que celles de Sphinx Primo ;
- Sphinx Lexica : il est plus riche en possibilités d'analyse lexicale par rapport au Sphinx Primo et au Sphinx Plus².

¹ Il était assorti de la fiche signalétique précédemment citée.

Parmi les trois versions de ce logiciel, notre choix s'est porté sur la deuxième, car elle est plus facile d'usage comparativement aux deux autres.

4. Analyse

4.1. Représentations et usages linguistiques : quel rapport ?

| Q 1 : A quoi associez-vous la langue française ? | Nb. | Fréq. |
|--|-----|-------|
| A la culture | 99 | 49,5% |
| Au prestige | 74 | 37,0% |
| Au colonialisme | 11 | 5,5% |
| Au snobisme | 16 | 8,0% |
| Autre(s) (veuillez préciser) | 0 | 0,0% |
| Total | 200 | 100% |

Les résultats sus-présentés montrent que les propositions de réponse détenant les pourcentages les plus élevés sont « A la culture » et « Au prestige ». Dès lors, nous pouvons avancer que la grande majorité de nos enquêtés portent un regard positif sur la langue française, et ce en dépit de son long dénigrement par l'Etat algérien au moyen de la politique d'arabisation. En effet, elle était, des décennies durant, taxée de « (...) langue du colonialisme, introduite par lui, [de] langue des chrétiens oppresseurs de l'islam et négateurs de l'identité algérienne » (Grandguillaume, 2004 : 93).

Si ladite politique a suscité l'effet inverse de celui escompté, c'est parce que la langue française est, incontestablement, omniprésente dans le paysage linguistique algérien, notamment depuis le développement des NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication). Grandguillaume (2001 : 287) déclare à ce sujet :

« Les conditions modernes de communication mettent les langues en relation indépendamment du vouloir des gouvernements. Les langues en contact en Algérie entretiennent une coexistence intense et voient une densification de leurs échanges, échanges de mots et échanges de messages. Il devient ainsi plus difficile à une idéologie d'isoler une langue ou de la mettre en relation avec un clan ou un pays déterminé. Le discours nationaliste, voire jacobin, qui a porté l'arabisation peut difficilement se faire entendre. »

Selon Dabène (citée par Castellotti et Moore, 2002 : 7) :

« Les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser. »

De la citation ci-dessus, nous déduisons qu'il existe un lien de cause à effet entre les représentations linguistiques et les attitudes cognitivo-linguistiques : les premières peuvent sous-tendre les secondes et les secondes peuvent être tributaires des premières. Ceci nous amène à considérer que la stigmatisation des langues est de nature à engendrer leur mauvais apprentissage et, par ricochet, leur mauvais usage. Or, les représentations que nos enquêtés se font de la langue française ne sont pas stigmatisantes, mais plutôt valorisantes. Elles ne peuvent donc pas expliquer les difficultés orthographiques qu'ils éprouvent.

4.2. Quand l'école faillit à sa tâche

| Q 2 : Qui a joué le rôle le plus important dans votre apprentissage de l'orthographe française ? | Nb. | Fréq. |
|---|------------|--------------|
| L'école | 83 | 41,5% |
| Vos parents | 117 | 58,5% |
| Total | 200 | 100% |

Il ressort de ces résultats que l'école algérienne ne joue pas le rôle qui lui incombe dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française, c'est pourquoi elle est souvent supplantée par des parents tentant, tant bien que mal, de voler au secours de leurs enfants victimes d'un système éducatif allant à vau-l'eau, enlisé dans des marécages de déficiences et s'efforçant de sauver les apparences. Il va sans dire qu'en dépit de la multitude de réformes menées par l'Etat algérien dans le secteur de l'Education nationale, les programmes demeurent caducs, les manuels scolaires d'une piètre qualité, les enseignants peu ou pas formés. N'est-il donc pas nécessaire de réformer ces réformes afin de remédier à une indigence intellectuelle dont souffrent déjà des générations d'apprenants ? Des éléments de réponse se trouvent dans le passage suivant :

« Depuis la réforme de 1976 qui a fondé le système actuel sur « la gratuité de l'enseignement et son authenticité » et sur l'école fondamentale, les expérimentations sur les élèves devenus cobayes pavloviens se sont succédé, dont la dernière, en 2002, a consisté dans le lancement d'une réforme éducative qui n'a pas pu redresser la situation. Les indicateurs de l'échec du système éducatif sont donnés par les experts du collectif Nabni qui font remarquer que les taux de redoublement ont touché 11,29% des élèves dans le primaire sur la période 2006-2009 et 16% dans le secondaire. Ils reconnaissent que grâce aux efforts consentis dans le domaine de l'Education, auquel des budgets importants ont été alloués tout au long des 50 dernières années, l'accès à l'école primaire a pu être généralisé passant de moins de 85% en 1980 à plus de 97% en 2011. Mais c'est dans la qualité de l'enseignement qu'ils appellent à faire encore plus d'efforts. Le rapport de Nabni consacré à l'enseignement situe l'enjeu dans la qualité du système (...). » (Moulfi, 2014)

4.3. Eviter d'écrire pour éviter de se tromper

| Q 3 : Que faites-vous lorsque vous rédigez en français et que vous ne connaissez pas l'orthographe d'un mot ? | Nb. | Fréq. |
|--|------------|--------------|
| Vous ne l'utilisez pas | 153 | 76,5% |
| Vous l'utilisez | 47 | 23,5% |
| Total | 200 | 100% |

Tel que nous pouvons le constater à travers les résultats exposés ci-haut, la grande majorité de nos enquêtés évitent l'emploi des mots dont ils ignorent l'orthographe. Ceci est dû, indubitablement, au fait qu'ils entretiennent une relation distendue avec l'écriture, au fait qu'ils reconnaissent l'existence de normes orthographiques et au fait qu'ils se rendent compte de leurs difficultés à les respecter. En d'autres termes, la stratégie d'évitement déployée par nos enquêtés n'est rien d'autre que la résultante de l'insécurité linguistique ou, plus expressément, de l'insécurité scripturale dont ils souffrent.

Indéniablement, l'appréhension d'être jugé, d'être brocardé suite à la production d'une graphie erronée (sentiment caractérisant l'insécurité scripturale) fait naître, chez bon nombre de sujets scripteurs, une inhibition cognitive les empêchant d'écrire, de se tromper et, par conséquent, d'apprendre. Blanchard (2006 : 216-217) écrit à ce sujet :

« [L'] attitude d'évitement par rapport à l'écriture, sorte de « stratégie du désespoir », est sûrement un moyen de se protéger contre l'échec. Le problème, c'est que cette stratégie, induite par la peur d'échouer, mène elle aussi irrémédiablement à l'échec. »

4.4. Défaut de vigilance orthographique quand tu nous tiens... Apparition d'erreurs oblige

| Q 4 : Les mots de la première colonne et ceux de la deuxième sont-ils orthographiés pareillement ou différemment ? | Nb. | Fréq. |
|---|------------|--------------|
| Apprenant(s) n'ayant trouvé aucune erreur orthographique | 0 | 0,0% |
| Apprenant(s) ayant trouvé moins de la moitié des erreurs orthographiques (d'une à quatre erreur(s)) | 85 | 42,5% |
| Apprenant(s) ayant trouvé la moitié des erreurs orthographiques (cinq erreurs) | 73 | 36,5% |
| Apprenant(s) ayant trouvé plus de la moitié des erreurs orthographiques (de six à neuf erreurs) | 23 | 11,5% |
| Apprenant(s) ayant trouvé toutes les erreurs orthographiques (dix erreurs) | 19 | 9,5% |
| Total | 200 | 100% |

A la lecture du tableau ci-dessus, il apparaît que, parmi les deux-cents apprenants ayant pris part à notre enquête, il n'y a qu'une poignée à avoir décelé les dix erreurs orthographiques présentes dans la grille de notre questionnaire.

Ces résultats nous amènent à estimer que les problèmes de ces apprenants en matière d'orthographe française ne découlent pas exclusivement de leur méconnaissance des normes régissant ladite orthographe, mais également de leur manque de concentration, de leur manque de retours réflexifs sur leurs écrits, de leur manque de minutie. Samaniego (2011 : 1) déclare à ce sujet :

« Nous avons tous constaté que les élèves étaient souvent capables de corriger une grande partie de leurs erreurs dès l'instant où l'enseignant pointait du doigt le mot incriminé. L'élève a un sursaut, enfin la faute lui « saute aux yeux », il la voit comme une évidence, pas avant. Les fautes d'orthographe sont commises le plus souvent par manque de vigilance orthographique en cours d'écriture et ensuite par manque de retour interrogatif sur ce mot. Ce n'est pas toujours un manque de savoirs, c'est souvent un déficit d'attention de la part de l'élève. »

Pour Bernardin (2005 : 2), la source de ce déficit d'attention est :

« au départ une confusion entre normativité (règles internes qui régissent le fonctionnement de la langue (...)) et normalisation (vécue comme exigence externe à l'objet langue (...)). Et puis, petit à petit, pour certains, une situation d'échec intériorisé (...) qui amène ces élèves à vérifier en permanence la justesse de leur prophétie (effet Pygmalion) ».

N'est-il donc pas temps d'apprendre à ces apprenants la discrimination visuelle, le sens de la rigueur, la vigilance orthographique ?

4.5. Quand le langage SMS devient un ennemi de l'orthographe

| Q 5 : Utilisez-vous fréquemment le langage SMS ? | Nb. | Fréq. |
|---|------------|--------------|
| Oui | 184 | 92,0% |
| Non | 16 | 8,0% |
| Total | 200 | 100% |

Les résultats présentés ci-haut laissent voir que la pratique du langage SMS est très répandue chez notre public d'enquête. Ceci n'est pas surprenant, étant donné que les NTIC connaissent un essor sans cesse grandissant auprès de la sphère juvénile.

Les sociolinguistes prônent l'usage de ce langage qui est considéré comme étant un sociolecte recouvrant une triple dimension : identitaire, cryptique et ludique. Cet état de fait est explicité dans le passage ci-après :

« (...) Le langage SMS est à classer parmi les sociolectes. Mais qu'est-ce qu'un sociolecte ? Un parler sociolectal est un parler spécifique à un groupe social qui permet à ses utilisateurs (locuteurs ou scripteurs) de se différencier des autres par le moyen d'un jargon afin d'établir un langage commun, identitaire. Un sociolecte resserre le groupe en introduisant une complicité due au langage. Les locuteurs étant les seuls détenteurs de ce langage, celui-ci favorise leur cohésion et leur distinction. Le jargon ainsi créé peut également revêtir une fonction ludique. » (Lisandro, 2009)

A contrario, les neurolinguistes s'élèvent contre l'emploi de ce langage, car ils considèrent que, de par ses procédés de formation (rébus (« bn8 » pour « bonne nuit »), élision (« apel » pour « appel »), abréviation (« bjr » pour « bonjour »), siglaison (« MRD » pour « mort de rire »), troncation (« num » pour « numéro »), etc.), il chamboule l'apprentissage de l'orthographe, il éloigne ses utilisateurs des normes scripturales, il souille l'écriture traditionnelle et il contribue à la dévalorisation de la compétence orthographique. Minne (2014 : 56) écrit à ce sujet :

« Le langage SMS suppose l'utilisation de nombreux procédés tels que les abréviations de mots ou l'écriture phonétique, créant ainsi des mots dont l'orthographe diffère de celle prônée par l'orthographe académique. L'apprentissage de l'orthographe exige entre autres une mémorisation de la forme orthographique des mots (mémoire tampon orthographique), celle-ci pourrait être altérée par la vision de mots écrits grâce au langage SMS. Il en résulte que les performances orthographiques des utilisateurs du langage SMS pourraient en être affectées. »

Ne soyons donc pas étonnés si ce langage s'imprime dans l'esprit de ses usagers et s'incruste dans leurs différents écrits.

Conclusion

La présente étude nous révèle qu'il n'y a pas un rapport de cause à effet entre les représentations que nos enquêtés se font de la langue française et leur niveau d'orthographe. Rappelons que la grande majorité (86,5%) de ces derniers ont une image positive de ladite langue : 49,5% la corrélient à la culture et 37% l'associent au prestige. Par ailleurs, les résultats de ce travail nous amènent à avancer que l'école algérienne ne joue pas convenablement son rôle dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française. En effet, le plus grand pourcentage (58,5%) des apprenants ayant pris part à notre enquête estiment que ce sont leurs parents qui mènent à bien cette tâche. En outre, il ressort de notre analyse que la stratégie d'évitement à laquelle recourent la grande majorité (76,5%) de nos enquêtés est, en partie, responsable de leurs difficultés orthographiques. Joint à cela, cette étude nous montre que les problèmes de notre public d'enquête en matière d'orthographe française peuvent émaner de son manque de vigilance orthographique. Précisons que ce manque touche un pourcentage très élevé (90,5%) dudit public. Enfin, la présente recherche nous révèle que l'usage réitéré du langage SMS par la majorité écrasante (92%) de nos enquêtés est de nature à avoir des répercussions néfastes sur leurs compétences orthographiques.

Bibliographie

- Alkhatib, M., 2013, « La Maîtrise de l'orthographe française par les apprenants du FLE », *Revue académique des études sociales et humaines*, n° 10, p. 3-11.
- Bernardin, J., 2005, « Faire ou ne pas faire de dictées ? Ou comment faire de la dictée un moment d'apprentissage ? », p. 1-6, http://www.gfen.asso.fr/images/documents/analyses/dictee_moment_apprentissage.pdf (consulté le 18 janvier 2015).
- Blanchard, N., 2006, « Diversité et ambivalence du rapport à l'écriture chez des adolescents en formation professionnelle », in Bélisle, R., Bourdon, S. (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Québec, PUL, p. 199-221.
- Brissaud, C., Bessonnat, D., 2001, *L'Orthographe au collège : pour une autre approche*, Grenoble, CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Castellotti, V., Moore, D., 2002, « Représentations sociales des langues et enseignements : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue », p. 1-29, <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf> (consulté le 14 février 2016).
- Chervel, A., 1973, « La Grammaire traditionnelle et l'orthographe », *Langue française*, n° 20, p. 86-96.
- Grandguillaume, G., 2001, « Les Débats et les enjeux linguistiques », in Mahiou, A., Henry, J-R. (dir.), *Où va l'Algérie ?*, Paris, Karthala-Iremam, p. 273-287.
- Grandguillaume, G., 2004, « Les Langues au Maghreb : des corps en peine de voix », *Esprit, Immobilisme au Maghreb*, n° 10, p. 92-102.
- Lisandro, J., 2009, « Le Langage SMS, Internet, et la langue française », <http://atoutesplumes.blogspot.com/2009/10/le-langage-sms-internet-et-la-langue.html> (consulté le 21 février 2016).
- Manesse, D., 2007, « L'Orthographe, un savoir populaire », in Manesse, D., Cogis, D. (dir.), *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF, p. 23-55.
- Mayard, S., 2007, « La Maîtrise de l'orthographe lexicale du français et de l'espagnol », Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, Université du Québec.
- Minne, A., 2014, « L'Impact de l'utilisation du langage SMS sur l'orthographe », Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Université Nice Sophia Antipolis.
- Moufî, K., 2014, « Réforme de l'école : Benghabrit résistera-t-elle aux interférences politiques et idéologiques ? », <http://algeriepatriotique.com/article/reforme-de-lecole-benghabrit-resistera-t-elle-aux-interferences-politiques-et-ideologiques> (consulté le 06 février 2016).
- Samaniego, O., 2011, « Marathon orthographique de l'Académie de Créteil : la vigilance orthographique en copie », p. 1-3, http://www.ia94.ac-creteil.fr/maitrise-langue/marathon_accompagnement/vigilance_orthographique_en_copie.pdf (consulté le 09 février 2016).