

**QUAND L'ECOLE ALGERIENNE NE PARVIENT PAS A FORMER
DES APPRENANTS MAITRISANT L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE /
WHEN ALGERIAN SCHOOL DON'T MANAGE TO TRAIN
LEARNERS MASTERING FRENCH SPELLING / ATUNCI CÂND
ȘCOALA ALGERIANĂ NU REUȘESTE SĂ FORMEZE ELEVII CARE
SĂ STĂPÂNEASCĂ ORFTOGRAFIA FRANCEZĂ¹**

Résumé : Le présent article porte sur les difficultés éprouvées par les apprenants algériens en matière d'orthographe française. A travers une enquête que nous avons menée auprès d'enseignants qui travaillaient dans le secteur de l'Education, nous avons essayé de déterminer les raisons sous-tendant lesdites difficultés.

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

Abstract: The present article is about the difficulties faced by Algerian learners in French spelling. Through a survey we conducted among teachers who worked in the Education sector, we tried to determine the reasons which induce these difficulties.

Keywords: spelling, norm, language level.

Introduction

Parce qu'elle est la condition sine qua non de l'encodage correcte de la langue, parce qu'elle facilite grandement l'intercompréhension dans la sphère de la communication écrite, parce qu'elle joue un rôle prépondérant dans la réussite scolaire, parce qu'elle est le gage d'une certaine culture linguistique et une marque de distinction pour certains, la maîtrise de l'orthographe revêt, incontestablement, une grande importance. Alkhatib (2013 : 3-4) déclare à ce sujet :

« Qui dit « orthographe » dit « écriture », et qui dit « écriture » dit « apprentissage scolaire ». L'idée de l'écriture est souvent liée à l'idée de l'instruction : on dit souvent « il sait lire et écrire », ce qui veut dire « il est instruit ». L'écriture n'est pas seulement une représentation graphique de la pensée, mais elle est aussi un art et un système qui reflèteraient le respect que l'individu porte pour la langue et la société. Dans *Le Bescherelle* (...), l'orthographe est une politesse sociale car elle représente le statut prestigieux de la langue et par conséquent de la société. Mais il convient de rappeler que l'orthographe ne se limite pas à l'écriture, elle intervient aussi en lecture. Fayol et Jaffré (...) disent à ce propos que : « L'orthographe (...) intervient en lecture comme en production. Dans le premier cas, elle conditionne la reconnaissance des mots et évite qu'ils soient confondus les uns avec les autres (cf. saint, sein, ceint, etc.) (...). Dans le deuxième cas, elle renvoie à la nécessité pour celui qui rédige de retrouver une à une et dans l'ordre toutes les lettres qui constituent le mot. » »

Malgré l'importance qu'elle revêt, l'orthographe française n'est maîtrisée que par une poignée d'apprenants algériens. En effet, plusieurs enseignants, avec qui nous avons longuement discuté, nous ont révélé que la très grande majorité de leurs apprenants (y compris ceux arrivés au terme de leur scolarité, à savoir les apprenants de troisième année secondaire) avaient de graves lacunes en matière d'orthographe. Dès lors, nous nous sommes posé la question de savoir pourquoi, malgré plusieurs années de confrontation au système orthographique du français, les apprenants algériens de troisième année secondaire continuaient à transgresser les normes régissant ledit système.

¹ Rima Redouane, Université de Bejaia, Algérie, rima.redouane@yahoo.fr

1. Corpus

1.1. Population d'enquête

La population visée par notre enquête était celle des PES¹ de français. Nous avons sollicité, auprès de cette population, un échantillon² de quarante sujets répartis sur douze lycées publics de la wilaya de Bejaia : le lycée Chouhada Chikhouné, le lycée El Houria, le lycée Ibn Sina, le lycée Chouhada Stambouli, le lycée El Hammadia, le lycée Chouhada Zennache, le lycée Chouhada Annani, le lycée Moudjahid Yaici Abdelkader, le lycée Massinissa, le lycée Chouhada Mokrane, le lycée Chahid Boudries Larbi et le lycée Taos Amrouche.

Les PES³ qui ont participé à notre enquête avaient un âge moyen de quarante-trois ans. Parmi eux, vingt-neuf étaient de sexe féminin et onze étaient de sexe masculin. Quant à leur expérience moyenne dans le domaine de l'enseignement, elle était de dix-sept ans.

1.2. Instrument d'enquête

Nous avons interrogé les quarante enseignants ayant pris part à notre enquête au moyen d'un questionnaire⁴ qui contenait les questions suivantes :

1. Pour aider vos apprenants à combler leurs lacunes en matière d'orthographe, une refonte des programmes vous semble-t-elle :

inutile
bénéfique
indispensable

2. Selon vous, le volume horaire imparti à l'enseignement du français est-il :

très insuffisant
insuffisant
moyennement suffisant
suffisant
largement suffisant

3. Exploitez-vous les activités de lecture pour apprendre des normes orthographiques à vos apprenants ?

Oui
Non

4. Exploitez-vous les activités de production écrite pour apprendre des normes orthographiques à vos apprenants ?

Oui
Non

5. Incitez-vous vos apprenants à utiliser le dictionnaire en classe ?

Oui
Non

¹ professeurs de l'enseignement secondaire.

² Il s'agissait d'un échantillon de convenance, c'est-à-dire d'un échantillon qui a été choisi pour son accessibilité.

³ Pour obtenir des informations relatives à leur âge, à leur sexe et à leur expérience professionnelle, nous leur avons demandé de compléter une fiche signalétique.

⁴ Lors de sa conception, nous avons préféré poser des questions fermées plutôt que des questions ouvertes, et ce pour faciliter la coopération de notre public d'enquête.

6. Lorsque vous évaluez les écrits de vos apprenants, signalez-vous toutes leurs erreurs orthographiques ?

Oui

Non

Chacune des questions sus-présentées a un objectif précis :

- La première question permet de porter un jugement sur la qualité des programmes et l'importance de leur refonte.

- La deuxième question a pour objectif d'évaluer la suffisance du volume horaire imparti à l'enseignement du français.

- La troisième et la quatrième question ont pour but de vérifier si nos enquêtés mettent les activités de lecture et de production écrite au profit de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe.

- La cinquième question cible la détermination de la place qu'occupe le dictionnaire dans les classes de notre public d'enquête.

- La sixième question vise à mesurer l'efficacité du mode d'évaluation des écrits adopté par nos enquêtés.

1.3. Protocole d'enquête

Pour la passation de notre questionnaire, nous avons sollicité l'aide des proviseurs qui travaillaient au sein des lycées cités *supra*. Lesdits proviseurs se sont chargés de remettre à chaque enseignant de français qui travaillait dans leur établissement un exemplaire de notre questionnaire. Après l'avoir rempli, chaque enseignant a rendu à son proviseur le questionnaire qui lui a été remis. Par la suite, nous sommes retournée à nos lieux d'enquête pour récupérer les quarante exemplaires de notre questionnaire.

2. Analyse

2.1. De la nécessité d'une refonte des programmes

Q 1 : Pour aider vos apprenants à combler leurs lacunes en matière d'orthographe, une refonte des programmes vous semble-t-elle :	Nb.	Fréq.
inutile	2	5%
bénéfique	8	20%
indispensable	30	75%
Total	40	100%

Tableau 1 : De la nécessité d'une refonte des programmes

Tel que nous pouvons le constater à travers les résultats sus-présentés, la grande majorité des enseignants ayant pris part à notre enquête estiment que, pour remédier aux problèmes orthographiques de leurs apprenants, une refonte des programmes est indispensable.

Nous partageons pleinement l'avis de cette majorité, car la lecture attentive des programmes des trois cycles d'enseignement montre clairement leur défaillance. En effet, dans les cycles primaire et moyen, les contenus orthographiques sont très inconsistants, et dans le cycle secondaire, ils sont carrément inexistantes. Dès lors, nous considérons que lesdits contenus doivent impérativement être revus dans les deux premiers cycles et introduits dans le troisième.

Evidemment, pour assurer un apprentissage efficace de l'orthographe, il faut qu'il y ait un enchaînement logique entre les contenus orthographiques. De plus, ces derniers doivent être présentés selon un ordre de complexité graduelle. Jaffré (1988 : 75) écrit à ce sujet :

« (...) Pour des raisons qui tiennent à l'organisation hiérarchisée de l'écrit, l'appropriation d'un objet comme le système graphique ne repose pas sur des bouleversements permanents. Pour l'essentiel, il s'agit plutôt d'une dynamique d'affinement progressif des différents secteurs (...). »

2.2. Quand les apprenants ne sont pas assez exposés à la langue française

Q 2 : Selon vous, le volume horaire imparti à l'enseignement du français est-il :	Nb.	Fréq.
très insuffisant	6	15%
insuffisant	15	37,5%
moyennement suffisant	16	40%
suffisant	3	7,5%
largement suffisant	0	0%
Total	40	100%

Tableau 2 : Quand les apprenants ne sont pas assez exposés à la langue française

Il ressort de ces résultats que la majorité (52,5%) de notre public d'enquête trouve que le nombre d'heures imparti à l'enseignement du français est très insuffisant ou insuffisant. Ledit nombre doit donc être revu à la hausse pour permettre aux apprenants d'être davantage exposés à la langue française et, par conséquent, d'en avoir une meilleure maîtrise. Par ailleurs, l'augmentation du volume horaire alloué à l'enseignement du français permettra aux enseignants de répondre aux différents besoins d'apprentissage de leurs apprenants, car, comme le fait remarquer Meirieu (1985 : 114), « tous les élèves (...) n'apprennent pas de la même manière, et, ce qui complique les choses, interviennent pour chacun d'eux, des facteurs d'ordre très divers, cognitifs, sociologiques et affectifs ».

2.3. La lecture : une pourvoyeuse de compétences orthographiques laissée pour compte

Q 3 : Exploitez-vous les activités de lecture pour apprendre des normes orthographiques à vos apprenants ?	Nb.	Fréq.
Oui	14	35%
Non	26	65%
Total	40	100%

Tableau 3 : La lecture : une pourvoyeuse de compétences orthographiques laissée pour compte

Les résultats exposés ci-haut montrent que la majorité de nos enquêtés ne tirent pas profit des activités de lecture pour transmettre à leurs apprenants des savoirs en matière d'orthographe. Or, « l'orthographe et la lecture sont deux faces d'une médaille. La première traduit les formes parlées en formes écrites ; la seconde convertit les formes écrites en formes parlées » (Perfetti, 1997 : 45).

L'un des principaux défenseurs de la thèse selon laquelle la lecture est l'un des moyens les plus efficaces pour l'apprentissage de l'orthographe n'est autre que Manesse qui répond à la question « Comment s'acquiert l'orthographe ? » comme suit :

« Par l'apprentissage scolaire pour l'essentiel, quand les élèves, en lisant, non seulement perçoivent visuellement les mots, mais apprennent aussi à les reproduire dans leur forme normée. Les images graphiques des mots associées à leur sens sont stockées en mémoire, dans cette sorte de dictionnaire interne - un lexique orthographique - dans lequel nous puisons « en allant récupérer les instances emmagasinées, lorsque nous en avons besoin ». » (Manesse, 2007 : 140)

La même auteure ajoute : « La mémorisation de mots d’abord vus dans des textes écrits, reconnus et identifiés, est le moteur essentiel de leur acquisition ; la lecture (...) est, en tout état de cause, la source active de l’orthographe (...). » (Manesse, 2007 : 154)

2.4. Quand la production écrite n’est pas mise au service de l’apprentissage de l’orthographe

Q 4 : Exploitez-vous les activités de production écrite pour apprendre des normes orthographiques à vos apprenants ?	Nb.	Fréq.
Oui	21	52,5%
Non	19	47,5%
Total	40	100%

Tableau 4 : Quand la production écrite n’est pas mise au service de l’apprentissage de l’orthographe

A travers les résultats sus-présentés, nous pouvons remarquer qu’un pourcentage assez conséquent de notre public d’enquête ne s’appuie pas sur les activités de production écrite pour améliorer les compétences orthographiques de ses apprenants. Or, lesdites activités permettent de fixer des connaissances orthographiques et d’en acquérir d’autres, de saisir le fonctionnement de certains faits d’orthographe, de mieux gérer certaines opérations orthographiques. En d’autres termes, « les tâches d’écriture servent de cadre et de point de départ (...) pour l’étude de différents aspects de l’orthographe. (...) Le postulat de base est que les activités de production écrite assurent la structuration progressive des compétences orthographiques des élèves » (Allal, 1997 : 183).

La tradition scolaire veut que l’apprentissage de l’orthographe soit mis au service de la production écrite sans que la production écrite soit mise au service de l’apprentissage de l’orthographe. Ceci est explicité dans la citation ci-après :

« L’école a pris l’habitude (...) de concevoir les rapports entre apprentissage de l’orthographe et production d’écrit comme des rapports à sens unique : des savoirs orthographiques enseignés vers la production d’écrit. C’est pourquoi nous avons parlé, à propos de cette dernière, de structure d’accueil. Et nous avons souligné que, le plus souvent, ces savoirs, considérés alors comme des pré-requis, relevaient d’une progression a priori. » (Angoujard, 1994 : 31)

Les nouvelles recherches portant sur l’apprentissage de l’orthographe font fi de la tradition scolaire en défendant le postulat suivant :

« (...) La construction du savoir orthographier doit s’articuler sur des relations d’interaction entre apprentissage de l’orthographe et production d’écrit. Dans cette perspective, les savoirs orthographiques ne sont plus seulement la condition nécessaire à la production d’écrit où ils sont mis à l’épreuve, ils découlent aussi de l’exercice de cette activité d’écriture. » (Angoujard, 1994 : 31)

Voici un exemple, proposé par Allal (1997 : 197), dans lequel l’apprentissage de l’orthographe est intégré dans la production écrite :

Phases	Principes
1. Avant la production du texte	
Présentation de la situation de production : - but et destinataire, - type de texte (description, récit, dialogue, recette de cuisine, etc.).	Créer une situation fonctionnelle de communication, en précisant les conditions d'énonciation et les caractéristiques du texte à produire.
Anticipation du contenu à traiter dans le texte : discussion collective faisant ressortir des idées et des éléments lexicaux susceptibles d'intervenir dans la rédaction du texte.	Par ce travail d'anticipation, diminuer la charge cognitive liée à la génération du contenu en cours d'écriture et faciliter ainsi la centration de l'élève sur les opérations de mise en texte (y compris l'orthographe).
Présentation des objectifs ciblés d'orthographe et constitution d'outils de référence correspondants.	Etablir des points de repère pour les régulations intervenant pendant et après la production.
2. Pendant la production du texte	
Mise en œuvre de différentes modalités de régulation basées sur les interactions de l'élève : - avec l'enseignant, - avec d'autres élèves, - avec le matériel didactique.	Favoriser la construction de compétences orthographiques intégrées aux processus d'écriture et de révision textuelles. Permettre (au cours de huit situations de production) l'intériorisation progressive de démarches d'autorégulation.
3. Après la production du texte	
Mise en œuvre de différentes exploitations textuelles : activités d'analyse, de classification, de réflexion, basées sur des extraits des textes des élèves et sur d'autres matériaux (écrits sociaux, exercices appropriés).	A travers des activités différées et décrochées : - assurer la consolidation des acquisitions orthographiques des élèves, - différencier les tâches selon les besoins des élèves.

Tableau 5 : Intégration de l'apprentissage de l'orthographe dans la production écrite

2.5. Le dictionnaire : un outil didactique négligé

Q 5 : Incitez-vous vos apprenants à utiliser le dictionnaire en classe ?	Nb.	Fréq.
Oui	15	37,5%
Non	25	62,5%
Total	40	100%

Tableau 6 : Le dictionnaire : un outil didactique négligé

Il ressort de ces résultats que le dictionnaire n'est pas très utilisé dans les classes de nos enquêtés. De ce fait, nous pouvons avancer que ces derniers négligent un autre outil qui peut être mis au service de l'apprentissage de l'orthographe. En effet, hormis sa fonction première qui est celle d'expliquer le sens des mots, le dictionnaire contribue également à fixer, dans la mémoire du sujet qui le consulte, la forme graphique de ceux-ci. Alkurdi-Alzirkly (2010 : 17) déclare à ce sujet :

« Nous pouvons tout simplement définir le dictionnaire en tant qu'une source de référence ou d'informations, cependant les chercheurs sont partis au-delà de cette description pour lui attribuer une mission associée à l'apprentissage d'une langue (...). Si nous reprenons les mots de Galisson, nous remarquons comment il analyse le rôle du dictionnaire en lui accordant trois objectifs : « fonction de décodage (faire comprendre des mots dans des phrases), fonction d'encodage (faire produire des mots dans des phrases) et fonction d'apprentissage (faire acquérir du vocabulaire : forme, usage et sens des mots). » (...). Les fonctions du dictionnaire ont été aussi discutées et analysées plusieurs années plus tard par Scholfield (...) qui a insisté sur son rôle en « réception », c'est-à-dire en lecture et compréhension, et en « production ». »

N'est-il donc pas temps d'inciter les apprenants algériens à l'usage de cet outil didactique ?

2.6. L'évaluation défectueuse : un frein à l'amélioration des compétences orthographiques

Q 6 : Lorsque vous évaluez les écrits de vos apprenants, signalez-vous toutes leurs erreurs orthographiques ?	Nb.	Fréq.
Oui	29	72,5%
Non	11	27,5%
Total	40	100%

Tableau 7 : L'évaluation défectueuse : un frein à l'amélioration des compétences orthographiques

Les résultats exposés ci-haut montrent que la grande majorité des enseignants qui ont participé à notre enquête signalent toutes les erreurs d'orthographe de leurs apprenants. Or, cette pratique n'est guère bénéfique pour ces derniers. En effet, lorsque les apprenants constatent plusieurs signaux d'échec dans leurs copies, leur dynamique motivationnelle peut être freinée.

Si la plupart de nos enquêtés signalent toutes les erreurs d'orthographe de leurs apprenants, c'est probablement parce qu'ils s'inscrivent dans une tradition caduque prônant le principe selon lequel les erreurs sont des manquements à la norme qui doivent nécessairement être sanctionnés. Astolfi (1997 : 11) écrit à ce sujet :

« (...) [Quand] les erreurs (...) [ont le] statut (...) de « ratés » d'un système qui n'a pas correctement fonctionné (...), cela se traduit [par le] « syndrome de l'encre rouge ». Dès qu'une erreur est perçue, le réflexe quasi pavlovien, c'est bien de souligner, de biffer, de matérialiser la faute sur le cahier ou la copie. Avant même de savoir si cela aura quelque utilité en termes didactiques, nous nous sentons incapables d'agir autrement. Nous nous livrons ainsi à d'interminables et épuisantes corrections, sans illusion sur leur efficacité ni même seulement sur le fait que les élèves les prendront en compte, mais nous persévérons quand même. »

Conclusion

Il ressort de notre analyse que l'indigence des programmes algériens ne permet pas aux apprenants d'avoir une bonne maîtrise de l'orthographe, c'est la raison pour laquelle la grande majorité (75%) des enseignants ayant pris part à notre enquête considèrent que la refonte de ces programmes est nécessaire. En outre, les résultats de cette recherche nous amènent à avancer que les apprenants algériens ne sont pas assez exposés à la langue française. En effet, la majorité (52,5%) de nos enquêtés estiment que le volume horaire imparti à l'enseignement de cette langue est très insuffisant ou insuffisant. Donc, il va sans dire que c'est, en partie, à cause de cela que lesdits apprenants ne l'utilisent pas correctement. Par ailleurs, la présente étude nous révèle que la majorité (65%) de notre public d'enquête ne s'appuie pas sur les activités de lecture pour apprendre des normes orthographiques à ses apprenants. Cette recherche nous montre également qu'un pourcentage assez conséquent (47,5%) dudit public n'exploite pas les activités de production écrite pour véhiculer à ses apprenants des connaissances orthographiques. Joint à cela, il ressort de notre analyse que la majorité (62,5%) des enseignants qui ont participé à notre enquête n'incitent pas leurs apprenants à utiliser le dictionnaire en classe, alors qu'il contribue grandement à l'apprentissage de l'orthographe. Enfin, la présente étude nous révèle que le mode d'évaluation des écrits adopté par la grande majorité (72,5%) de nos enquêtés est de nature à entraver la dynamique motivationnelle de leurs apprenants.

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.

- Alkurdi-Alzirkly, M., 2010, « Les Dictionnaires monolingues, bilingues et semi-bilingues en FLS : usage, niveaux des apprenants, effets sur l'apprentissage », Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique (concentration didactique des langues), Université du Québec.
- Allal, L., 1997, « Acquisition de l'orthographe en situation de classe », in Rieben, L., Fayol, M., Perfetti, Ch. (dir.), *Des Orthographe et leur acquisition*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 181-203.
- Angoujard, A., 1994, « Vers la construction progressive d'un savoir orthographe », in Angoujard, A. (dir.), *Savoir orthographier*, Paris, Hachette, p. 29-38.
- Astolfi, J.-P., 1997, *L'Erreur, un outil pour enseigner* (11^e édition), Paris, ESF éditeur.
- Jaffré, J.-P., 1988, « Invariants, unités graphiques et didactiques de l'orthographe », *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n° 75, p. 67-80.
- Manesse, D., 2007, « L'Orthographe lexicale : statu quo », in Manesse, D., Cogis, D. (dir.), *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, p. 137-154.
- Meirieu, P., 1985, *L'Ecole, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur.
- Perfetti, C., 1997, « Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture », in Rieben, L., Fayol, M., Perfetti, Ch. (dir.), *Des Orthographe et leur acquisition*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 37-56.