Revue de Traduction et Langues Volume 16 Numéro 01/2017, **pp. 27-35**
Journal of Translation and Languages مجلة الترجمة واللغات
ISSN (Print): 1112-3974 **EISSN (Online): 2600-6235**

La didactique de l'orthographe en question : étude expérimentale avec un public adulte

The didactics of spelling in question: experimental study with an adult audience

Dr. Hedid Souheila
Université de Constantine1 Frères Mentouri – Algérie
soussouhedid@googlemail.com
0000-0002-5618-5847

Pour citer cet article :
Hedid, S. (2017). La didactique de l'orthographe en question : étude expérimentale avec un public adulte. *Revue Traduction et Langues 16 (1),* 27-35.

Reçu : 12/02/2017 ; **Accepté** : 25/06/2017, **Publié :** 31/08/2017

Abstract: *Writing in all its forms guarantees the survival and persistence of human thought, which is how it is transmitted from generation to generation. At the heart of this practice, which is both social and individual, we see the emergence of the need to improve one's learning of spelling, the most obvious component of writing. In fact, with the emergence of Internet and the new means of communication, learning to spell is becoming more and more important. This study questions the dimension of this learning in an adult audience, it aims to identify what this teaching has as specific when it comes to the transmission of a foreign language to adults. The reflection initiated here refers to experimental research. The results of this didactic survey are analyzed with a qualitative methodology that allows the data to be interpreted according to several paradigms. The study of the FLE method used and the learning context gives us multiple analytical leads, the choice of a given approach depends on the characteristic elements of the corpus studied.*
Keywords: *writing- FLT- adult learner- CEIL.*
Résumé : *L'écriture sous toutes ses formes garantie la survie et la persistance de la pensée humaine, c'est ainsi qu'elle se transmit de génération en génération. Au cœur de cette pratique à la fois sociale et individuelle, on voit s'émerger le besoin de perfectionner son apprentissage de l'orthographe, la composante la plus manifeste de l'écriture. À dire vrai, avec l'émergence de l'Internet et de nouveaux moyens de communication, l'apprentissage de l'orthographe devient de plus en plus important. La présente étude interroge la dimension de cet apprentissage chez un public adulte, elle vise à relever ce que cet enseignement a de spécifique lorsqu'il s'agit de la transmission d'une langue étrangère à des adultes. La réflexion amorcée ici se réfère à une recherche expérimentale. Les résultats de cette enquête didactique sont analysés avec une méthodologie qualitative qui permet d'interpréter les données selon plusieurs paradigmes. L'étude de la méthode FLE utilisée et du contexte d'apprentissage nous livre des pistes analytiques multiples, le choix d'une démarche donnée dépend des éléments caractéristiques du corpus étudié.*
Mots clés : *écriture- FLE- public adulte- CEIL.*

L'auteur correspondant: Hedid Souheila

« Il n'y a pensées qu'à partir du moment où celle-ci se formule, c'est-à-dire se constitue par la réalité des mots ». Clémence Rosset, Le choix des mots, éd. De Minuit, 1995.

1. Introduction

L'écriture sous toutes ses formes garantie la survie et la persistance de la pensée humaine, c'est ainsi qu'elle se transmit de génération en génération. Au cœur de cette pratique à la fois sociale et individuelle, on voit s'émerger le besoin de perfectionner son apprentissage de l'orthographe, la composante la plus manifeste de l'écriture. À dire vrai, avec l'émergence de l'Internet et de nouveaux moyens de communication, l'apprentissage de l'orthographe devient de plus en plus important. La présente étude interroge la dimension de cet apprentissage chez un public adulte, elle vise à relever ce que cet enseignement a de spécifique lorsqu'il s'agit de la transmission d'une langue étrangère à des adultes. L'apprenant se voit transporter d'une didactique nationale que livre le système éducatif de son pays, à une didactique étrangère que véhiculent les méthodes destinées à l'enseignement des langues étrangères conçues à l'étranger. Nous allons considérer que le passage entre les deux didactiques demande une adaptation et une négociation continuelles de la part de l'apprenant, surtout en orthographe. Aussi, cette adaptation se manifeste-t-elle dans les stratégies d'apprentissage que reflètent ses erreurs et ses fautes. Autour de cette problématique une kyrielle de questions se tisse :

- Comment se présentent les activités liées à l'apprentissage de l'orthographe dans les méthodes destinées à l'enseignement du FLE aux adultes ? Favorisent-elles l'acquisition de cette composante ?
- Quelles sont les mécanismes mis en place par les apprenants de cette catégorie pour acquérir l'orthographe ?
- Pourquoi font-ils des fautes et comment y remédier ?

Pour vérifier notre hypothèse, nous nous proposons d'étudier une méthode destinée à l'enseignement du français dans le centre d'enseignement intensif de langues de Constantine (Algérie) ; et l'étude d'un corpus authentique composé de productions écrites d'un groupe d'apprenants adultes.

2. Contexte d'étude et public visé

Notre étude a comme cadre le centre d'enseignement intensif des langues (CEIL), à l'université Mentouri de Constantine. Ce centre accueille chaque année un grand nombre d'apprenants venant des quatre coins du pays (étudiants, fonctionnaires, sans fonction, …). Comme l'indique son nom, le CEIL propose un enseignement intensif, et des cours de renforcement linguistique dans plusieurs langues : Français, Anglais, Espagnol, Italien, Allemand. Cependant, une lecture des listes établies au début de chaque année montre que 55% des apprenants inscrits s'orientent vers la langue française, la langue la plus demandée depuis la création du centre. Car elle est adoptée par plusieurs secteurs et notamment par le secteur de l'enseignement supérieur dans plusieurs spécialités et sa maitrise est quasi obligatoire.

Au CEIL, l'organisation des groupes se base sur le niveau des apprenants. Nous avons ainsi, trois niveaux : le niveau I, le niveau II, et le niveau III. La description de ces

niveaux présente des écarts par rapport à la répartition établie par le Cadre Européen commun de référence (CECR) et qui fixe quant à lui trois autres niveaux : A1/A2-B1/B2-C1/C2. Nous utilisons un tableau à deux entrées pour mieux appréhender les répartitions des deux organismes :

	CECR	CEIL
Niveau élémentaire	A1	I
	A2	
Niveau indépendant	B1	II
	B2	
Niveau expérimenté	C1	III
	C2	

Les écarts illustrés sur le tableau sont indéniablement liés au contexte local et au système éducatif algérien. Le CEIL tente, en effet, de rendre l'enseignement des langues plus souple et plus efficace en prenant en considération les besoins des apprenants et leur bagage linguistique acquis au cours de leur apprentissage, dans les établissements scolaires algériens qu'ils ont fréquentés depuis leur jeune âge. Cependant, malgré la différence conceptuelle des grilles, le principe reste le même : trois niveaux sont fixés pour évaluer les apprenants et pour décrire leur avancement.

Les données analysées dans la présente recherche sont prélevées au CEIL dans une classe de français du niveau I. Le groupe que nous observons se compose de 35 apprenants, tous adultes qui et s'inscrivent dans une tranche d'âge allant de 19 ans à 45 ans. Ils se répartissent entre 28 filles et 07 garçons, tous algériens arabophones mais venant des zones différentes (Sud, Est surtout) et manifestant, donc, des pratiques langagières distinctes. Le volume horaire réservé aux apprenants du niveau I au CEIL est de quatre heures et demie (4h30) par semaine, réparties en trois séances d'une heure et demie (1h30).

Le choix de ce public n'est pas aléatoire mais obéit à des critères scientifiques bien définis :

- Le choix de ce public devient très intéressant lorsqu'on se rend compte que ces apprenants réalisent leur premier contact avec la langue cible. Les autres apprenants des niveaux plus avancés (II et III) ont déjà constitué des mécanismes cognitifs et des stratégies d'apprentissage leur permettant d'appréhender les difficultés et de camoufler leurs lacunes.
- Les apprenants de ce rang ont, selon les critères du CEIL, de sérieuses lacunes dans toutes les composantes de la langue française, ils possèdent un bagage linguistique très limité : l'alphabet et quelques expressions faciles qu'ils ont l'habitude d'entendre. Les mécanismes qu'ils exposent sont vraiment révélateurs.
- Plus spécifique encore est l'enseignement de la phonétique et de l'orthographe. Car tous deux constituent pour les apprenants non francophones, un passage entre leur langue maternelle et la langue cible (dans notre cas, entre l'arabe et le français). En plus chacune d'elle est, en fait, un passage d'un état à un autre. La phonétique est un passage de l'écrit à l'oral, l'orthographe quant à elle est un

passage de l'oral à l'écrit. Et il est loin d'être évident, pour des non natifs, d'effectuer de telles transitions sans se heurter à de sérieuses difficultés. Ces données deviennent plus concrètes dans les productions réelles des apprenants, lorsque ces derniers sont confrontés à des situations de communication écrite ou orale, l'analyse de leurs fautes peut ouvrir de nouveaux horizons.

3. L'orthographe FLE : constitution du corpus et méthodologie

L'enquête que nous menons se déroule durant la fin du premier semestre, car les apprenants ont déjà eu un contact assez important avec la langue française. Notre analyse débute par une lecture de la méthode utilisée par l'enseignante, une étape qui nous permet de confronter la présentation de l'orthographe sur ses pages et sa présentation dans la classe. Nous assistons à l'enseignement de tout un dossier (douze séances), et nous nous contentons au début de notre investigation, d'observer le déroulement des séances. Nous nous concentrons sur les stratégies mises en place par les apprenants pour l'appréhender. Dans un second temps, nous débutons une étude des copies de tests d'évaluation effectués à la fin de l'unité didactique. En définitive, le corpus collecté se compose de plusieurs tests et d'exercices, et des notes d'observations. Ces éléments mis en synergie avec une lecture de la méthode FLE adoptée par l'enseignante nous permettent de mieux étudier notre problématique. Ce corpus multi source est en mesure de mieux cerner les pratiques de la classe et de bien définir nos objectifs, en effet, une telle problématique ne peut être étudiée que dans un éclatement méthodologique.

4. La lecture de la méthode utilisée : Connexions. Niveau 1

La lecture que nous effectuons ici vise à mieux voir comment l'orthographe est présentée et quel type d'activité on lui réserve. Nous ne visons en aucun cas la critique de la méthode, nous cherchons simplement à décrire la démarche utilisée pour présenter l'orthographe. La méthode choisie est *Connexions 1,* publiée en 2004 dans les éditions Didier à Paris.

Pour utiliser *connexions1*, l'enseignante dispose d'un matériel didactique très intéressant : un guide pédagogique qui fournit des indications et des conseils pour l'aider à mieux présenter les différentes activités, d'un ensemble de cassettes ou CD comportant les activités de la méthode et leurs corrigés, ainsi que les consignes du guide pédagogique.

Pour l'apprenant, les concepteurs de la méthode réservent un cahier d'exercices avec CD qu'il peut utiliser chez lui ou en classe, et qui comprend des exercices et des activités en harmonie avec la méthode. À première vue, l'utilisateur observe une présentation iconographique qui rassemble dessins, photos et autres documents authentiques (mail, cartes postales, menu des restaurant…). Les auteurs de la méthode, Régine Mérieux et Yves Loiseau, insistent dès le début sur le fait que la méthode est conçue spécialement pour un public de grands adolescents et adultes, et elle répond particulièrement à leurs besoins tels qu'ils sont décrits dans le CECR. Elle comporte quatre modules : chaque module contient trois unités, aussi, à la fin de chaque module, l'apprenant peut faire son test d'autoévaluation qui le prépare à l'épreuve de DELF niveau A1. Selon les concepteurs de la méthode, l'ensemble des ces dispositifs permet à l'apprenant d'acquérir : « *savoirs et savoir-faire communicatifs, linguistiques et culturels* » (Connexions1 : 2004, 02) et vise à le rendre capable de réaliser des actes et des gestes communicatifs dans le cadre de la

vie quotidienne, en utilisant une langue simple et compréhensive. Le contenu linguistique de Connexions 1 se base sur une langue simple et facile à utiliser, la grammaire est présentée explicitement avec des exemples et des exercices d'application, la phonétique est illustrée parfois avec le système de l'API. L'organisation du manuel offre à l'apprenant, à la fin de chaque unité, l'occasion de découvrir la culture francophone (tourisme, art culinaire et gastronomie française, …), et quelques problématiques interculturelles (la jeunesse, l'écologie, …). La progression est plus ouverte que contraignante, et stipule une fixation a postériori sur les textes supports présentés au début de l'unité. Les activités exposées traitent les deux pôles, l'oral et l'écrit. Pour l'écrit, les exercices se basent sur une typologie qui varie entre, des exercices à trous, de courtes rédactions dans les derniers dossiers, quelques exercices de substitution…Pour l'oral elle préconise un apprentissage basé sur la compréhension avec des activités de questions-réponses, jeux de rôles, répétitions. La phonétique est présente à la fin de chaque unité dans un encadré qui comporte des précisions sur la façon de prononcer en plus des exercices d'application. Ces activités sont classées du plus proche du texte support au plus autonome. La méthode donne donc une mise en ordre assez spécifique des activités, et vise à rendre l'apprenant plus autonome.

L'orthographe semble bien absente. Dans les activités réservées à l'écrit, la méthode insiste davantage sur la compréhension plus qu'à la production. Aucune consigne n'exige la bonne rédaction d'un mot ou d'une expression. Aussi, la méthode ne comporte pas de rubrique réservée spécialement à l'orthographe et si cette dernière est présente, elle est simplement incluse dans une autre activité de l'écrit qui pousse l'apprenant à prendre l'initiative de l'écriture mais pas à apprendre la bonne manière de transcrire le mot. Ainsi, la première partie des exercices présentés s'intitule : « *Oui ? Non ? C'est ça ?* » Comporte des activités directement liées au texte, et ne motive en aucun cas l'apprenant à prendre l'initiative de la rédaction. La seconde rubrique « *Outils* » présente quelques exercices d'écriture et tente de pousser l'apprenant à rédiger mais force est de constater qu'elle n'insiste pas sur l'orthographe. Les deux dernières parties de l'unité suivent dans leurs structures les parties précédentes.

5. Ce que nous apprend le corpus : Résultats de l'observation de la classe

5.1. Des mécanismes et des processus d'apprentissage

Dès les premiers jours de l'observation, une donnée ne cesse de s'affirmer : l'orthographe revêt chez les apprenants une importance primordiale. En effet, si la méthode utilisée n'insiste pas sur cet élément, et si l'enseignante ne lui accorde pas beaucoup d'importance, les apprenants, eux, cherchent à le manipuler et à le maitriser.

Tout d'abord, et bien qu'il soit déconseillé d'utiliser le dictionnaire ou autre support, nous remarquons la présence de ces documents sur plusieurs tables, ces instruments constituent pour les apprenants du rang élémentaire, la référence et la source du bon usage. Quoique l'emploi qu'ils font de ce document les induise en erreur, ils ne cessent d'y faire appel pour garantir la bonne graphie. Dans leurs interactions, 65% de leurs requêtes destinées à leur enseignante, visent à demander la bonne graphie d'un mot. Aussi, ils n'hésitent pas à appeler cette dernière pour demander si ce qu'ils écrivent est correct ou comporte des fautes d'orthographe. Lorsqu'ils sont au tableau pour corriger les exercices, ils attribuent beaucoup plus d'importance à leur écriture qu'à la réponse elle-même, c'est

dire que dans bien des cas, nous remarquons que les apprenants accordent plus d'importance à l'orthographe et pensent qu'elle est le signe incontournable de la maîtrise de la langue française.

En plus, les processus mis en place par ces apprenants diffèrent selon le type d'activité proposée : lorsque l'activité concerne la conjugaison d'un verbe ou l'utilisation d'une expression idiomatique, la répétition est le meilleur mécanisme qui peut faciliter l'acquisition de la graphie d'un verbe ou d'une expression, la reprise de la même terminaison et de la même locution plusieurs fois rend sa mémorisation plus facile. Par contre, les fautes surgissent dès qu'il s'agit de produire des données nouvelles qui ne renvoient pas à une référence. Ces dispositifs deviennent plus apparents dans leurs productions écrites.

5.2. La lecture des productions écrites : Toute une typologie de fautes

La correction de ces productions montre que dans 75% des cas, plusieurs règles sont respectées, les structures des phrases sont correctes, la grammaire et la syntaxe sont bien assimilées. Cependant, l'orthographe présente des défaillances innombrables. Nous présentons dans ce qui suit, une étude des résultats obtenus lors de la présentation de l'unité 6, intitulée « *À table* », la dernière du second dossier de la méthode, intitulé « *Échanger* » (41-74). Ici, les résultats sont différents et peuvent être présentés en plusieurs points :

- **Plus ils s'éloignent du texte support, plus ils font de fautes**

La première constatation qui se dégage est que l'enseignante tente constamment d'adapter la méthode au contexte de sa classe. Certaines activités sont présentées telles qu'elles sont proposées dans la méthode, tels les exercices de la première partie de l'unité : *Oui ? Non ? C'est ça ?* Ces derniers assurent la compréhension du texte et s'appuient sur son contenu. Pour cette première séquence, les activités liées à l'orthographe n'existent pas, cependant, et pour combler le vide, l'enseignante fait passer le premier exercice (Exercice N°1 page 63) qui consiste à remplir des phrases à partir du texte support. Ici, les réponses écrites des apprenants comportent très peu de fautes du fait qu'ils ont, sous les yeux, le texte support, qu'ils utilisent comme référence, ce fait rend leur productions plus sures et moins erronées. Arrivés à l'exercice N°4 page 63, les apprenants s'éloignent plus au moins de leur référence, et se voient obligés de bien réfléchir avant de répondre. L'exercice en question consiste à compléter des phrases interrogatives par des formules d'interrogation : est-ce que ? / qu'est-ce que ? Les données collectées ici montrent bien que les fautes d'orthographe qui apparaissent ne sont pas dues à une ignorance, mais à des omissions ou à une inattention, car les apprenants ne sont pas séparés de leurs cahiers, ils ne font en effet que reproduire les mêmes phrases pour ajouter un des éléments donnés dans la question.

Dans la rubrique « *Outils* », les activités deviennent plus autonomes car ils s'éloignent du texte. Dans cette rubrique, l'enseignante commence à solliciter l'esprit créatif des apprenants. L'exercice qui nous attire le plus est le second (exercice N°6 pages 64/65). On demande à l'apprenant de lire trois fiches de critiques littéraire, et de dégager celle qui comporte une critique positive. En second lieu, il s'agit de classer des adjectifs dans deux colonnes selon ce qu'ils expriment : une idée positive ou une idée négative.

Enfin, l'apprenant doit utiliser trois de ces adjectifs pour rédiger une courte critique d'un livre ou d'un film qu'il aime. La structure de l'exercice semble très cohérente, car elle part de l'observation, au repérage, pour arriver à la reproduction. Dans les deux premières étapes, nous ne relevons aucune faute d'orthographe, les apprenants sont encore en sécurité, car ils ne font que réécrire les éléments donnés. Arrivés à la dernière étape, les fautes d'orthographe surgissent. Seuls les trois adjectifs réemployés sont écrits correctement. Il semble évident que, dès qu'ils sont livrés à eux-mêmes, les apprenants ne peuvent pas écrire correctement. Ce qui est ici en question concerne des productions faites après un long enseignement, un enseignement qui est censé être en mesure de rendre l'apprenant plus autonome et plus indépendant des textes et de l'enseignant.

- **La référence à la langue maternelle**

Dans bien des cas, les fautes repérées sont étroitement liées à la prononciation de l'arabe. Les apprenants interpellent leur système linguistique maternel, plus sûr et plus stable, pour combler leurs lacunes en langue française. Ce passage laisse bien des traces sur leurs écrits. Sur les copies, nous relevons des fautes telles : *Boto* (au lieu de Bouton), *tricou* (au lieu de tricot). Les apprenants transcrivent les mots tels qu'ils ont l'habitude de les prononcer. Selon nos observations, ce mécanisme s'active une fois que l'apprenant se voit devant un mot en français qui a intégré l'arabe dialectal, et auquel les algériens accordent les spécificités phonologiques et phonétiques de leur langue maternelle.

- **Les spécificités de la langue française**

Les vraies difficultés que rencontrent ces apprenants arabophones lors de leur apprentissage du français, et qui apparaissent dans leurs productions, sont liées au fait que certains phonèmes s'écrivent de différentes manières : le /*f*/ par exemple s'écrit : *f* (dans femme) mais *ph* (dans phénomène), nous notons qu'arrivont à ce point un apprenant a demandé clairement à l'enseignante : *pourquoi je n'écris pas Farid avec ph* ? Sur leurs copies, 25% des fautes représentent cette difficulté. Nous relevons : *farmacie, falange,* … En plus de ce phénomène, la langue française manifeste le problème de la désinence : dans les constructions verbales en *-ent* et dans les noms en *–s,* deux terminaisons présentes pour exprimer le pluriel, mais elles sont muettes, 50% des fautes renvoient à cette caractéristique.

- **Comment y remédier ?**

Comme Connexions 1, beaucoup d'autres méthodes se basent sur le même principe, leurs fondements théoriques s'organisent autour de la fameuse quadrilogie : Compréhension→ repérage→ mémorisation→ production, et affirment que tout enseignement qui se veut efficace doit obéir à cette dialectique. Or, sait-on que le premier pas (la compréhension) résulte, d'habitude, d'un long processus cognitif, qui met en place des mécanismes et des dispositifs divers pour pouvoir appréhender l'information, et que dans le cas des apprenants non natifs qui établissent leur premier contact avec la langue cible, le passage de leur langue maternelle à une langue étrangère, passe tout d'abord par une étape cruciale, celle de la réception de la forme de cette langue nouvelle, avant d'essayer d'en comprendre la structure. La réception dont il est question, peut être incluse dans une phase qu'on

baptise « *sensibilisation* » et qu'on place avant la compréhension pour obtenir la schématisation suivante :
Sensibilisation→ compréhension→ repérage→ mémorisation→ production. En plus, ces méthodes doivent prendre en considération la didactique qu'a suivie l'apprenant pendant son apprentissage de sa langue maternelle. Cette prise en considération rend l'élaboration des méthodes FLE plus proche des autres cultures et des autres contextes communicatifs. Une fois cette dialectique adoptée, l'apprenant peut concevoir des images, même partielles, de L2, son orthographe ne sera plus un obstacle mais un but à atteindre.

6. Conclusion

En Algérie, le système éducatif national considère l'apprentissage de l'orthographe comme une première étape vers la réussite scolaire, l'élève algérien commence à transcrire des formes et des lettres de l'alphabet arabe dès sa première année au primaire. Arrivé à sa quatrième année (ou à la 2ème Année avec le nouveau système), il débute l'apprentissage de la langue française, et là encore, son premier contact avec cette langue étrangère passe par l'orthographe. Cette didactique axée sur l'enseignement de la bonne orthographe suit les élèves algériens tout au long de leurs cursus. Une fois loin des bancs de cette école, certains apprenants adultes éprouvent la nécessité d'améliorer leur niveau en langues étrangères et surtout en français. Ils sont reçus dans des écoles privées ou dans des centres de langues, où l'on préconise un enseignement basé sur des méthodes conçues à l'étranger, et qui présentent ainsi une didactique clairement différente de celle assurée au pays, et une pédagogie bien spécifique.

Sur l'ensemble des celles destinées aux apprenants du niveau élémentaire, l'orthographe ne bénéficie pas d'une structure de présentation explicite. En effet, une lecture des différentes méthodes du FLE conçues en France, montre que ces dernières ne réservent pas de rubriques spécifiques à l'orthographe et si ces rubriques sont présentes, elles ne sont pas suffisamment adaptées aux besoins du public. Car soit elles ne visent pas la mise en place de compétences spécifiquement liées à l'orthographe, et sont donc peu bénéfiques ; soit, elles sont présentées comme de simples supports à d'autres activités comme la phonétique ou la grammaire, mais jamais comme des activités autonomes, et voient donc leurs objectifs complètement noyés.

Sur les guides pédagogiques que les concepteurs publient comme suppléments aux méthodes FLE, les enseignants trouvent des consignes et des directives pour mieux présenter les cours et les activités proposés dans les manuels. Bien que ces documents soient très bien fournis, force est de constater le peu d'intérêt qu'ils portent à la didactique de l'orthographe. Pour expliquer cette conception peu équitable, les concepteurs pensent que ce type d'enseignement doit être axé, au départ, sur la compréhension plutôt que sur la production, car l'apprenant doit avoir une connaissance conceptuelle minimum de la langue avant de passer à la production. Cependant, cette connaissance théorique et conceptuelle, si elle néglige l'image de la langue et sa graphie, elle offre à l'apprenant une image fracturée et elle ne l'aide pas à mémoriser son orthographe. En plus, les théories de l'apprentissage que définit la psycholinguistique affirme que la constitution de nos connaissances se base sur des principes fondamentaux parmi lesquels : la fréquence à laquelle nous observons et nous utilisons ces connaissances, en plus de la manière dont nous traitons ces données et nous les mémorisons. Ces théories, une fois appliquées sur

notre problématique confirment le fait que l'exposition de l'apprenant à un bagage linguistique orthographique important peut l'aider à concevoir des méthodologies et des mécanismes pour mieux mémoriser et apprendre l'orthographe de la langue cible. C'est entre connaissances théoriques et compréhension d'une part, et, productions réelles, d'autre part, que la didactique de l'orthographe du FLE tente de se définir et de définir son matériel et ses méthodes.

Références

[1] CALVÉ. P. (1992). Corriger ou ne pas corriger. Là n'est pas la question ? *Canadian Modern Language Review 48 (3),* 458-471, 1992. 84, 1992.

[2] CARDINET, J. (1999). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Boeck- Wesmael.

[3] CATACH. N. (1986). *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris : Nathan-Université.

[4] CATACH, N. (1993). *L'orthographe*. P.U.F., Coll. "Que sais-je?", N° 685.

[5] CHISS, J-L & DAVID, J. (1992.) La règle orthographique : représentations, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage. In *Langue française 95*, 6-26.

[6] DAVID, J. (1996). Orthographe et production de texte. In J. David & S. Plane (dir.), *L'Apprentis sage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : Presses universitaires de France, 79-102.

[7] DAVID, J. (2006). L'orthographe du français et son apprentissage. In R. Honvault, *L'Ortho graphe en questions.* Rouen : Presses universitaires de Rouen, coll. DYALANG- CNRS, 169-190.

[8] MANESSE, D. (2002). Les malentendus sur l'écrit au collège : une recherche dans les classes « difficiles ». In *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, N°115-116. Avant-Propos : Pratiques et l'écriture, 143-155.

[9] MÉRIEUX, R & Loiseau, Y. (2004). *Connexions. Méthode de français. « Niveau 1 »*. Paris : Éditions Didier.

[10] MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrits*. Paris : Éditions Clé international.

[11] PERRENOUD, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck, 219.p, bibliog.

[12] POTIER. B. (1993). *Réformer l'orthographe ou repenser sa pédagogie*. Angers : *Édition* Études supérieures-Pédagogie et orientation.