

## L'Orthographe, le Grand Absent des Méthodes F.L.E.

Shehadeh Suleiman<sup>[a]</sup>; Nouman Malkawi<sup>[a],\*</sup>

<sup>[a]</sup> Professeurs assistants dans le département des langues et linguistiques à l'Université d'Al-Hussein Bin Talal, Ma'an - Jordanie.

\* Corresponding author.

Received 18 October 2012; accepted 26 December 2012

### Résumé

Nous cherchons dans cette étude à attirer l'attention sur l'absence de l'enseignement – apprentissage de l'orthographe de français dans les méthodes F.L.E. et les méfaits de cet absence. Nous examinons une trentaine de méthodes F.L.E. publiées en France entre (1990) et (2011) dans lesquelles nous ne repérons qu'un nombre très limité d'activités (exercices, cours, etc.) orthographiques. En effet, la présence de ces activités s'avère peu significative dans la mesure où elle ne présente aucun intérêt pour l'enseignement – apprentissage de la langue. Cette état de fait explique, selon nous, le niveau médiocre à l'écrit des étudiants jordaniens et, d'une manière générale, de la nouvelle génération de francophone.

Nous concluons qu'il faut réintégrer l'enseignement de l'orthographe comme composante essentielle dans les méthodes F.L.E. Nous conseillons pour cela des stages de formation ou recyclage pour les enseignants et des livrets d'accompagnement pour les méthodes en vigueur.

**Mots clés:** orthographe, apprentissage, F.L.E., immersion

Shehadeh Suleiman, Nouman Malkawi (2012). L'Orthographe, le Grand Absent des Méthodes F.L.E.. *Cross-Cultural Communication*, 8(6), 125-135. Available from: <http://www.cscanada.net/index.php/ccc/article/view/j.ccc.1923670020120806.1939>  
DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/j.ccc.1923670020120806.1939>

### INTRODUCTION

On assiste depuis plusieurs décennies à un phénomène très inquiétant en français, langue étrangère: c'est la

dégradation accélérée des compétences écrites observée chez les nouveaux diplômés de français. Et ceci malgré le fait que les recherches en linguistique et didactique ont fait du progrès ces dernières années. Un aspect de la langue n'a pourtant pas su tirer profit de ce progrès. Il a souvent été délaissé, voire oublié dans l'enseignement–apprentissage du français langue étrangère. C'est bien l'orthographe.

Or cette dimension de la langue (par sa nature) constitue logiquement la colonne vertébrale de l'apprentissage de l'écrit. Comment peut-on alors attendre d'un apprenant non natif d'acquiescer des performances à l'écrit sans maîtriser à l'avance l'outil de base qui le lui permet. Nous estimons en effet que l'absence de la composante orthographique des méthodes F.L.E. est à l'origine des failles constatées chez nos contemporains d'autant plus que cet aspect est le plus complexe et problématique de la langue française. N'étant aucunement phonique, l'enseignement – apprentissage de son code orthographique exige une attention particulière et méthodologie spécifique capable d'assurer la réussite du processus.

Nous pouvons donc résumer les motifs de notre recherche en trois points: (1) l'absence de la composante orthographique dans les méthodes F.L.E.; (2) la complexité du système orthographique du français; et (3) le niveau médiocre à l'écrit de la nouvelle génération de francophone.

Pour mener à bien notre recherche, nous avons procédé par l'examen de trois méthodes F.L.E. tirées au volet pour tester la fiabilité de notre hypothèse qui veut qu'un vrai syllabus d'enseignement – apprentissage de l'orthographe est quasiment absent des méthodes F.L.E. Les méthodes examinées ont été Espace 1 (1990), Accord 1 (1995) et Escale 1 (2001) (Voir Annexe).

Dans les trois méthodes citées, nous avons remarqué clairement que ni le manuel de l'élève ni le cahier d'exercices ne comporte d'activités d'orthographe au sens

propre du terme. Les quelques exercices susceptibles, d'être considérés comme orthographique, ne présentent (ni par leur quantité ni par leur qualité) aucun intérêt pour l'enseignement – apprentissage de l'orthographe du français. On en trouve parfois un certain nombre portant sur la transcription orthographique des adjectifs numéraux (les nombres) et des noms: propres (noms et prénoms de personnes), noms de lieux, des sigles ect.

Suite à cette pré - évaluation, nous nous sommes penché, sur une trentaine de méthodes F.L.E. pour débutants (Niveau 1) publiées en France entre (1990) et (2011) et disponibles sur place, c'est-à-dire au Centre culturel français d'Amman et à l'Université Al-Hussein Bin Talal à Ma'an, en Jordanie. Nous y avons prélevé les activités orthographiques les plus caractéristiques en soulignant leur caractère peu profitable à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe de la langue française avant de passer aux conclusion et recommandations qui s'imposent.

Pour ce qui est des recherches ultérieures touchant directement à notre préoccupation, nous n'en avons malheureusement pas trouvé. On ne semble pas vouloir contester l'absence de l'orthographe dans les méthodes F.L.E..

Cet article est organisé ainsi: nous procédons par un aperçu historique sur l'origine et l'évolution de la complexification de l'orthographe du français depuis le moyen âge (section 1). En section 2, nous opposons deux écoles dans le domaine de l'enseignement de l'orthographe : l'école rationnelle et l'école d'immersion. En section 3, nous examinons les méthodes auxquelles nous venons de faire allusion pour montrer à quel point l'orthographe est délaissée et sous – estimée. Nous constatons l'absence d'activités orthographiques dans beaucoup de méthodes et le caractère peu fonctionnel de celles-ci lorsqu'elles y apparaissent.

En conclusion (section 4), nous recommandons de réintégrer l'enseignement de l'orthographe comme composante essentielle dans les méthodes F.L.E.. Nous prévoyons pour cela des stages de formation ou recyclage pour les enseignants et des livrets d'accompagnement pour les méthodes en vigueur.

## 1. APERÇU HISTORIQUE

Depuis l'apparition des premiers glossaires "ou dictionnaire" latin – roman rustique durant les VIII<sup>e</sup> et IX<sup>e</sup> siècles, ayant eu pour objectif de "permettre à la foule de comprendre la Vulgate" (Walter, 1988) et jusqu'à la publication de la sixième édition du dictionnaire de l'Académie française en (1835), l'orthographe du français n'a cessé de se compliquer et le fossé entre l'oral et l'écrit n'a fait que s'élargir au fil des temps. En effet, la transcription des termes romans dans les gloses en question était strictement phonétique et correspondait sans équivoque à la langue orale de l'époque. Les Serments

de Strasbourg rédigés en (842), les récits épiques ou les chansons de geste des IX, X et XI, siècles et les premiers textes littéraires de l'ancien français du XII<sup>e</sup> siècle reflétaient presque tous la belle nature phonétique de l'orthographe du français. A partir du treizième siècle et en raison de la volonté de développer et de réformer l'administration, et grâce à l'affluence des emprunts aux langues étrangères, la phonécité de la langue commençait à perdre pied. Commencer dès lors une multiplication des écritures judiciaire. Les agents de changement tendant vers la complexification de l'orthographe du français étaient nombreux: les clercs, les scribes, les légistes et plus tard les éditeurs. Mais c'étaient surtout les scribes qui avaient joué durant les XIV et XV siècles un rôle prépondérant dans ce processus. Leurs procédures étymologiques, ayant souvent eu recours au latin avec une méconnaissance de la langue source, ont abouti parfois (à des excès et à des abus pires encore, Betreaud, 1978, p. 12) et en peu de temps, à «la belle orthographe» si nette et si sobre a été transformée en «une cacographie pédante et grossière» (Ch. Beaulieux cité par Betreaud, 1978).

Durant les XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles, plusieurs types de réformes de l'orthographe ont été envisagés dans le but de la simplifier et de l'unifier, mais faute de bonne gestion et de compétence et face à la résistance des grands éditeurs, les tentatives de réforme ont été vouées à l'échec.

En (1539), Robert Estienne publie son dictionnaire français – latin qui a consacré «la victoire de l'orthographe traditionnelle» (Betreaud 1978) ayant opté pour une orthographe latinisée.

Mais la nouvelle orthographe était loin d'avoir l'unanimité de toutes les parties, car malgré l'intervention des hautes instances politiques et linguistiques pour mettre de l'ordre dans la maison durant les XVI et XVII siècles, les graphies se multipliaient «dans le désordre» (Walter, 1988), jusqu'au jour où l'Académie française, créée par Richilieu en (1635), décide le 8 mai (1673) d'adopter une orthographe unique (Walter, 1988). Les travaux de l'Académie ont été couronnés par la publication en (1694) de la première "Bible" de l'orthographe du français. Mais la publication du dictionnaire n'a pas pour autant arrangé les choses. Le premier dictionnaire de L'Académie favorisait le bel usage de la langue. On y optait pour le raffinement du lexique selon les normes de salons parisiens et de "l'intelligentsia" de l'époque. L'esprit puriste des Académiciens a abouti dans les faits au rétablissement «des formes archaïques» (Walter, 1988) et semble avoir privé l'orthographe de toute logique interne ou cohérence. La sixième édition du dictionnaire n'a évolué ni en esprit ni en pratique par rapport à la première.

Il est donc clair que l'esprit puriste des premiers grands dictionnaires de la langue française a bien contribué à instituer le visage actuel de l'orthographe de la langue qui se différencie peu de celle de l'époque des grands classiques.

Dans les classes, et une fois que l'enseignement

généralisé en France aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, l'apprentissage de l'orthographe, vu aux nombreuses et sérieuses difficultés qu'elle posait aux petits apprenants, occupait une place de choix dans les programmes du français. Les méthodes dites traditionnelles instituaient tout au long du siècle une méthodologie générale basée sur la répétition, la mémorisation, le savoir par cœur l'enseignement de la grammaire explicite, la traduction, et les dictées hors contexte. On les a appelées traditionnelles parce qu'elles donnaient la priorité à l'orthographe où on faisait recopier aux enfants des pages et des pages sans s'occuper de la signification du contenu des dictées travaillées pratiquement tous les jours.

Derrière ces intensifications des activités répétitives surtout orthographiques, il y avait l'idée inspirée de l'école classique de psychologie qui prétendait que le cerveau humain ressemble à un muscle qui ne se développe qu'à travers des répétitions mécaniques et des mémorisations de règles.

L'abandon des méthodes classiques de langues vers le début du XX<sup>e</sup> siècle et l'arrivée des méthodes directes dont la philosophie didactique voulait que la langue étrangère soit enseignée par elle – même et pour elle – même ont certes déplacé l'orthographe en arrière plan. Mais celle-ci n'a pas complètement disparu de la circulation. On semble avoir évité les anciennes procédures très intenses des dictées classiques au profit d'exercices plus pratiques et moins lourds. Tout au long de l'apprentissage de la langue étrangère et en l'occurrence du français, les élèves avaient toujours un support écrit sous les yeux et le divorce avec l'orthographe n'était pas encore annoncé. Aux Etats Unis et en conformité avec l'esprit behavioriste de l'époque, une nouvelle génération de méthodes appelée audio – orale a surgi dans les années trente et quarante pour diaboliser toute activité orthographique dans les classes de langues étrangères. Il en était de même dans les méthodes audio – visuelles qui ont suivi dans les années cinquante. En France, et avec la diffusion de la première méthode audiovisuelle F.L.E. (Voix et Images de France) à la fin des années soixante, l'orthographe, aussi bien que l'écrit en général ont été totalement exclus des activités de la classe au point que le recours à l'écrit de la part des étudiants était passible de sanctions sévères et nous en avons été témoin. En effet, notre destin nous avait placé au Centre de linguistique appliquée de Besançon en France en (1970-71) dans une classe F.L.E. pour débutants employant la méthode «Voix Image de France». Dès la première séance, on nous a expliqué clairement que l'écrit (l'orthographe) était strictement interdit dans tous les cours. Nous avons ainsi fait deux à trois mois d'oral en cours intensif sans avoir la permission de transcrire une seule phrase en français. Le groupe classe est parvenu en fin du stage à s'exprimer oralement dans beaucoup de situations de la vie de tous les jours mais nous étions tous incapables de transcrire correctement "Asseyez – vous Monsieur!"

Les générations de l'après audiovisuel; les méthodes fonctionnelles notionnelles, les méthodes dites communicatives, et les méthodes éclectiques n'ont aucunement su redresser de façon significative la situation et l'orthographe continue jusqu'à nos jours à être écarté du cœur du processus didactique du F.L.E..

## 2. POUR UNE MÉTHODOLOGIE D'IMMERSION OU UNE PÉDAGOGIE RATIONNELLE DE L'ORTHOGRAPHE?

Depuis l'imposition de la scolarité et la fixation tardive de l'orthographe au XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement du français langue maternelle était essentiellement basé, comme nous l'avons déjà mentionné sur la pratique dense et systématique de l'orthographe, de l'écrit et de la lecture. Cette méthodologie s'est transférée directement dans les classes de français langue seconde et s'est imposée par la suite dans les cours de français langue étrangère. Ayant eu l'occasion et la chance de collaborer avec des collègues formés selon les pratiques de la pédagogie appelée rétrograde, nous ne sentons nullement le besoin de démontrer l'excellence de ces braves gens à l'écrit, eux qui n'ont jamais eu droit durant leur formation à quelque excellence méthodologique. On s'occupait peu de leur motivation, désirs et intérêts. Tout semble avoir été fait pour leur bloquer le chemin de l'apprentissage efficace du français. Et pourtant, ils en sont bien sortis. En l'absence d'une méthodologie fiable, de méthodes bien élaborées et d'une vraie motivation intrinsèque, comment saurait – on expliquer ce succès parfois brillant dans la connaissance et la maîtrise du français. Ne serait – ce pas le fait et le résultat de l'immersion totale dans le bain linguistique à l'aide des activités très intenses surtout écrites tout au long de la journée scolaire. Ne peut – il pas s'agir de l'application pure et simple du proverbe français «C'est en forgeant qu'on devient forgeron». Certes, l'apprentissage de la langue et la maîtrise de l'orthographe ne s'est pas faites dans la joie, mais enfin du parcours, les enfants victimes des pratiques anti – pédagogiques ont réussi malgré la complexité du système orthographique à le maîtriser de façon à surprendre parfois. Malgré tous les aspects négatifs du processus, l'immersion imposée a eu son effet.

Ce n'est donc pas une méthodologie révolutionnaire ni rationnelle qui a permis ce que nous appelons succès brillant. D'après André Castella (1997, p. 39), c'est "sans ordre et sans méthode, au hasard des lectures, des dictées, des devoirs scolaires" qu'on arrive à maîtriser l'orthographe du français.

Abordant l'aspect orthographique du français, Freinet (1968) insiste sur le fait que l'écriture française n'a rien de logique et que les règles n'y sont employées qu'au hasard. Ces règles, selon Freinet, ne s'appliquent qu'avec beaucoup d'exceptions, à tel point qu'elles ne méritent

plus leur titre de règles. Pour lui, la langue française n'est pas construite logiquement, sur la base de règles et de principes.

Traitant de l'acquisition de l'écrit et de l'orthographe en langue maternelle, Freinet (1968) estime que «sans leçon, par la seule expérience sensible impulsée d'abord par le désir de création et de jouissance, par la motivation extérieure ensuite, l'enfant est parvenu à l'aube de l'écriture» (ibidem, p. 87). Pour Freinet, «les règles ne s'enseignent pas de l'extérieur dans leur forme abstraite et morte, on les apprend, on s'en imprègne par l'usage, et par l'usage seul. On les utilise bien avant de les reconnaître. Elles ne sont, même aux degrés suivants, que le résultat de l'expérience affective" (ibidem, p. 120)». Chez Freinet, l'acquisition naturelle de la langue en général est le produit l'expérience sensible ou effective et affective, sans besoin ni de grammaire, ni d'orthographe. C'est plutôt un mécanisme inconscient qui génère l'apprentissage de la langue, un processus naturel d'intériorisation inconsciente résultant de la pratique significative de la langue et débouchant sur sa maîtrise effective et sur son utilisation naturelle.

A l'opposé, une grande figure de l'orthographe du français, René Thimonnier (1990), recommande de "rationnaliser la pédagogie de l'orthographe" affirmant que "l'enseignement rationnel de l'orthographe reste possible". car d'après lui "c'est une orthographe cohérente pour se prêter à une étude raisonnée (Thimonnier, 1990, p. 14)", une orthographe "logique" Pour l'auteur" les homonymies totales ou partielles constituent la seule difficulté de l'orthographe du français.

De même, Nina Catache (1982), une grande figure de l'orthographe du français au XX siècle, parle d'un enseignement raisonnable de l'orthographe. Mais ses catégories d'erreurs avec tant de domaines de détails et d'exceptions encombrants nous laissent septique quant à la possibilité de rationaliser l'enseignement de l'orthographe auprès d'un public étranger.

Sa théorie du pluri système peut s'avérer bonne pour les spécialistes mais elle l'est beaucoup moins à nos yeux sur le terrain. Le fonctionnement hors système dans sa catégorisation nous rend peu confiant à l'égard de sa méthodologie voulue raisonnable. Certaines des ses idées pour renouveler l'approche de l'orthographe semblent être d'un certain intérêt pour l'apprentissage de l'orthographe chez les enfants et les adolescents étrangers. Ainsi, le rôle de la mémoire et de la répétition ou l'usage nous paraît primordial. Mais l'étymologie comme procédure pour l'enseignement de l'orthographe nous semble peu réaliste faute de connaissance du latin ou du grec.

Pour Pierre Bess (2004) "Les élèves" apprendront d'autant mieux l'orthographe que l'école leur permettra de voir en elle un système.

Comment peut – on imaginer un enseignement rationnel de l'orthographe à des apprenants étrangers avec des milliers de règles et d'exceptions ?. Si les spécialistes

en la matière eux – même ont du mal à absorber et à respecter la totalité du système, comment peut – on alors attendre d'un élève étranger, quel que soit son niveau en langue, de pouvoir apprendre de façon scientifique et rationnelle l'orthographe du français?. Il nous paraît difficile de croire qu'un enseignement explicite ou un apprentissage conscient de l'orthographe peuvent seuls mener à la maîtrise du système car ce système est tellement complexe qu'un enfant quel que soit son talent ne saurait le conceptualiser et l'apprendre de façon consciente sauf cas miraculeux. La complexité spécifique de l'orthographe du français doit nous imposer une méthodologie d'immersion. Une immersion longue et très longue si possible surtout dans les premières années de l'apprentissage.

Etablir une certaine progression orthographique à un niveau moyen de l'apprentissage et procéder dans une phase ultérieure (niveau avancé) à un enseignement déductif des règles de l'orthographe serait peut - être une façon justifiée pour aboutir à un apprentissage efficace du système orthographique du français. Et ceci à condition que cette procédure vienne couronner toute une phase d'immersion «sans ordre et au hasard des, lectures, des dictées et devoirs scolaire» (Casteilla, 1997). Il nous faut un retour aux "bases" qui, s'il est bien mené sur les plans technique et pédagogique, permettront à nos apprenants de manier adéquatement l'orthographe de la langue et d'exceller en expression écrite. Il faut d'abord admettre l'échec de la politique actuelle envers l'orthographe, cette politique qui engendre de nos jours des spécialistes de haut rang en F.L.E. pourtant incapables de rédiger un article en didactique. Pour redresser cette situation, il est grand temps de revaloriser ce grand absent des méthodes et de lui rendre justice. Rien ne doit plus empêcher l'orthographe de retrouver ses jours de gloire du passé mais sous un soleil très éclairé. Dans notre perspective, les activités orthographiques et les dictées en particulier, doivent se réintégrer dans la mentalité des théoriciens, praticiens et dans les méthodes F.L.E. Nous les percevons comme composante essentielle du matériel didactique. Il s'agit pour nous d'une vraie immersion dans l'orthographe du français, une immersion qui permettra à travers des activités fonctionnelles, pratiques, amusantes et intenses aux apprenants de pratiquer l'orthographe dans la joie et dans le bonheur. Des textes (dictées) bien vivants portant sur des thèmes qui intéressent profondément les élèves ou les étudiants avec des activités très diversifiées et attachantes, sont les seuls garants d'un apprentissage efficace de l'orthographe du français.

---

### **3. PLACE DE L'ORTHOGRAPHE DANS LES MÉTHODES ACTUELLES F.L.E.**

---

Ce que nous entendons par méthodes actuelles sont celles parues entre (1990) et (2011) qui semblent posséder sur

le plan structurel et méthodologique des caractéristiques communes. En effet, il a été rare durant ces deux dernières décennies d'éditer des méthodes très spécifiques à l'image de la génération des premières méthodes audiovisuelles des années (70). On a le sentiment que depuis les années (80), la plupart des concepteurs des méthodes F.L.E. se sont orientés vers une méthodologie éclectique de fait ayant l'avantage de pouvoir absorber toute nouveauté didactique sans grande peine. Nous jugeons également raisonnable pour le contexte francophone à l'étranger de conserver une méthode si longtemps, vu le coût des manuels importés de France mais aussi la résistance au changement de la part de l'administration. Nous avons pour cela examiné une trentaine de méthodes de la catégorie citée dans l'objectif d'y évaluer la place et l'efficacité des activités orthographiques ou para orthographiques lorsqu'elles y apparaissent. Nous allons procéder dans les lignes qui suivent en émettant nos remarques les plus pertinentes sur le sujet. Ainsi nous pouvons relever les observations suivantes:

### 3.1 Importance exagérée pour l'écriture des nombres

Curieusement la quasi-totalité des méthodes examinées (voir Annexe) accordent une importance particulière à la transcription orthographique des nombres, ou des adjectifs numéraux, surtout au début de l'apprentissage de la langue. Certaines méthodes y insistent de façon exagérée en négligeant les autres aspects réels de l'orthographe du français. Elle reviennent à plusieurs reprises et à plusieurs moments de l'apprentissage sur l'orthographe des nombres ou leur dérivés comme l'heure, la date, les horaires etc. comme si la transcription de ces éléments était une nécessité absolue sans laquelle tout progrès dans la langue serait entravé.

Ainsi, la méthode<sup>1</sup> «Champion 1 (2001)» reprend à quatre reprises l'écriture des nombres de la manière suivante<sup>2</sup>: Une première fois, en première unité (p. 15), on introduit la transcription des nombres de 1 à 30. Dans un deuxième temps, on présente dans la même unité, mais un peu plus loin, l'orthographe des nombres de 30 à 101 (p. 17). En deuxième unité, on avance les nombres de 100 à 500 (p. 23). Et pour une quatrième fois le manuel nous apprend la transcription des nombres de 500 à un million et tout ceci avec des activités correspondantes.

Une autre méthode, Latitude 1 (2008), qui comporte très peu d'activités orthographiques au sens propre du terme, reprend à trois moments le même thème. Ainsi, le manuel de l'élève aborde en deuxième unité la transcription des chiffres de 1 à 30 (exemple 2, p. 18). Ensuite, on aborde l'orthographe des nombres de 31 à 60 (exemple 4, p. 30) avant de revenir une troisième fois sur

l'écriture des chiffres de 61 à 1000 en cinquième unité du manuel (exemple 5, p. 45).

Dans la méthode Tendem 1 (2003), le cahier d'exercices comporte une dizaine d'exercices destinés au maniement de l'orthographe des chiffres. On peut en citer: (exemple 8, p. 5); (exercice 9, p. 6); (exercice 2, p. 10); (exercice 11, p. 14); (exercice 5, p. 18), (exercice 2, p. 21).

Dans la méthode Escale (2001), on va dans l'écriture des chiffres jusqu'au milliard et jusqu'aux fractions des nombres.

Dans la méthode Reflet (1999), la transcription de 1 jusqu'à 2000 commence dès l'unité zéro avec des exercices de type: Ecrivez en toutes lettres.

En parallèle, la plupart des méthodes mentionnées, consacrent de nombreuses activités destinées à la transcription de l'heure. Ainsi "Junior 1" y réserve dans le cahier d'exercices une dizaine d'activités dans les pages 43, 48 et 51.

Dans ces méthodes, tout se passe comme si l'apprentissage de l'orthographe des chiffres était une condition préalable à l'acquisition de la langue elle-même et comme si apprendre à connaître les nombres en langue étrangère ne pourrait se faire qu'à travers l'écriture des chiffres en lettres. Or la seule partie de la langue qui peut bien se passer d'une orthographe quelle qu'elle soit, c'est bien la partie numérique, du fait que les nombres sont toujours symbolisés par des signes spécifiques, les chiffres.

### 3.2 Priorité à l'orthographe des noms propres

Beaucoup de méthodes F.L.E., investissent grandement dans l'orthographe des noms propres,

tels que les noms et les prénoms des personnes, les noms de lieu (pays, région, ville, village,

site) les sigles etc. Certaines méthodes y consacrent de nombreuses activités d'orthographe, ne serait-ce que pour injecter un certain contenu culturel dans les manuels.

Mais la quantité d'activités de ce type et la manière dont elles sont menées nous semblent peu justifiées. On y insiste non seulement sur l'orthographe des noms propres mais également sur la façon de les épeler, en d'autres termes sur la prononciation de l'alphabet du français. Ainsi, on favorise l'écriture des noms propres et leur épellation et on laisse de côté les vrais problèmes de l'orthographe si complexe. Nous citerons dans les lignes qui viennent quelques exercices qui illustrent cet état de fait:

- La méthode Adosphère 1 (2011) regorge de noms propres et d'activités correspondantes. Dans les<sup>3</sup> deux premières unités du manuel de l'élève, on peut compter plus d'une dizaine d'activités de ce type.

<sup>1</sup> Ce que nous entendons par méthode est le manuel ou le livre de l'élève niveau 1.

<sup>2</sup> Voir Annexe.

<sup>3</sup> Voir Annexe.

- Continue avec des prénoms que tu connais A comme Alice, B comme....
- Ecoute Lucie et écris son mot de passe.
- Ecoute et complète les adresses méls.
- Lis ton adresse mél à un / une camarade.

- La méthode Oh Là Là (2007) commence l'unité zéro par l'activité suivante:
- Comment on écrit le français: Regarde et écoute les lettres de l'alphabet
- Épèle les prénoms.....
- Épèle ton prénom.

- Dans la méthode Et toi 1 (2003) on repère l'activité suivante:
- Voici des sites très célèbres. Tu peux les épeler (Act. 1, p.10).
- Dans le cahier d'exercice, on repère dans la première unité:
- Complète cette fiche puis épèle ton prénom, ton nom, ton école, ta ville.
- Ecris ces adresses internet puis entraîne – toi à les dire.

- A l'unité zéro de la méthode Tout va bien (2004) on relève:

Act. 3: Ecoutez l'alphabet pour épeler

Act. 5: Ecoutez et notez les lettres que vous entendez.

Dites le nom des villes qui apparaissent.

Act. 6: Epelez le nom d'une personne française

Act. 7: Associez ces sigles à leur signification

Dans le cahier d'exercice de la méthode Bien joué (1998) on peut trouver:

Épèle le mot le plus long de la langue française<sup>4</sup>.

Épèle les adresses, des quatre amis de Nicolas.

- Dans la méthode Extra 1 (2002), on retrouve des activités de même type: Comment ça s'écrit.
- L'alphabet: Ecoutez l'alphabet puis prononcez les sigles
- C'est quel pays.
- J'épèle: Le Havre Comment ça s'écrit.
- Dans la méthode Escal1(2001), on trouve toute une unité intitulée «Comment ça s'écrit», la cinquième unité du manuel.
- La première activité cherche à nous apprendre comment l'alphabet français se prononce.
- La deuxième nous apprend à épeler des sigles.
- La troisième est intitulée «J'épèle»
- La cinquième nous apprend comment interroger quelqu'un sur la manière d'écrire un nom.

Cette méthode est riche en noms propres surtout dans les pages 91 à 95.

La méthode Connexion 1 (2004) n'est pas moins préoccupée par l'orthographe des noms propres. On en trouve des quantités dans les pages: 10, 14, 16, 19, 21, 26, 31 et 33.

Au premier dossier de la méthode Espace 1 (1990), on a des activités de type: épelez les mots suivants à votre partenaire. Demandez à un autre étudiant d'épeler son nom.

Ainsi, au lieu d'investir dans l'orthographe de la langue elle – même, les méthodes citées comme beaucoup d'autres s'acharnent sur l'orthographe des noms propres comme si cette façon de faire pouvait faciliter l'accès au code orthographique du français.

Dans la même perspective, les méthodes investissent dans la transcription des jours de la semaine, des mois de l'année, les couleurs, ce que nous ne contestons pas. Ce que nous aurions souhaité c'est que la préoccupation majeure des auteurs soit centrée sur les vraies difficultés du système orthographique de la langue.

### 3.3 Quantité minimale et qualité médiocre des exercices de l'orthographe

Dans la plupart des méthodes examinées, les activités orthographiques au sens propre du terme sont pratiquement inexistantes ou presque. Comme le cas des méthodes suivantes: Latitude (2008), Fluo (2003), Extra (2002), Gramm ado (2003), Bien joué (1998), Accord 1 (2000), Alors (2007), Taxi (2003), Studio (2004), Junior (2001), Oh là là! (2007), Métro Saint-Michel (2006), A tour de rôle (1991), A propos (2005), Communication express (2000), Et toi (2003)? Tandème (2003), Alter Ego (2006), Le français à grande vitesse (1994). Campus 1 (2004), Festival (2006).

Par exemple, les activités orthographiques trouvées dans les quatre premières méthodes citées (Latitude (2008), Fluo (2003), Extra (2002), Gramm ado (2003)), ne portent que sur la transcription des nombres et noms propres. Il n'en est pas autrement dans Festival (2006), Campus (2004) ou Le français à grande vitesse (1994).

En pourcentage, nous pouvons noter que le taux d'exercices susceptible d'être appelés ou considérés comme orthographiques dans beaucoup de méthodes citées ne dépasse aucunement les 5%. De plus, les activités proposées sont de qualité médiocre; beaucoup sont trop courtes et sans intérêt pédagogique ou linguistique.

Ainsi dans le cahier d'exercices de la méthode Bien joué (1998), les activités dites orthographiques sont de type:

- 1- Mets les accents «Il s'agit ici d'accentuer deux mini phrases» Act. 8. page, 15.

<sup>4</sup>Voir Annexe.

- 2- Complète avec ou sans accent. Act 8. page, 22.
- 3- Complète avec “ c “ ou “ ç “ Act. 8. page, 27.
- 4- Complète avec “ j “ ou “ g “ Act. 6. page, 24.

Dans la méthode, chaque unité comporte une petite rubrique intitulée «Sons et Orthographe» mais en réalité, les exercices proche de l'orthographe y sont très rares par rapport à la partie phonétique. Ainsi, une première activité que nous serions tenté d'appeler orthographique figure dans la quatrième unité de la méthode, page 34 et pas avant ; une deuxième activité vient en page 45; une troisième se trouve en page 71 et porte seulement sur l'écriture de 7 mots; une quatrième apparaît en page 81; enfin, une cinquième «Écoutez et écrivez» est proposée en page 91 et ne comporte que trois mini phrases. Ces activités citées sont éparpillées dans le désordre et n'ont aucun lien entre elles.

Dans la méthode Accord 1 (2000), on remarque que sur 26 activités figurant en deuxième unité de la méthode, la dernière serait proche de notre préoccupation: «Écoutez et complétez les phrases suivantes», page, 125.

D'ailleurs, cette même activité a, selon la méthode, pour objectif de distinguer entre [s] et [z] à l'écrit. Dans la dernière page de la méthode (p. 135), on observe les quatre activités suivantes sur les accents:

- Act. 19: Complétez les listes.
- Act. 20: Complétez le tableau.
- Act. 21: Ajoutez des exemples.
- Act. 22: Écoutez et accentuez.

Dans la méthode Taxi 1 (2003), on ne trouve pas de rubrique sur l'orthographe. Et on ne relève que les activités suivantes dans le cahier d'exercices:

Act. 4. p. 10: activités orthographiques sur les nombres.

Act. 6. p. 19: trouvez des mots pour compléter le tableau.

Act. 6. p. 25: complétez avec *ez*, *é*, *ée* es.

Act. 2. p. 38: ajoutez les accents, la ponctuation et les majuscules.

Dans Reflets (1999), une méthode qui peut donner l'impression de pratiquer plus d'orthographe, la première activité qu'on peut appeler orthographique apparaît au dossier 9 page 82 avec une petite rubrique sur la graphie du son 's' accompagnée d'une mini activité correspondante.

Dans le cahier d'exercices de la méthode Bravo 1 (1999), on a repéré les deux activités suivantes:

- Ecrivez les nombres en lettre. Exercice 5. P. 4.
- Complétez ces mots avec une lettre. Exercice 17. P. 9.

Deux autres activités apparaissent en pages 23 et 31, mais (à vrai dire) il s'agit d'un jeu de lexique.

En troisième unité du cahier d'exercices, cinq activités orthographiques sur sept sont du même type:

- Complétez avec *en*, *an*, *ent* *ant* ou *em*. Act. 18.
- Complétez avec *on*, *ont*, *ons* *ant* ou *em*. Act. 19.
- Complétez avec *in*, *ain*, ou *en*. Act. 20.

Nous signalons en fin, que les méthodes prises pour exemples dans les lignes qui ont précédé peuvent ne pas être les méthodes les plus austères en orthographe parmi la liste fournie dans l'Annexe.

### 3.4 Quatre méthodes auraient pu faire exception

Nous avons recensé quatre méthodes où l'orthographe n'est pas tant sous-estimée, mais elle ne constitue pas pour autant un syllabus intégré dans le corps de ces méthodes. Les activités orthographiques qui y figurent ne possèdent aucunement une méthodologie appropriée. Ces méthodes sont: Forum (2000), Panorama (2002), Champion (2001) et Café Crème (1997).

Dans ces méthodes, les activités orthographiques, bien que quelque peu nombreuses, sont souvent fragmentées de type «Complétez», ne correspondant qu'un élément «lettre», deux ou trois, mélangeant grammaire, phonétique et orthographe. Elles n'approchent nullement l'orthographe dans sa globalité et dynamique vivante. Il s'agit dans la plupart des cas d'une orthographe décomposée et isolée de son contexte linguistique et communicatif.

Ainsi, pour ce qui est de la méthode Forum (2000), une des méthodes les plus riches en orthographe, on peut observer que :

- 1- un grand nombre d'activités appelées orthographiques fournies sont de type «Complétez».
- 2- beaucoup d'activités portent sur l'orthographe grammaticale du type :  
Complétez avec *é ez* ou *er*. Exercice 16. page 6.  
Conjuguez au présent. Exercice 14. page 42.
- 3- D'autres activités ne sont que des exercices de phonétique de type:  
Complétez avec [ɔ] ou [o]. Exercice 18. page 7.  
Soulignez ... les consonnes qui ne se prononcent pas. Exercice 17. page 35.

Dans la méthode Champion (2001), les exercices de type «Complétez» sont très nombreux avec un mélange phonétique, grammaire et orthographe :

- Complétez par *es*, *est* ou *ai*, page 18.
- Complétez par *a*, *as*, ou *à*, page 18.
- Complétez par *é* ou *ez*, page 24.
- Complétez par *s*, *ss* ou *c*, page 67.
- Complétez par *o*, *eau* ou *au*, page 84.
- Complétez par *P* ou *PP*, page 120.

Dans le cahier d'exercices de la même méthode, on trouve également:

- Complétez par *s* ou *ss*, Exercice 4, page 67.
- Complétez par *s* ou *c*, Exercice 5, page 67.
- Complétez par *P* ou *PP*, Exercice 3, page 78.
- Complétez par *f* ou *ff*, Exercice 4, page 78.
- Complétez par *i* ou *ill*, Exercice 4, page 115.

Dans le cahier d'exercices de Panorama (2002) on peut citer:

- Notez le son que nous entendons. Ex 2, page 11.

- Une activité sur les homonymes grammaticaux.  
Ex 7, page 84.

- Une activité sur l'accord du participe passé.
- Une activité sur les sons [ã], [ɛ̃], [ɔ̃], Ex 6, page 91

Plus que la moitié des activités voulues orthographiques, dans la méthode «Café crème»<sup>5</sup>, sont purement phonétique de type:

- Les adjectifs suivant se prononcent de la même manière au masculin et au féminin Act. 2 p. 56.
- Lisez à haute voix et soulignez le son [ɛ̃], comme dans fin. Act. A, page 80.
- Ecoutez et rangez les mots où le son [o] ne s'entend pas.

Dans le cahier d'exercices de la méthode on trouve dans la partie intitulée vocabulaire et orthographe quelques activités orthographiques de type: Ajoutez les accents, Complétez la série Corrigez ect.

### 3.5 Exercices de reconnaissances et d'identification

Nous constatons par ailleurs que beaucoup d'activités potentiellement orthographiques ne sont que des exercices d'identification et de reconnaissance, loin de toute approche pratique de l'orthographe.

Ainsi dans la méthode Oh là là ! 1 (2003) on trouve des activités de type:

- Trouvez les six mots avec le son [ʃ]. Act. 8, page 9.
- Entourez les mots avec une double consonne. Act. 9, page 11.
- Rangez les mots dans la case qui convient. Act. 8, page 33.

Dans la méthode Bien joué (1998), on rencontre une activité comme : Classe les mots dans les colonnes correspondantes.

Dans la méthode ADO 1 (2000), on peut lire:

- Soulignez les mots où la lettre [u] ne se prononce pas. Act. 2a p. 14.

Dans la méthode Alors 1 (2007), on peut trouver: Soulignez les mots avec le son [e] noté par la lettre (é). Act. 25, page 31

Dans la méthode Studio 100 (2004) on relève: Lisez et classez les mots qui se terminent par [ɛ], dans le tableau. page 18.

Dans le cahier d'exercices de la méthode Panorama (2002), on peut trouver un exercice de type: Recherchez des mots correspondant à ces différences orthographiques, Exercice 1. page 11.

Tous ces exemples nous révèlent d'une part, l'absence d'une méthodologie opérationnelle de l'orthographe et d'autre part, le manque d'une conception réaliste de l'enseignement (apprentissage) de l'orthographe. En effet, une orthographe aussi complexe que celle du français ne peut être apprise que par la pratique intense de ses composantes.

<sup>5</sup> Voir Annexe.

### 3.6 De l'orthographe Explicite et théorique au niveau débutant

Dans certaines méthodes et malgré la rareté d'exercices d'orthographe qui y figurent, on a parfois l'impression d'assister à un enseignement explicite et théorique de l'orthographe.

Ainsi dans la méthode Et toi (2007), on peut lire la règle suivante en séquence 4, page 27: *En général, on ne prononce pas la dernière consonne écrite: allemand ; on ne prononce pas le «e» final: portugaise.*

Dans la méthode Accord 1 (2000), on trouve en page 46 l'exercice suivant: répondez *par vrai, faux ou cela dépend*, aux affirmations suivantes, puis regardez le tableau ci-dessous:

- 1- Le *e* final ne se prononce pas et le «é» final se prononce.
- 2- Le *r* final se prononce.
- 3- Le *c* et le *l* final ne se prononcent pas.
- 4- Le *f* final ne se prononce pas, ect.

Le tableau en question est intitulé «La finale des mots» et comporte les deux règles suivantes :

- 1- En général, «è», «c», «f», et «l» se prononcent.
- 2- En général, «d», «p», «s» «t» «x» et «z» ne se prononcent pas.

Dans la méthode Bien joué 1 (1998), on trouve en page 30, les deux activités suivantes.

- 1- Observe l'orthographe des mots suivants : qu'est-ce que tu remarque à propos de la prononciation de «g» et de «j».
- 2- Ecoute et observe l'orthographe des mots suivants : dans quel mot la prononciation de «g» est différente.

Dans la méthode Reflet 1 (1999), on peut trouver:

- Combien de façons différentes y a-t-il d'écrire le son [s] ? Act 2, page 82.
- La lettre *n* est remplacée par *m* devant *p* et *b*, p. 122.
- Pas de nasalisation si la voyelle est suivie d'une consonne double, page 122.

Dans le cahier d'exercices de la méthode Panorama (2002), le huitième exercice, page 7, porte sur les particularités de l'orthographe en français:

- a) Les lettres non prononcées.
- b) Les lettres doubles.
- c) Les différentes écritures des sons.

En page 33, on trouve une petite rubrique sur «Comment savoir que la consonne est simple ou double ...». La méthode d'une manière générale comporte un grand nombre d'activités de ce type.

Dans la méthode Belle ville 1 (2004), on trouve: Notez les 4 façons d'écrire le son [ã], page 105. Et dans Forum 1 (2000), on a l'impression que les auteurs souhaitent introduire de manière explicite toutes les règles de l'orthographe et de la phonétique en deux pages, au début



de la méthode. page 14 et 15.

Nous ne contestons pas a priori tout enseignement explicite de l'orthographe car à un niveau de l'apprentissage de la langue, on ne saurait s'en passer mais ce type d'enseignement ne doit intervenir que pour couronner toute une phrase de travail implicite et pratique de l'orthographe. Donner des règles d'orthographe d'une façon aussi directe n'a, de notre point de vue, aucun intérêt et l'orthographe devient dans ce cas un élément gênant au lieu de faire progresser l'enseignement et l'apprentissage de la langue<sup>6</sup>.

#### 4. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Nous avons tenté, dans cette étude, de mettre en lumière le fait de l'exclusion de l'orthographe du français des méthodes F.L.E. depuis environs cinq décennies. Nous jugeons désormais qu'il ne doit plus être permis d'avoir honte de réclamer haut et fort le retour à l'orthographe comme partie essentielle et intégrante des méthodes du français langues étrangère. Un tel «return to basics» ne doit évidemment pas se faire à n'importe quel prix ni n'importe comment. Il doit être une procédure progressive et bien pensée qui se déroulera avec le consentement et la conviction de toutes les parties concernées. Il faut avant tout une vraie prise de conscience de la gravité de la situation actuelle et du besoin du changement.

Nous avons tous besoin d'un tel retour pour redresser le niveau de nos apprenants mais aussi pour combler les lacunes accumulées ces cinquante dernières années et qui ont substantiellement affecté la compétence écrite de la nouvelle génération des cadres francophones partout dans le monde. Nous sommes titulaire d'un doctorat de français de France ayant fait beaucoup de stages de toute sorte dans l'hexagone sans jamais avoir eu la chance durant toute notre formation de suivre un seul cours sur l'enseignement - apprentissage de l'orthographe. Des situations embarrassantes n'ont pas manqué à nous ridiculiser pour un petit problème d'orthographe. Nous sommes très étonné que les grands spécialistes des méthodes n'aient pas senti la souffrance dont étaient victimes les apprenants et les praticiens du F.L.E. ces dernières décennies

Nous souhaitons vivement qu'un projet global soit lancé sur l'échelle francophone, un jour pas lointain, visant à redonner l'orthographe la place qu'elle mérite. Pour nous, en effet, l'orthographe, apprise dans une perspective scolaire ou universitaire, est la colonne vertébrale de la langue étrangère et du français en particulier. Nous avons du mal à croire qu'un apprenant puisse progresser de façon significative à l'écrit s'il ne maîtrise l'orthographe

du français. La cohérence, la cohésion et l'enchaînement du texte ne sauraient se mettre en place si l'outil de base de l'écrit n'est pas maîtrisé. Si cet outil n'est pas activé correctement, le texte produit par notre apprenant peut facilement passer pour un texte inintelligible, vu l'écart séparant l'oral de l'écrit. L'acquisition efficace et économique du français ne peut pas se faire en l'absence d'un apprentissage méthodique de l'orthographe. C'est de notre point de vue, une base sur laquelle on peut édifier une compétence pratique de la langue écrite. Mais l'orthographe que nous défendons n'est pas celle des méthodes traditionnelles, loin de là. C'est une orthographe vivante et très utile pour l'apprentissage du français. Elle n'entravera aucunement cet apprentissage. Au contraire elle le facilitera de manière très concrète lorsque les intéressés l'apprendront avec joie et intérêt. Dans cette optique nous envisageons les perspectives suivantes:

- 1- Dans un premier temps, on devrait prévoir des ateliers destinés à recycler les enseignants, formateurs, et concepteurs de méthodes à la nouvelle pédagogie de l'orthographe. Ces ateliers doivent être organisés suite à une campagne d'information pour faire prendre conscience aux intéressés du sérieux et de la nécessité du projet, c'est dire l'intégration effective de l'orthographe dans les méthodes et dans l'enseignement du français langue étrangère.
- 2- Ces stages de prise de conscience et de recyclage doivent aboutir à l'élaboration de brochures d'accompagnement destinées aux enseignants employant des méthodes F.L.E. existantes sur le marché à l'heure actuelle. Ces brochures sont l'équivalent du guide pédagogique portant sur l'enseignement de l'orthographe vivante.
- 3- Pour le niveau débutant, la composante orthographique proposée des cours doit comporter des dictées intenses et courtes à recopier purement et simplement par les élèves. Ces dictées doivent correspondre à des paragraphes ou textes portant sur des thèmes très motivants pour l'âge des apprenants: plaisanteries, anecdotes, astuces, gags, suspens, faits étranges, ect.

Les dictées en question sont à ce niveau libres sur les plans formels et très motivantes sur le plan thématique. On y introduit tout ce qui pourrait attirer les apprenants à s'investir dans leur transcription. En parallèle, des activités de type: jeux de mots, exercices d'accentuation, de ponctuation, des devinettes sur l'orthographe des mots, des dessins, des puzzles ect. doivent être prévues. Toutes ces activités ne sont pas

<sup>6</sup> Voir Annexe.

- considérées avoir une progression quelconque. Elles visent un certain entraînement dans le désordre à l'orthographe et une certaine familiarisation avec celle-ci. Le titre de cette partie est *Entraînement, diversification et motivation*.
- 4- A un niveau plus avancé (le niveau moyen), les activités pourraient s'orienter d'une certaine manière vers l'expression écrite tout en restant orthographique, étant donné que nous considérons l'orthographe comme phase préparatoire de l'écrit car le lien entre les deux aspects de la langue est d'après nous organique. A ce niveau, on devrait pouvoir se permettre une certaine progression formelle subjacente dans le programme à la manière de la grammaire implicite. Pour ce qui est des dictées d'immersion du départ, elles continuent mais à un rythme moins volumineux.
  - 5- Au niveau avancé, rien ne nous empêche de travailler dans une perspective inductive où à la fin de l'activité ou des activités, une règle explicite est fournie. A tous les niveaux de l'apprentissage, nous rappelons que la variation d'activités doit rester de mise. On ne saurait absorber les difficultés spécifiques du français sans proposer de façon continue d'activités attrayantes et motivantes.
  - 6- Pour ce qui est des détails très techniques, nous les laisserons aux spécialistes de la matière, les spécialistes de l'orthographe.
  - 7- Enfin, une fois la réimplantation de l'orthographe est assurée comme partie intégrante dans les cours F.L.E., on passera à une phase où l'orthographe deviendra une partie essentielle de toutes les méthodes qui verront le jour ultérieurement. L'enseignement de l'orthographe pourra si elle est bien menée devenir un outil efficace et non un accessoire pour améliorer l'enseignement de la grammaire, de l'expression écrite et du lexique.
  - 8- Au niveau universitaire, nous recommandons l'intégration des cours d'orthographe dans toutes les universités Jordaniennes délivrant un Ba en français. Il faut de notre point de vue opter pour deux cours obligatoires et deux cours optionnels.
  - 9- Concernant les examens de l'Ambassade France, nous recommandons l'intégration de l'orthographe comme composante essentielle des trois examens en vigueur à l'heure actuelle.

## BIBLIOGRAPHIE

- André Casteilla (1997). *L'orthographe pour tous*. Edition André Casteilla, Paris.
- Eugène Laillat (1987). *Français parfait, français efficace*.

- Edition de Vecchi, Paris.
- Fargeot – Mauche M..c. (1991). *L'apprentissage de l'orthographe dans l'enseignement du français, langue étrangère* Les cahiers du GRELEF, n°32 pp. 95-106.
- Freinet (1968). *La méthode naturelle 1: L'apprentissage de la langue. Suisse*. Delachaux et Niestlé Neuchatel.
- Hatier (2004). *L'orthographe pour tous*. Beschrelle.
- Henriette Walter (1988). *Le français dans tous les sens*. Robert Laffonts.
- Henriette Walter (1998). *Le français d'ici de là se là-bas*. Lattes.
- Jeanne claud Betraud (1988). *Faute de grammaire et d'orthographe Bien les connaître pour mieux les éviter*. Editions de Vecchi Paris.
- Nina Catach (1978). *L'orthographe*. P.V.F. – Que sais – je.
- Nina Catach (1982). *L'orthographe française*.
- Pierre Bessagnet (2010). *La didactique de l'orthographe*. IUEM Midi – Pyrénées.
- René Geogin (1978). *Guide de la langue française*. Editions André bonne Paris.
- René Thimonnier Marabout (1990). *Code orthographique et grammatical*. Paris.
- Saliha Amokran (2010). *Du lien entre la maîtrise du système phonologique les compétences orthographiques*. Université de Neuchâtel.

## ANNEXE DES MÉTHODES EXAMINÉES.

- 1- Accord 1. Dominique Berger et Nerira Spicacci, Didier 2000.
- 2- ADO 1. Monnerie Goarin et autres, Clé international 2000.
- 3- Adosphère. Celine Himber et Marie Laure Poletti, Hachette 2011.
- 4- Alter égo A1. Annie Berthet et autres, Hachette 2006.
- 5- A propos. C. Andant et M.L. Charalon, P.U. de Grenoble 2005.
- 6- Alors 1. Marcella Di Giura et J.C. Béacco. Didier 2007.
- 7- A tour de rôle 1. Patrick Blanche, Clé international 1991.
- 8- Belle ville 1. Flore Guny et Anne Marie Johnson, Clé international 2004.
- 9- Bien joué 1. Carla Gislou et autres, Hachette F.L.E. 1998.
- 10- Bravo 1. R. Mérieux et c. Bergeron, Didier 1999.
- 11- Café Crème 1. Massia Kaneman. Pougatch, Hachette. F.L.E. 1997.
- 12- Campus 1. Jacky Girardet et Jacques Pécheur. 2004.
- 13- Champion 1. Annie Monnerie – Goarin et Eveline Sirejols, Clé international 2001.
- 14- Communication express. Bernard Seignoux, Clé international 2000.
- 15- Connexion 1. Régine Mérieux et Yves Loiseau,

- Didier 2004.
- 16- Escale 1. Jacques Blanc et autres Clé international - 2001.
- 17- Espace 1. Guy Capelle et Noëlle Gidon. Hachette F.L.E. 1990
- 18- Et toi ? Méthode de français: Niveau 1 de Marie-José Lopes et Jean-Thierry Le Bougnec. 2007.
- 19- Extra ! 1 Méthode de français de Fabienne Gallon. Hachette. 2002.
- 20- Festival. Sylvie Poisson – Quinton et autres, Clé international 2006.
- 21- Fluo 1. Sylvie Meyer – Dreux et autres, Clé international 2003.
- 22- Fourm 1. Campa, Angels, Hachette F.L.E. 2000.
- 23- Gramm, ados. Marie José Lopes et Jean Thierry Le Bougnec, Didier 2003.
- 24- Junior 1. Butzbach M., clé international 2001.
- 25- Latitude 1. A1. Regine Mérieux et Yvec Loiseau, Didier 2008.
- 26- Le français à grande vitesse. S. Truscott et autres, Hachette F.L.E 1994.
- 27- Métro Saint Michel. Annie Monnerie, Goarin et autres, Clé international 2006.
- 28- Oh là là ! 1. M. Bourdeau, C. Favret, I. Gallego, E. Muguruza. Clé international. 2003.
- 29- Panorama 1. Jacky Giradet et Jean – Marie Cridig, Clé international 2002
- 30- Reflets 1., Guy Capelle et Noëlle Gidon, Hachette, F.L.E. 1999.
- 31- Studio. Christian Lavenne. Didier. 2004.
- 32- Tandem 1. C. Bergeron et M. Albero, Didier 2003.
- 33- Taxi 1. Guy Capelle et Robert Menand, Hachette F.L.E. 2003.
- 34- Tout va bien 1. Livre de l'élève. H. Augé, M.D. Canada Pujois. L. Martin. C. Marlhens. Clé international. 2004.