

Avant-propos

Maud DUBOIS, Alain KAMBER & Carine SKUPIEN DEKENS

Institut de langue et civilisation françaises, Université de Neuchâtel

L'apprentissage de l'orthographe constitue à l'évidence une difficulté majeure pour les apprenants du français allophones. Par ailleurs, l'orthographe étant un critère de sélection sur le marché du travail et un facteur de stigmatisation sociale, on peut légitimement considérer l'acquisition de cette compétence comme prioritaire pour des étudiants allophones qui peuvent être amenés à poursuivre un cursus universitaire ou à exercer une activité professionnelle dans un pays francophone.

Il semble que la pratique de l'enseignement de l'orthographe en FLM et en FLE n'ait pas toujours su tenir compte des spécificités du public visé, considérant que les zones orthographiques problématiques étaient les mêmes pour les francophones et les allophones. Ainsi, dans un certain nombre de manuels, les règles étaient présentées par difficulté croissante, puis venaient des listes d'exception, et des exercices. Dans la mesure où l'on élabore un enseignement spécifique pour allophones, on se trouve confronté à des choix méthodologiques. Depuis les travaux de Catach (1980), on prend davantage en considération la structure complexe de la langue à enseigner, mettant l'accent sur l'un ou l'autre des systèmes (phonogrammique, morphogrammique et logogrammique) de l'orthographe française. Les travaux présentés ci-dessous viennent enrichir cette approche, en la nuancant et en la complétant, et en apportant des éléments nouveaux, notamment la mise en valeur de la langue maternelle et des connaissances préalables des apprenants.

Adopter une approche plurisystémique

Si l'on veut décrire la compétence orthographique d'apprenants allophones d'une part, et permettre à ceux-ci d'améliorer leurs compétences d'autre part, il faut impérativement intégrer des facteurs tels que le rapport – ou la tension – entre la phonie et la graphie, les connaissances de la morphosyntaxe et de la sémiographie, mais également les compétences extralinguistiques.

Daniel LUZZATI explique pourquoi la maîtrise de l'orthographe est considérée, dans les référentiels se fondant sur les descripteurs du CECR, comme une composante des compétences de l'écrit de l'apprenant, et non

comme une compétence spécifique autonome. A ce jour, les descriptifs des quatre niveaux A1, A2, B1 et B2 (Luzzati 2004, 2007, 2008 et 2011) sont prêts et présentent les objectifs possibles d'apprenants du français. La hiérarchisation des niveaux de compétence intègre à la fois le rapport graphèmes / phonèmes, l'homophonie lexicale, l'orthographe grammaticale et la morphologie verbale. Les niveaux C en revanche s'avèrent beaucoup plus difficiles à décrire, la maîtrise orthographique impliquant, à l'instar du français langue maternelle, des variations d'ordre individuel. Ce manque d'homogénéité ne permet pas non plus le recours aux descripteurs existant pour le français langue maternelle. L'auteur insiste sur le fait que, loin de la sacralisation dont l'orthographe fait l'objet en français, un niveau C se distingue avant tout par des compétences réflexives, la maîtrise d'outils et la capacité de l'apprenant à mobiliser les compétences qu'il a acquises.

C'est à partir de la complexité du système orthographique français, "pluri-système" ou "système de systèmes" (Catach, 1980) que Martha MAKASSIKIS & Jean-Christophe PELLAT exposent leur recherche. L'articulation entre les principes sémiographique (particulièrement importants en français avec les lettres muettes, par exemple) et phonographique, propre à chaque langue, devrait être prise en compte dans les manuels d'orthographe, ce qui n'est pas toujours le cas pour ceux du français. Selon les auteurs, le principe sémiographique est souvent relégué au second plan. De ce point de vue, deux méthodes d'enseignement de l'orthographe FLE sont examinées de façon critique, *L'orthographe progressive du français, niveau débutant* (Chollet & Robert, 2004), et le *Manuel d'orthographe pour le français contemporain* (Skupien Dekens, Kamber & Dubois, 2011). Les auteurs présentent ensuite une enquête visant à comparer les performances orthographiques des étudiants FLE à celle des étudiants FLM, en particulier en ce qui concerne les homonymes. Il en ressort essentiellement que les étudiants francophones commettent plus d'erreurs logogrammiques et étymologiques que les étudiants allophones qui, eux, commettent plus d'erreurs phonogrammiques. Les auteurs concluent à la nécessité pour les concepteurs de manuels d'orthographe (FLM ou FLE) de présenter les dimensions phonographique et sémiographique de manière "à la fois séparée et combinée".

Tenir compte de la phonologie des langues maternelles

Les apprenants ayant une langue maternelle dont le système phonologique est éloigné du français devraient pouvoir bénéficier avant toute chose d'un enseignement de phonétique qui leur permettrait dans un deuxième temps d'acquérir l'orthographe du français. Les expériences menées par les auteurs des deux articles suivants parviennent à la même conclusion: sans une bonne maîtrise de la phonologie du français, l'orthographe ne peut être apprise efficacement.

A partir d'un corpus de productions écrites d'étudiants algériens en licence de français comprenant trois activités distinctes (dictée, rédaction et copie de texte), Saliha AMOKRANE examine si, à un niveau universitaire où elle n'est plus enseignée, l'orthographe est réellement maîtrisée et quels sont les problèmes rencontrés par les scripteurs. L'un des principaux résultats de cette recherche est qu'un très grand nombre d'erreurs sont imputables à une mauvaise maîtrise du système phonologique, et ce pour les trois types de tâches demandées. Ces erreurs concernent essentiellement les phonèmes vocaliques, qui diffèrent grandement entre le français et l'arabe. L'auteure en déduit qu'un enseignement approprié de phonétique devrait être dispensé aux étudiants arabophones au-delà de ce qui est prescrit dans les programmes scolaires (Amokrane, 2007) et qu'il devrait exercer aussi bien la discrimination auditive que la correction phonétique en production orale.

Après avoir décrit les systèmes phonologiques et prosodiques du français et du tchèque, Danièle GEFFROY KONŠTACKÝ & Sylva NOVÁKOVÁ montrent comment les particularités du français posent des problèmes aux locuteurs tchécoslovaques, particulièrement dans la chaîne parlée: difficulté à reconnaître des mots et à les segmenter, difficultés dans le passage d'un graphème à plusieurs phonèmes, (notamment avec le *e* caduc). Une expérience de terrain (sous la forme d'une dictée en première année de pédagogie à l'Université) montre en effet que les problèmes principaux sont dus à une mauvaise perception de la phonologie du français. En conséquence, les auteures proposent un travail en amont permettant, dès le début de l'apprentissage, l'acquisition systématique des compétences phonético-phonologiques. Elles proposent également de ne pas se contenter d'enseigner les mots isolément, mais de favoriser aussi la prosodie. Elles présentent brièvement leur manuel, *Entre nous* (Nováková et al., 2010 et 2011), dans lequel l'apprentissage commence de façon exclusivement audio-orale.

Utiliser la transcription phonétique

Indépendamment de toute référence à la langue maternelle de l'apprenant, l'enseignement de l'orthographe aurait tout à gagner d'un recours systématique à l'alphabet phonétique. Ceci afin de permettre un enseignement plus complet, qui intègre par exemple les phénomènes de liaisons ou les lettres muettes, ou pour donner accès à un système plus régulier et plus simple, celui de la morphologie verbale de l'oral.

Claire FONDET & Fabrice JEJCIC présentent leur logiciel *OrthoFonic* construit sur une structuration scientifique du vocabulaire, notamment en fonction de listes de fréquence, construites à partir d'enquêtes ou de corpus informatisés, et qui font apparaître une grande concentration du

vocabulaire d'usage très courant. Ainsi, il s'agit de privilégier l'enseignement des formes les plus fréquentes, qui constituent un "noyau" du français. L'orthographe rectifiée y est privilégiée. Les différentes listes sont présentées, avec leur transcription phonétique en Alfonic (voir Martinet et al., 1983 et Martinet, 1989) et en API, ainsi qu'avec les différentes utilisations didactiques possibles, grâce au codage spécifique du logiciel. Le codage Alfonic est explicité, ainsi que les fonctions des divers champs de la base de données. Les auteurs donnent ensuite des exemples concrets d'utilisation en classe de la base de données, dans le cadre d'un apprentissage spécifique notamment des graphies des finales, des liaisons, des homophones, des accords des adjectifs ou de la morphologie des noms. Ils appellent à une collaboration entre chercheurs et pédagogues, avec la participation de spécialistes en traitement automatique des langues.

Partant du constat que l'acquisition des formes verbales écrites du français est rendue plus difficile pour un apprenant allophone par le fait que ce dernier doit à la fois intégrer les formes et leur orthographe, Christian SURCOUF montre l'avantage que constitue l'apprentissage du système verbal par ses formes orales transcrites en API: une comparaison des codes écrit et oral met en évidence que la complexité orthographique du système de conjugaison des verbes – accentuée par la manière de le présenter dans les ouvrages de référence traditionnels – masque les régularités de l'oral (voir Pouradier Duteil, 1997). L'auteur propose une classification des verbes ainsi que des tableaux de formes verbales basés sur le code phonique susceptibles d'être utilisés comme une passerelle vers l'apprentissage de l'orthographe.

Bâtir sur les connaissances préalables

Une autre tendance qui se dégage des contributions de ce volume est l'importance de la langue maternelle et des connaissances préalables des apprenants.

Sur la base d'un corpus de textes d'apprenants de FLE produits dans deux contextes distincts – Amérique hispanophone et Afghanistan –, Jeanne GONAC'H et Clara MORTAMET analysent les "zones orthographiques problématiques" de ces apprenants, adoptant l'hypothèse selon laquelle la ou les langue(s) présente(s) dans leur répertoire peuvent influencer les erreurs commises (voir aussi Mortamet & Gonac'h, 2011), quantitativement différentes de celles de scripteurs natifs. Il s'agit ici de comparer les performances d'apprenants dont la langue maternelle est proche du français – l'espagnol – ou au contraire très éloignée – le dari – pour des erreurs concernant le marquage du genre et du nombre ainsi que des erreurs phonographiques. Les auteures montrent que si des points communs peuvent être mis au jour, il existe bel et bien des différences

spécifiques liées au système propre des langues sources concernées.

A partir d'un corpus de productions écrites de vingt étudiants de FLE de niveau B1 et de nationalités diverses, Jean-Marc DEFAYS et Frédéric SAENEN examinent les divers facteurs qui interviennent dans l'acquisition de l'orthographe. L'influence de la langue maternelle (voir Castelloti, 2005), le rôle que peuvent jouer certaines langues relais (à l'instar de l'anglais), mais également la capacité à prendre en compte le cotexte d'un mot sont des éléments cardinaux de la performance écrite. En opérant un test en deux phases distinctes (mots isolés / mots en contexte), les auteurs montrent ainsi que la contextualisation d'un mot sur un axe syntagmatique peut aider les apprenants à l'orthographier correctement, mais qu'elle reste insuffisante dans certains cas, notamment en ce qui concerne les marques du pluriel. Ces erreurs indiquent que le sens de la phrase reste opaque pour les apprenants, mais aussi que l'articulation simultanée de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale constitue une difficulté majeure pour eux.

Claude GRUAZ propose une approche de l'enseignement de l'orthographe du français à des apprenants étrangers qui valorise le plus possible les compétences orthographiques et les automatismes déjà en place. L'analyse des écarts, sur la base de textes produits par les apprenants, permet d'identifier leurs sources (erreur de prononciation, problème purement graphique, aspect morphologique ou de marquage spécifique), d'établir un profil orthographique et de proposer un processus de remédiation à l'apprenant (voir Crefor Haute-Normandie, 2009). L'auteur insiste sur la nécessité de mener une réflexion avec l'apprenant sur sa représentation de l'orthographe et de ses propres difficultés, puis sur la mise en évidence de régularités dans le système orthographique, à partir de ses connaissances préalables. Le rôle du formateur est d'entraîner l'apprenant à manipuler la langue (par substitution et analogie), pour qu'il puisse réactiver certaines connaissances et découvrir les grandes régularités du système.

Examinant un corpus de textes produits par des élèves majoritairement turcophones d'un collège breton, Marie-Claude LE BOT et Elisabeth RICHARD ont pour objectif de décrire et d'expliquer les erreurs commises par des scripteurs que leur performance met en grande difficulté scolaire alors même que leur maîtrise du code oral est satisfaisante. L'analyse s'appuie sur l'hypothèse que les erreurs ne sont pas seulement des écarts fautifs par rapport à une norme, mais qu'elles révèlent des stratégies cohérentes dans le cadre d'un apprentissage en cours (Cogis, 2002). Les auteures montrent que cette approche permet de réduire l'image négative véhiculée par ces textes et de mettre en évidence les acquis de ces élèves dans le code graphique, mais également de mieux cerner leurs lacunes, notamment la maîtrise de la morphologie verbale et nominale (Besse & Porquier, 1984).

A travers des approches diverses, les travaux réunis dans ce volume démontrent la nécessité de changer la perspective de l'enseignement de l'orthographe FLE, et de mettre l'apprenant au centre du processus, avec sa langue, sa phonologie, ses stratégies et ses tentatives d'appropriation de l'orthographe française.

Bibliographie

- Amokrane, S. (2007): Pour améliorer la maîtrise de l'orthographe en FLE/FLS... renforcer l'enseignement de la phonétique. In: les Annales de l'université d'Alger, n°17 tome, 31-37.
- Besse H. & Porquier R. (1984): Grammaires et didactique des langues. Paris (Hatier).
- Castelloti, V. (2005): La Langue maternelle en classe de langue étrangère. Paris (CLE International).
- Catach, N. (1980): L'Orthographe française. Paris (Nathan).
- Chollet, I. & Robert, J.-M. (2004): Orthographe progressive du français, niveau débutant. Paris (CLE International).
- Cogis, D. (2002): Comment le genre graphique vient aux enfants. In: Hass, G. (dir): Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée, CRDP Bourgogne, 19-42.
- Crefor Haute-Normandie, coordination Mercier J.-P., direction Gruaz, C., collaboration Bottois, F., Chesnel, C. & Funkiewiez, F (2009): Recherche-action Orthographe et illettrisme. (http://www.crefor-hn.fr/sites/default/files/Recherche_action_orthographe.pdf)
- Luzzati, D. (2004): Chapitre 8: "la matière graphique". In: Niveau B2 pour le français, un référentiel, 289-326, Beacco, J.-C., Bouquet, S. & Porquier R. (dir.). Paris (Didier).
- Luzzati, D. (2007): Chapitre 8: "la matière graphique". In: Niveau A1 pour le français, un référentiel, 139-155, Beacco, J.-C. & Porquier R. (dir.). Paris (Didier).
- Luzzati, D. (2008): Chapitre 8: "la matière graphique". In: Niveau A2 pour le français, un référentiel, 139-155, Beacco, J.-C & Porquier R. (dir.). Paris (Didier).
- Luzzati, D. (2011): Chapitre 8: "la matière graphique". In: Niveau B1 pour le français: un référentiel, Beacco, J.-C., Blin, B., Houles, E., Lepage, S. & Riba, P. (dir.). Paris (Didier).
- Martinet, A. & J., Villard, J., Boyer, D. & Dominici, G. (1983): Vers l'écrit avec Alfonic. Paris (réédition 2006, Association RAPHAEL).
- Martinet, A. (1989): Alfonic au plus près de l'orthographe. In: Liaison Alfonic, fascicule 2, 7-12.
- Mortamet, C. & Gonac'h, J., (2011): Variation orthographique en français: le cas des non-natifs. In: Schnaffer, I. & Bertrand, O. (dirs.): Variétés, variations et formes du français. Paris (Les éditions de l'école Polytechnique).
- Nováková, S., Kolmanová, J., Geffroy Konšťacký, D. & Táborská, J. (2009): Le français ENTRE NOUS 1. Plzeň (Fraus).
- Nováková, S., Kolmanová, J., Geffroy Konšťacký, D. & Táborská, J. (2010): Le français ENTRE NOUS 2. Plzeň (Fraus).
- Pouradier Duteil, F. (1997): Le Verbe français en conjugaison orale. Francfort/Main (Peter Lang).
- Skupien Dekens, C., Kamber, A. & Dubois, M. (2011): Manuel d'orthographe pour le français contemporain. Neuchâtel (Alphil – Presses universitaires suisses).