

De l'incidence du cotexte sur les choix orthographiques en FLE: étude de cas

Jean-Marc DEFAYS & Frédéric SAENEN

Université de Liège, Institut Supérieur des Langues Vivantes

This article is based on a survey carried out at the ISLV (University of Liège) among students in French as a Foreign Language (FLE) with a B1-level. The given exercise consisted of writing a sequence of words out of context and then of relocating the exact same words in the text from which they were taken. By means of a keen statistical analysis of the transcriptions, we attempt to determine where the most common spelling mistakes (lexical as well as grammatical) are made for a student in FLE, thereby assessing the impact of context on spelling.

Introduction

Il faut admettre que les recherches relatives à l'acquisition de l'orthographe, qui conjuguent et renforcent mutuellement les perspectives de la linguistique, de la psycholinguistique, de la linguistique cognitive, n'en sont encore qu'à leurs débuts, et qu'elles n'ont encore guère profité concrètement jusqu'à présent à la didactique des langues, maternelle ou étrangères. Il n'empêche que leur multiplication, leur diversification et leurs résultats, de plus en plus riches et intéressants, laissent penser qu'il ne tardera plus longtemps avant que les méthodes et les pratiques d'enseignement des langues puissent petit à petit se débarrasser de représentations, d'explications ou d'exercices inutiles voire néfastes au profit de stratégies pertinentes et efficaces.

C'est avec cette conviction que nous menons nos enquêtes sur l'acquisition de l'orthographe chez des apprenants de français langue étrangère, et que nous présentons ici un aperçu des indices sans doute encourageants qu'on peut en tirer, mais surtout des questions fondamentales que ces sondages, aussi limités soient-ils, soulèvent. Une des premières porte sur les rapports entre l'acquisition de l'orthographe en langue maternelle et en langue étrangère, soit dans l'absolu, c'est-à-dire sans tenir compte de la différence entre les systèmes des deux langues en présence (éventuellement plus de deux si l'on tient compte de langues-relais), soit en tenant compte, par exemple quant à leur degré d'opacité relative. À ce titre on pourrait réactualiser les comparaisons déjà éprouvées entre l'apprentissage du code écrit de la langue maternelle et celui d'une langue étrangère, ou inversement entre l'apprentissage d'une langue étrangère et

les problèmes que rencontre le dysphasique ou l'illettré en langue maternelle.

La première démarche dans ce champ d'investigation consiste à dresser et revoir sans cesse la liste de facteurs qui peuvent influencer l'acquisition de l'orthographe. Parmi les principaux, on retiendra: le profil de l'apprenant (âge, scolarité, motivation,...); le niveau de maîtrise de la langue maternelle et de la langue étrangère cible qu'il a atteint; le système linguistique de la langue ou des langues qu'il maîtrise déjà et avec la(les)quelle(s) des transferts, conscients ou non, auront probablement lieu; le contexte situationnel, pragmatique de la performance; le cotexte syntagmatique, discursif, générique du ou des mots à orthographier; l'enseignement et les instructions qu'il a reçus concernant l'orthographe d'une manière générale ou concernant tel type de mots en particulier; etc. C'est la nature de ces facteurs, leur combinaison, leur évolution, et leur impact qui doivent faire l'objet de recherches minutieuses et méthodiques, telles que celle que nous avons tenté de mener ici et qui questionnent plus précisément les paramètres "cotexte", "langue-source", "orthographe d'usage vs grammatical" et "système français".

Fayol & Jaffré (2008) ont en effet bien mis en évidence qu'en matière d'apprentissage de la langue maternelle "peu de données fiables sont disponibles sur l'amélioration de l'orthographe lexicale par un enseignement explicite et systématique"¹. La remarque vaut également pour l'enseignement du FLE! La question que nous soulevons à travers les modestes résultats de notre étude de cas se situe à l'intersection du faisceau de difficultés au centre duquel se tient l'étudiant en FLE quand il s'agit d'orthographier un mot: influence de la langue maternelle / opacité de la langue cible, conscience de la coprésence de l'orthographe grammaticale et de l'orthographe d'usage, influence du cotexte sur la morphologie du mot, etc. Certes, notre recherche porte sur les productions d'un groupe d'étudiants restreint (une vingtaine), et ne concerne qu'un seul niveau (le B1 en l'occurrence); mais c'est, à notre avis, en analysant dans le détail les options graphiques des apprenants que nous sommes au plus près du diagnostic concret de leur difficulté et du pronostic d'une éventuelle remédiation.

1. Les hypothèses

Nous allons tenter de mettre à l'épreuve, à travers les résultats de notre recherche, les trois hypothèses suivantes:

¹ Fayol & Jaffré (2008:214).

1.1 *Il y a des "zones de risques orthographiques" propres au public des apprenants en FLE:*

acquérir une bonne orthographe en français n'a rien d'une sinécure pour les étudiants allophones. Il leur faut prendre en effet conscience de la coexistence d'une orthographe d'usage (souvent arbitraire ou, ce qui revient presque au même pour des étudiants non linguistes, explicable par des raisons historiques) et d'une orthographe grammaticale (plus justifiable, mais compliquée par les "nombreuses exceptions à la règle" qui relèvent, elles de l'arbitrarité).

1.2 *Le cotexte amène une plus-value en ce qui concerne l'orthographe grammaticale:*

le positionnement sur un axe syntagmatique d'un "mot" doit forcément être facilité par les éléments qui le précèdent et qui le suivent: déterminants, pronoms personnels, adjectifs, prépositions, etc. Non seulement il règle la question du choix sur l'axe paradigmatique (par exemple pour le cas des homophones) et dans la dimension sémantique, mais il éclaire également les flexions morphologiques ou les variations en genre et en nombre susceptibles d'affecter le terme. De nombreuses erreurs sont imputables au manque d'attention ou de compréhension que les étudiants manifestent face au cotexte, soit immédiat soit plus large, dans lequel s'inscrit l'unité de sens.

1.3 *Les influences de la langue maternelle mais aussi de la /des langue-relais*

sont prépondérantes sur les choix orthographiques, et c'est surtout le cas en ce qui concerne l'orthographe d'usage puisque, pour transcrire un mot qu'il n'aura jamais rencontré auparavant, un étudiant fera comme par réflexe le lien avec un autre terme qu'il connaît dans son propre idiome voire dans la *lingua franca* actuelle, l'anglais.

2. La démarche

Le présent article se base sur une recherche menée auprès d'une classe de 20 étudiants Erasmus de niveau B1, inscrits au cours du soir de FLE dispensé par l'*Institut Supérieur des Langues Vivantes*, à l'Université de Liège. Le public concerné se composait de neuf Espagnols (de E1 à E9), trois Italiens (de I1 à I3), deux Portugais (P1 et P2), un Anglais (An), un Allemand (All), un Bulgare (Bu), un Grec (Gr), un Chinois (Ch) et un Vietnamien (Vi).

Le travail a été mené en deux temps. Dans une première phase (phase 1), les étudiants se sont vu dicter une liste de 45 mots de toutes natures, sans aucun environnement linguistique susceptible de les orienter vers le choix d'une orthographe. Il s'agissait de reporter sur une grille la première graphie qui s'imposait à l'esprit à l'écoute du vocable. Chaque mot a été dicté deux fois. La liste a ensuite été retirée aux étudiants. Cette phase a permis de mettre en évidence la première représentation graphique d'un mot, hors contexte, qui s'impose spontanément à l'esprit des étudiants testés.

Quant à la seconde phase (phase 2), un texte lacunaire a été distribué.² De ce document ont été retirés les mots dictés lors de la phase 1. Ils apparaissaient dans le document suivant le même ordre qu'en phase 1. Les étudiants ont dû remplir les blancs, en tenant compte cette fois du cotexte phrastique où apparaissaient les mots, et choisir en conséquence la forme qui leur paraissait correcte. Chaque paragraphe a été lu à haute voix une fois. On a redicté ensuite phrase à phrase. Enfin, on a procédé à une lecture à haute voix globale du texte, ininterrompue. Les étudiants ont donc entendu trois fois la forme manquante. Cette phase 2 a amené une dimension supplémentaire à l'analyse en ajoutant du cotexte, phrastique et textuel, puisqu'il s'agissait cette fois de réinsérer les vocables précédemment entendus dans un texte cohérent.

3. Les résultats

3.1 Phase 1

Le tableau suivant reproduit la liste intégrale³ des mots dictés aux étudiants. OT est l'Orthographe du Texte, telle qu'elle y apparaissait. AOA sont les Autres Formes Acceptées sous la plume de l'étudiant.

1. OT "cent" / AOA: sans, sens, sent, sang	24. OT "faisaient" / AOA: faisais/t
2. OT "réseau" / AOA: réseaux	25. OT "problématiques" / AOA: problématique
3. OT "ses" / AOA: c'est, s'est, sais, ces	26. OT "quelques" / AOA: quelque, quelqu'
4. OT "succès" / AOA: -	27. OT "déjà" / AOA: -
5. OT "point" / AOA: points	28. OT "télécharger" / AOA: téléchargé(e)(s)/ez
6. OT "créé" / AOA: créer, créés, créées	29. OT: "cas" / AOA: -

² Il s'agit de la première partie d'un article de presse, "Facebook pervertit-il les élèves?", signé Stéphanie Bocart et extrait du journal *La Libre Belgique* en ligne du 17 janvier 2011. Ce texte a été choisi car, selon son niveau de difficulté, son lexique, sa syntaxe et son thème, il appartient au corpus des documents susceptibles d'être proposés au cours de l'année par l'enseignant à ses étudiants de niveau B1.

³ Afin de respecter les contraintes de longueur de cet article, seuls les résultats les plus significatifs qui sont exploités dans nos conclusions ont été conservés.

7. OT "Belges" / AOA: belge(s), Belge	30. OT "illégal" / AOA: illégale/s
8. OT "quatre" / AOA: -	31. OT "lèvent" / AOA: lève(s)
9. OT "scolaire" / AOA: scolaires	32. OT "âge" / AOA: âges
10. OT "jeux" / AOA: jeu, je	33. OT "mis" / AOA: mi
11. OT "innombrables" / AOA: innombrable	34. OT "technologie" / AOA: technologies
12. OT "règles" / AOA: règle	35. OT "sein" / AOA: saint/s, sain/s, cinq
13. OT "bancs" / AOA: banc	36. OT "où" / AOA: ou
14. OT "installés" / AOA: installer, installé(e/s)	37. OT "tellement" / AOA: -
15. OT "pris" / AOA: prix, prit	38. OT "outils" / AOA: outil
16. OT "reçoivent" / AOA: reçoive(s)	39. OT "permettent" / AOA: permette/s
17. OT "visite" / AOA: visites	40. OT "enquête" / AOA: enquêtes
18. OT "également" AOA:-	41. OT "possèdent" / AOA: possède/s
19. OT "tant" / AOA: t'en, temps, tend(s)	42. OT "dont" / AOA: don
20. OT "dû" / AOA: du, du(e)(s)	43. OT "accès" / AOA: axais/t/ent
21. OT "régler" / AOA: réglé(e)(s), réglez	44. OT "contrôle" / AOA: contrôles
22. OT "problèmes" / AOA: problème	45. OT "fréquents" / AOA: fréquent
23. OT "commençaient" / AOA: commençais/t	

On remarque d'emblée la disparité des termes dictés, tant au niveau de leurs natures que des difficultés orthographiques qu'ils posent.

Cette liste comporte en effet:

- des termes dont **une seule orthographe** est admissible: par exemple "succès" ou les adverbes;
- des substantifs, adjectifs ou déterminants qui peuvent présenter **deux ou trois orthographes, selon la variation en genre et/ou en nombre**: "réseau", "règles", "bancs", etc.
- des **formes verbales** dont l'orthographe change selon une **variation de personne**: "reçoive/es/ent", "commençais/ait/aient", etc.
- des **formes verbales** dont les variantes orthographiques relèvent d'une **variation modale** (infinitif, participe passé, certaines formes de l'indicatif): "installés", "régler", etc.
- des termes dont l'**homophonie** peut engendrer des graphies concernant **deux natures différentes**: belge / Belge, pris / prix, dû / du, etc.
- des termes qui ont une **homophonie très riche**, car transversale à de **nombreuses natures**: "cent", "ses", etc.

Pour nombre de ces formes se posent de surcroît les problèmes traditionnellement liés à l'orthographe d'usage: présence de double consonne? accents? digrammes / trigrammes? nasales? hiatus? lettres muettes internes ou finales?

3.2 *Graphies proposées par les étudiants en phase 1, puis en phase 2*

Pour chaque famille de mots définie ci-dessus, nous allons présenter et analyser les performances des étudiants en sous-catégorisant tout d'abord les problèmes ponctuels liés à la perception du rapport oral / écrit ainsi qu'à l'orthographe d'usage (phase 1) puis en révélant l'incidence de la mise en cotexte sur leurs graphies définitivement adoptées (phase 2). Par souci de commodité de lecture et de clarté, les nombres sont écrits en chiffres et non en lettres. Les identifiants d'étudiants (E1, E2, etc.) sont en général directement suivis de leur graphie entre guillemets. Le descriptif de la phase 2 est introduit par la flèche et par la transcription du cotexte phrastique. Les initiales PC signifient "Proposition correcte".

3.2.1 Les termes dont une seule orthographe est admissible

Le substantif "**succès**" n'a d'emblée été orthographié correctement que par 7 étudiants. E9, P1 et All orthographient à l'anglaise "success". Le problème principal est lié à l'accent grave du mot et au redoublement de la consonne "c".

⇒ "Et le **succès** auprès des jeunes...": **6 PC**, de la part des étudiants qui avaient proposé "succès" en phase 1. E3 et Ch, qui n'avaient rien perçu en phase 1, proposent cette fois "success". Aucune des graphies fautives relevées en phase 1 n'est corrigée, parfois même elles sont aggravées (E7 passe de "sucedde" à "sucsede", I1 de "suxes" à "suxece").

Le substantif "**cas**" a semble-t-il beaucoup dérouté les apprenants. Si 10 graphies sont correctes, les 10 autres dénotent un embarras: sur les 5 Espagnols qui ont hésité, E6 et E8 optent pour "quand". An et All transcrivent "car" (conjonction ou anglicisme?) et E4 l'anglicisme "calm". P1 écrit phonétiquement "ca" et E9 "ka".

⇒ "...dans la plupart des **cas**,... ": **15 PC**. 7 étudiants rectifient le cap, et parfois pour des erreurs lourdes ou des absences de réponses en phase 1. Plus gênants sont les problèmes de E1 et de E3: E1 avait proposé "cas" en phase 1 mais il modifie en "càs"; E3 avait lui aussi identifié le mot en phase 1, mais il n'intègre rien à cet endroit du texte lacunaire.

Le numéral "**quatre**" n'a été mal orthographié que par I2 "quattre", par interférence.

⇒ "... et **quatre** autres ados...": **19 PC**. Idem phase 1.

L'adverbe "**déjà**" a été correctement orthographié par 14 étudiants. Les problèmes rencontrés par les six autres concernent bien sûr la succession accent aigu / accent grave.

⇒ "... sont **déjà** identifiés...": **15 PC**. Les 6 étudiants pointés en phase 1 commettent à nouveau une erreur. Tous (sauf E3 et P2 qui maintiennent leur "dèja" initial) tentent de rectifier, mais ils n'y parviennent pas. I1 passe de "dèjà" à "dejà", I2 de "dejà" à "dejá", I3 de "dêja" à "dèja" et P1 de "dejá" à "dèjá").

Les **adverbes en "-ment"** sont intéressants à observer. "**Tellement**" est correctement écrit 12 fois. Il est proposé avec des accents chez 3 hispanophones (E1: "tellèmènt", E6: "tèlement"; E7: "téllement"). Aucun italoophone ne semble avoir appliqué la règle de formation sur l'adjectif féminin (I1 et I3 "telment", I2 "talment"). P1 "télemont" propose une orthographe qui ne montre aucun lien avec la forme adverbiale. "**Également**" est correctement écrit 11 fois. Il ne subit qu'une interférence, chez E7 "également". I1 "égalmant" perd le lien avec l'adverbe, qu'il avait pourtant maintenu en finale dans "telment". Ni P1 ni P2 n'appliquent la règle de formation et donnent "égalment". Parmi les étudiants hors du domaine roman, seul All propose une forme erronée, avec "égalément".

⇒ "...ce n'est plus **tellement** Internet...": **12 PC**. Les étudiants qui avaient proposé "tellement" en phase 1 réitèrent la performance. Seul E1 corrige parfaitement son accentuation initialement fautive, ce qui amène le total à 13 PC. Les erreurs relèvent d'accents ajoutés ou déplacés à mauvais escient (E8 aboutit à "tèlement") ou de formation partielle (I1 "talement" féminise la forme italienne de l'adjectif!). E6 maintient "tèlement" et I2 "talment". La rectification que P1 propose à "télemont" en "télèmant" s'éloigne encore un peu plus d'une identification avec la règle de formation des adverbes en "-ment". Enfin, E9 rectifie son orthographe correcte de phase 1 en "téllement".

⇒ "... qu'il adresse **également** aux enseignants...": **12 PC**. Seul E9 corrige avec fruit son "égalment" de la phase 1. P1 et P2 maintiennent par contre cette graphie et I3 l'adopte pour préciser quelque peu son "eglement" de phase 1. E7 conserve "également". Seul All redouble le "l" dans sa nouvelle proposition, avec "egallement". I1 perd le lien avec la base adjectivale "égal" en passant à "eguelmant". Enfin, deux étudiants qui avaient en phase 1 une bonne graphie introduisent une erreur: E1 "égalèment" et I2 "egalement".

3.2.2 Les substantifs, adjectifs ou déterminants qui peuvent présenter deux ou trois orthographes, selon la variation en genre et/ou en nombre

Dans cette catégorie, en phase 1, certains termes n'ont pour ainsi dire posé aucun problème: c'est le cas de "**visite**" (faux seulement chez E4 "visit"), de "**point**" (partout correct sauf I3 "pain" et P1 "puant") et de "**quelques**" (faux chez seulement Ch "qualeque"). Un mot comme "**problèmes**" sur lequel il

avait été insisté en classe lors de cours précédents est aussi globalement réussi (correct dans 17 cas).

⇒ "L'objet de sa **visite...**": **20 PC**. Le mot est partout correct, même chez E4 qui le rectifie.

⇒ "... à tel **point** qu'aujourd'hui près de 100% des ados...": **19 PC**. P1 modifie "puant" en "pont".

⇒ "... **quelques** points noirs...": **10 PC**. Ch n'identifie toujours pas le mot et écrit "quel". 9 étudiants (E3, E4, E5, E7, E9, I2, P1, P2 et All) omettent de le mettre au pluriel, alors que le cotexte est clairement pluriel.

⇒ "... à cause de **problèmes** liés...": **10 PC**. L'évidence n'est pas apparue aux étudiants dans ce cas en raison du "de", souvent envisagé comme singulier, pourtant 11 étudiants l'indiquent. Les autres maintiennent leur orthographe de départ, correcte ou erronée.

a) Les substantifs

"**Banc**" est le substantif qui a été globalement le moins bien identifié. Seul E1 en propose une graphie acceptable. 16 étudiants n'identifient pas la nasale. Ainsi, tous les I et les P, 5 Espagnols et An proposent "bon". Parmi les solutions les plus éloignées, on trouve Gr "bot", Ch "bomb" et E9 "bine". Bu et Vi proposent l'anglicisme "band", All propose "ban"⁴. E3 et E4 sont les plus éloignés car ils donnent "vont".

⇒ "... trois longs **bancs** de bois...": **3 PC**. E1 maintient la forme correcte de phase 1 et on observe quatre corrections qui aboutissent à la graphie attendue (E2, I2) soit à l'identification du mot "banc", mais au singulier (E7, I3). Ces quatre étudiants corrigent l'identification de la nasale, ce qui est aussi le cas de E5 "bandes", E8 "banques", I1 "bande", Gr "band", bien qu'ils aboutissent à des mots inappropriés. E3, E6 et All n'indiquent rien cette fois. Ch et Vi maintiennent des formes erronées, mais les accordent au pluriel. P2 "bôll" aboutit à la forme la plus aberrante.

"**Outil**", du fait de la diphtongue et de la lettre finale muette, a aussi perturbé les étudiants. Seuls 8 en connaissaient manifestement l'orthographe correcte. 5 proposent "outi". E8 et I3 transcrivent "uti(s)". À noter qu'aucun étudiant n'a, à ce stade, commis la confusion fréquente avec l'adjectif "utile".

⇒ "...la mise à disposition pour des prix tout à fait raisonnables d'**outils** mobiles...": **7 PC**. 7 étudiants qui avaient en phase 1 correctement orthographié le mot aboutissent à la forme correcte au pluriel requise par le cotexte. E6 corrige "outis" en "outils". La confusion avec l'adjectif "utile"

⁴ Mais c'est une option phonétique car, en tant que B1, il ne connaît sans doute pas l'existence de ce terme rare en français...

apparaît dans 5 cas chez des étudiants qui, en phase 1, avaient proposé "outi" (E3), "outir" (I1), "outi" (P2), rien (E5 et P1). E9 et All combinent les deux formes en "outile". La diphtongue "ou" pose des problèmes évidents de transcription, dans la mesure où I2 passe de "outi" à "otils" et P1, qui n'avait rien proposé, donne "úti".

"**Contrôle**" a de même été correctement transcrit par 5 étudiants. La majorité des autres ont subi l'interférence de l'anglais, pour la perte du circonflexe (maintenu chez E4 et P1 "contrôl" et All "contrôle") et du e final.

⇒ "... une perte de **contrôle**...": **4 PC**. Il s'agit de An, Bu et Vi (qui avaient déjà prouvé en phase 1 maîtriser l'orthographe du terme) et de Ch qui corrige "control". Tous les autres sont tributaires de l'anglicisme ou de leur forme erronée de phase 1. Deux étudiants se corrigent à mauvais escient: E1, qui passe de la forme correcte en phase 1 à l'anglicisme "control", et Gr, qui propose "controle". E7 fait apparaître le circonflexe sur la syllabe nasale.

b) Les adjectifs

"**Innombrable**" a été correctement orthographié par tous les E, sauf E6. Les difficultés des autres étudiants n'ont pas nécessairement porté sur le redoublement (présent chez 4 fautifs sur 8) mais bien sur l'identification de la nasale (on obtient ainsi I3 "innobtable", All "ineaubrable"), voire sur la syllabe finale (Vi "innonrable", I1 "innomabre").

⇒ "... les services **innombrables**...": **6 PC**. Sur les 10 étudiants qui avaient correctement écrit ce mot en phase 1, seuls 5 pensent à l'accorder au pluriel, malgré le cotexte évident. I1, qui partait de "innomabre", rectifie non seulement l'orthographe mais l'accorde correctement. En général, les étudiants qui avaient en phase 1 une orthographe incorrecte la maintiennent. All affine son "ineaubrable" en "inonbrable". Par contre le cotexte ne semble pas aider An qui passe de "innoblable" à "enonbrable". Ch, qui n'avait rien proposé initialement, donne "inonbrable".

Alors que, rappelons-le, "problème" n'est mal orthographié que 3 fois sur 20, "**problématique**" est mal orthographié 13 fois sur 20! Ce renversement s'explique par l'oubli de l'accent (8 fois) ou son maintien en accent grave (5 fois). S'ajoute la question de la finale "-ique", que E8 et E9 anglicisent en "-ic".

⇒ "... une série de **problématiques** qui ne pouvaient...": **4 PC**. Le substantif est lui aussi précédé d'un "de" pluriel mais seul le verbe, un peu plus loin, porte un indice de nombre. Dès lors, l'accord n'est effectué que par 5 étudiants ici! Les erreurs décrites en phase 1 (accents mal orientés ou omis, finales en -ic) se maintiennent.

"**Illégal**" posait le double problème de l'accent et du redoublement consonantique. 8 étudiants seulement proposent une des formes admises. Quand les étudiants mettent les "ll" (E1, I2, All, Bu, Gr), ils se trompent avec l'accent, soit omis ou orienté en grave. E5 donne "ilègal". La graphie de Ch "éligal" est la plus éloignée et trahit une difficulté de perception phonétique.

⇒ "... le téléchargement est totalement **illégal**...": **2 PC**. À l'exception de Bu, aucun étudiant n'arrive à une orthographe correcte de ce mot en cotexte. 5 l'accordent au féminin, All va jusqu'au féminin pluriel "illégalés". Chez E3, e7 et I3, l'accent aigu indiqué en phase 1 disparaît. E9 réduit le double "l" à un seul. La plupart des orthographe incorrectes de phase 1 sont maintenues, seuls E5 et Gr corrigent leur accent grave en accent aigu.

"**Fréquent**" n'a été correctement orthographié que 7 fois. Pour E3, E5, E6, I3 et All, l'accent aigu est absent. Bu propose une mauvaise terminaison, "fréquant". E7, I1 et I2 donnent la forme au féminin, ce qui ne correspond pas à la réalité phonologique dictée. E4 et Vi confondent avec "fréquence".

⇒ "Les dérapages sont de plus en plus **fréquents**." **4 PC**. Bu corrige "fréquant" en "fréquents". Le mot "dérapages" est apparemment perçu comme féminin par 7 étudiants, qui accordent l'adjectif en fonction. Parmi ceux-là, on retrouve E4 et Vi, qui partaient du substantif "fréquence" et le corrigent en adjectif. Les problèmes d'accents sont corrigés chez E3, I2, I3 et P2. Par contre, l'accent disparaît chez E7.

3.2.3 Les formes verbales dont l'orthographe change selon une variation de personne

La forme "**reçoivent**" (acceptée au singulier) n'a pas posé de difficulté à 9 étudiants. Les graphies erronées s'échelonnent comme suit: la cédille oubliée par Gr "recoivent"; une forme hybride avec l'idée d'infinitif chez E7 "reçoivre" ainsi que E9 et All "recoivre"; des résolutions graphiques du "ç" et de la diphtongue "oi" en E4 "résuave", E6 "resuave", P1 "ressouave", P2 "reçuavre"; un calque approximatif de la langue maternelle pour I1 "recevre"; le retour à l'infinitif chez I2 "récevoir" et Ch "recevoir".⁵

⇒ "Ce matin, ils **reçoivent** Christophe Bustraen...": **11 PC**. E1, qui avait proposé une forme correcte en phase 1, se corrige mal en écrivant ici "réçoivent". Les deux corrections les plus saillantes sont E6 et E7. I2 et All donnent "recoivent", prouvant qu'ils ont intégré le fait que le verbe devait être conjugué. E9 écrit cette fois "reçois". Les deux orthographe les plus

⁵ Signalons que, dès les premières leçons dispensées au B1, la conjugaison du présent de l'indicatif est revue en profondeur et censée maîtrisée pour la composition des autres conjugaisons (imparfait, subjonctif...).

éloignées de la forme correcte et empreintes de phonétisme pur sont à nouveau P1 "résouvae" et P2 "reçave".

La forme "**commençaient**" est la seule à avoir été ratée par tous les étudiants. En effet, pas un seul n'a identifié un imparfait lors de la dictée. 10 ont proposé l'infinitif correct et 1 l'infinitif incorrect (I2 "commancer"). 6 autres ont proposé le participe passé, au masculin, correct, et 1 incorrect (P1 "commancé"). I2 écrit "comonce".

⇒ "...trois adolescents qui à cette époque-là **commençaient** à surfer...": **4 PC**. Ce sont E1, E2, E8 et Bu. Gr propose "commençait". E3, E4, E5, E7 proposent le présent "commencent" et I2 "commencent". E6, E9, P2, An y voient le participe passé, tout comme I1 "comoncé" et I3 "commoncé" qui commettent des erreurs d'usage. All, Ch et Vi maintiennent l'infinitif.

Pour "**faisaient**", aucun étudiant n'a pensé à la graphie du pluriel (la plus ardue, en général) mais 8 ont proposé des formes acceptables ("faisais" ou "faisait"). E1 a redoublé le "s". P1 et P2 ont proposé une conjugaison erronée du présent "faisez" E3, E5, I1 et CH n'ont rien écrit. Les autres orthographes conservent l'idée de forme verbale, conjuguée ou à l'infinitif, mais sont assez farfelues (E8, "faissez", I3 "faisév", E9 "faussait", E2 "fosser", All "feuser").

⇒ "C'est en m'intéressant à ce qu'ils **faisaient**...": **6 PC**, de la part des étudiants qui avaient proposé des formes acceptables en phase 1. E4 et E7 passent de "faisait" à "font". E1 maintient le "s" redoublé et accorde au pluriel. P1 et P2 ajustent en P1 "font" et P2 "font", se rapprochant du sémantisme du verbe. Les autres orthographes farfelues se modifient également, mais jamais pour arriver à la correction parfaite: E9 donne "faisaient", E2 et All "faisait", I3 "font", E8 "font"). E3, qui n'avait rien en phase 1, propose cette fois "font". Ch ne propose toujours rien.

3.2.4 Les formes verbales dont les variantes orthographiques relèvent d'une variation modale

"**Créé**" a d'abord été perçu comme l'infinitif (11 propositions correctement orthographiées; E1 "créer" et E3 "crèr"). E8 propose l'alternance "créer / créé". Les problèmes relèvent de la position de l'accent (All "créé" et I1 "créé"), du hiatus résolu (I3 "cré"), de la confusion avec un autre verbe l'infinitif ou conjugué (Ch: "crier" et P1 "creiez").

⇒ "...des adolescents ont **créé** leur profil...": **8 PC**. An maintient sa proposition "créé" de phase 1 et 7 étudiants, qui avaient tous proposé l'infinitif correct en phase 1, aboutissent au participe "créé". En dehors de cela, les tendances sont très diverses. L'accentuation du participe a posé le principal problème: E1, E2 et All transcrivent "créé", E3 donne "créés" et E9 "créé". Le hiatus pose un problème à E5 qui, bien qu'ayant proposé "créer" en phase 1, modifie en "creié". E4 "créent" et I1 "creient" proposent

une forme logiquement incompatible avec l'auxiliaire conjugué déjà présent dans la phrase. Ch corrige en "écrié" et P2 passe de "créer" à "criée".

3.2.5 Les termes dont l'homophonie peut engendrer des graphies concernant deux natures différentes

Dans le mot "**Belges**"⁶, seule la majuscule distingue la nature. E2, E8, E9, P1, An, Bu et Ch ont commencé le mot par la majuscule. On notera E3 "belgue" et E8 "Bèlge".

⇒ "Comme des milliers de jeunes **Belges**...": **2 PC**. Seuls P1, An et Bu marquent cette fois la majuscule qui distingue le substantif de l'adjectif. Le pluriel est respecté dans 16 cas, seuls l'oublie I1, P1, P2 et Ch. E3 "belgues" reproduit l'erreur de la phase 1.

"**Pris**", représenté 8 fois, a été supplanté par son homophone nominal "prix" (12 fois).

⇒ "Les sept ados y ont **pris** place": **16 PC**, bien qu'il figure dans une expression figée ("prendre place"). I1 maintient "prix", P2 passe de "prix" à "prit" et Ch de "prix" à "prie".

"**Dû**" a été adopté a priori par 9 étudiants, 11 autres ont opté pour la contraction "du". Seuls E1 "doux" et Ch "tu" ont commis des confusions phonétiques.

⇒ "...les deux premières situations que j'ai **dû** régler...": **9 PC**. Parmi elles, 6 étudiants ont articulé avec l'infinitif "régler". E3, E5, E9, I2 et P1 maintiennent "du". I1 et All passent de "dû" en phase 1 à "du" ici. Ch et E1 corrigent. E7, qui avait proposé "dû" en phase 1, ne propose rien ici.

"**Mis**", choisi a priori par 16 étudiants.

⇒ "Moi, j'ai **mis** que j'avais 2 ans...": **18 PC**, sauf All qui passe de «mis» en phase 1 à "mi".

Pour "**où**", étonnamment, c'est la graphie du pronom relatif "où" qui a été choisie en majorité (14 occurrences!) avant celle, plus simple puisque dépourvue d'accent, de la conjonction de coordination "ou" (4 occurrences). I3 et P1 proposent erronément "où".

⇒ "le service tout en un de Facebook **où** il y a possibilité...": **15 PC**. I3 et P1 fossilisent "où". I1 et Ch maintiennent "ou".

"**Dont**", a été correctement proposé 9 fois. E1, E2, E6, E7, I3, All confondent avec "donc". Ch interprète correctement la nasale mais pas la consonne initiale et propose "ton". Les graphies les plus aberrantes sont P1 "dan", I1 "dôn" et E8 "d'eau".

⁶ Nos étudiants sont forcément familiarisés avec ce vocable!

⇒ "**dont** 63 % disposent d'un accès": **8 PC**. 6 étudiants qui avaient déjà proposé "dont" en phase 1 reproduisent cette réponse. Seuls E8 "d'eau" et P2 "don" corrigent en "dont". Les autres maintiennent "donc", ou le proposent cette fois, comme I1 ou Ch.

Enfin, le substantif "**accès**" a été classé ici, car il offrait une homophonie avec certaines formes de l'imparfait de "axer". Aucun étudiant n'a opté pour l'une de ces dernières, mais le x de ce verbe, ou de son participe passé, était présent chez E2 "axé", I1 "axes", I2 "axces". Les autres erreurs portent sur l'absence d'accent ou la confusion avec l'anglais (E9 et All "access"). An a compris "excès".

⇒ "...disposent d'un **accès** Internet...": **6 PC**. L'ambiguïté avec le verbe "axer" ou le mot "excès" est levée pour E2 et An (qui corrigent) et I1 "acesse", mais pas pour I2 "axcès". Le problème de l'accent final, absent dans la plupart des cas ou mal orienté chez E4, se pose pour 11 étudiants. Le mot anglais "access" est choisi par E9 et All.

3.2.6. Les termes qui ont une homophonie très riche, car transversale à de nombreuses natures

"**Cent**" a suscité 16 graphies correctes. E9 et Bu donnent d'emblée la graphie attendue dans le texte, sinon, le choix graphique le plus répandu est "sans", pour 6 étudiants. A l'inverse de la tendance observée avec "banc", la nasale a été parfaitement identifiée sauf dans trois cas: I1 et I3 "son" et P1 "sont". E8 marque une hésitation entre "sans" et "sain". E4 propose le mot anglais "sound".⁷

⇒ "Cinq **cent** millions. " **16 PC**. E7, E9, Bu et Ch accordent en "cents".

Les formes suscitées par "**ses**" sont globalement acceptables, même si aucun étudiant n'a a priori pensé à la forme du déterminant possessif. On trouve le démonstratif "ces", les formes conjuguées "sais / s", les combinaisons présentatives "c'est" et réflexive "s'est". I1 donne "cet" et E9 "ce".

⇒ "...discuter en ligne avec **ses** amis...": **17 PC**. Seuls E5, E7 et E8 maintiennent "ces".

"**Sein**" a posé de réelles difficultés. Seul Gr a proposé la graphie du texte. Les autres formes admises étaient Bu "saint", Vi "sain", E2 E4 et All "cinq". E1, E7, I3 et P2 donnent "sens". E8, E9 et I1 donnent "sans". P1 donne

⁷ A noter qu'une incertitude règne quant au choix de la graphie "sens" car E2, E5 et I2 l'ont peut-être choisie en pensant au substantif "sens" et non à la forme conjuguée de "sentir"...

"cent" et An "sang". E3 propose la seule graphie dénasalisée avec "scène" et Ch la forme inexistante "sin".⁸

⇒ "au **sein** de la police": **5 PC**. L'expression ne permet pas de lever l'ambiguïté ou d'éclairer le sens. 4 bonnes réponses seulement, dont Gr. E2 et All passent à "seine". 7 étudiants proposent "sens" ou "sense", soit qu'ils le maintiennent, soit qu'ils l'avancent après s'être abstenus en phase 1 (comme E5 et E6). Les autres réponses se font en dépit du sens contextuel ou de la phonétique : E9 "chef", I1 "centre", P1 "sede", An "s'en". E3 s'abstient cette fois de répondre.

Enfin, "**tant**" n'a été spontanément transcrit que par Gr et Vi. Parmi les propositions acceptables, on compte 8 étudiants qui ont opté pour "temps". S'il n'a jamais été confondu avec "dans", le mot a suscité bon nombre de graphies incorrectes. E5, E7, E9 et P1 donnent "temp". E2 et All inventent "tent". I2 propose "tot" et E6 est le seul à confondre la nasale avec "ton".

⇒ "En **tant** que médiateur...": **14 PC**, dont 12 corrigées de "temps" ou de formes éloignées. Seuls E5, E7, E8, A, et Ch maintiennent ou proposent "temps".

4. Bilan de la recherche par rapport aux hypothèses de départ

Le tableau synoptique ci-dessous, élaboré à partir des résultats obtenus en phase 2, propose un regroupement de certains mots de l'exercice selon deux critères, afin de nourrir la réflexion qui suit:

<i>Mots les mieux réussis:</i>	<i>Mots les moins bien réussis:</i>
visite (20 PC)	Belges (2 PC)
point (19 PC)	illégal (2PC)
quatre (19 PC)	bancs (3 PC)
mis (18 PC)	contrôle (4 PC)
pris (16 PC)	fréquents (4 PC)
âge (16 PC)	problématiques (4PC)
déjà (15 PC)	commençaient (4 PC)
où (15 PC)	sein (5 PC)
	accès (6 PC)
	succès (6 PC)
	faisaient (6 PC)

Les constats précédents, confrontés aux hypothèses de départ de notre étude, nous permettent d'avancer les conclusions suivantes:

⁸ Comparer les choix pour "cent" et "sein" permet de mesurer le désarroi des étudiants face aux homophones courts, car certains qui avaient bien identifiés le premier en appliquent une graphie équivalente au second.

4.1 *Il y a des "zones de risques orthographiques" propres au public des apprenants en FLE*

Il est clair que les problèmes d'orthographe d'usage les plus fréquemment rencontrés par les étudiants FLE sont relatifs à la non biunivocité dans le rapport oral/écrit du français. On y retrouve ainsi les doubles consonnes, les digrammes ou trigrammes censés rendre un seul son, la transcription des voyelles nasales, les lettres muettes, les accents et signes diacritiques, etc.

La conjonction d'exigences morphologiques et flexionnelles dans un même mot dès qu'il est situé en contexte induit souvent l'étudiant en erreur, ce qui explique que les formes verbales comme "commençaient" par exemple aient été si mal réussies: elle cumule un redoublement, une cédille, la flexion du pluriel en -nt et la nécessité de discriminer phonologiquement la finale par rapport à l'infinitif ou au participe passé.

Parmi les mots les moins bien réussis, on retrouve également "banc", qui a suscité la perplexité dès la phase 1 et n'a guère été éclairci par le cotexte. Il faut dire que les complexités y foisonnent: le /b/ explosif initial est souvent confondu avec /v/ par les hispanophones, la nasale est perçue différemment aussi bien phonétiquement que dans son rendu orthographique, la dernière lettre est muette, le signifié n'est pas connu de tous les apprenants B1 et, cerise sur le gâteau, il faut penser à mettre le pluriel! Ce graphème très court est emblématique des "nœuds" de problèmes orthographiques que recouvrent certains mots, à différents niveaux, et qui déstabilisent complètement les apprenants.

4.2 *Le cotexte amène une plus-value en ce qui concerne l'orthographe*

Il est clair que, pour ce qui concerne l'orthographe d'usage, la mise en cotexte est relativement inopérante pour la rectification d'orthographe ignorées. Les erreurs fossilisées⁹ le demeurent, en dépit de l'environnement du mot.

La contextualisation peut par contre s'avérer fort utile pour discriminer le bon choix à opérer parmi des homophones sur un axe paradigmatique autant que syntagmatique. C'est le cas de "cent", "tant" et "ses" (pas du tout de "sein", terme utilisé dans une expression figée et mobilisant une nasale difficile à identifier pour les étudiants). Ces mots sont, avec "cas", les mieux corrigés dans la phase 2.

⁹ On entend par fossilisation lorsque les "imprécisions et [l]es incorrections [sont] incrustées au cours de l'apprentissage [...] parce qu'elles n'ont pas été corrigées à temps". D'après Defays, J.-M. & Deltour, S. (2003): Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage. Sprimont (Mardaga).

Les participes sont aussi très bien appliqués, dans la mesure où "mis" souffre peu de concurrence à un niveau B1 (les étudiants ne pensent pas d'emblée à la notation musicale ou à l'expression de la moitié) et où l'ambiguïté entre "prix" et "pris" est vite dissipée par le sens de la phrase. Dans le cas du mot "Belges", le choix de la nature nominale dénotée par la majuscule n'est pas facilité par le cotexte, car la proximité immédiate de l'adjectif "jeunes" a sans doute été contaminante...

On remarque cependant que, en dehors des environnements très clairs, surchargés en indices, la mise en cotexte ne conditionne pas systématiquement le choix dans ce qui constitue une clé de voûte de l'orthographe grammaticale: les marques du pluriel. L'article "de / d'" n'est ainsi pas nettement perçu comme introducteur d'un pluriel.

Les difficultés entraînées par les formes à l'imparfait "faisaient" (6 PC) et "commençaient" (4 PC) sont plus inquiétantes car elles montrent, par le maintien de formes connexes (infinitifs, participes...) voire aberrantes, la déconnexion qui peut persister entre le mot et le sens du texte. Pour "commençaient", la difficulté à choisir la conjugaison provenait sans doute en grande partie de l'écran entre le sujet et le verbe. L'indicateur temporel aurait cependant pu mettre sur la voie...

En fait, tout se passe comme si les apprenants ne parvenaient pas à embrayer entre ces deux vitesses que seraient l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage, quand elles posent plusieurs problèmes simultanément dans le même mot.

4.3 Les influences de la langue maternelle mais aussi de la langue-relai sont prépondérantes sur les choix orthographiques

Debyser (1970) définit d'office, du point de vue de la pédagogie des langues vivantes, l'interférence comme une "faute". Or, les influences de la langue maternelle ou relai, inévitables, peuvent parfois jouer un rôle de facilitateur, donc positif (par exemple dans le cas de "point", mot identique à son équivalent anglais, maîtrisé par les hispanophones), même si les cas restent rares en français. On le voit avec "illégal", l'un des mots les moins réussis (2 PC) alors qu'il existe phonétiquement quasi à l'identique en italien ou en espagnol, mais les "ll" et l'accent perturbent ici le jeu.

Les interférences négatives se vérifient par exemple avec le mot "contrôle", correct dans 4 cas seulement, à cause de sa graphie anglicisée! Et "succès" n'est pas loin de subir le même sort, si ce n'est qu'il suscite des orthographe autrement hérissées de la part de ceux qui ne se basent pas sur l'anglais pour le former...

Dans le cas des adverbes en "-ment", on s'aperçoit que les graphies incorrectes se concentrent chez des locuteurs de langue romane,

notamment italophones. Plus subtilement encore, on relève le cas du déterminant indéfini "quelques", laissé au singulier malgré son environnement pluriel. Ce phénomène s'explique par l'interférence, en tout cas pour les langues romanes dans lesquelles la construction reste au singulier.

5. Conclusions et perspectives

Des travaux comme ceux qui précèdent sont révélateurs d'une multiplicité de facteurs d'explications au problème de la "cacographie" et de l'intrication des problèmes spécifiques que pose la langue française sur ce point. L'orthographe est souvent envisagée comme une fatalité par l'apprenant en FLE, qui hérite comme par contrecoup des discours stéréotypés selon lesquels "Le français, c'est une langue pleine d'exceptions", "En français, rien ne s'écrit comme ça se dit", etc.

Deux nécessités semblent s'imposer à l'enseignant face aux difficultés orthographiques de ses étudiants. La première est bien entendu la description, la comparaison et l'explication d'erreurs, chez différents apprenants de différentes langues dans différentes circonstances, de façon à définir et à redéfinir des typologies, et des situations ou des zones "à risques", qui pourront aider l'enseignant à (faire) comprendre les phénomènes et les mécanismes concernés par ces erreurs, et à les traiter, voire les prévenir. La seconde nécessité, plus utile encore, est celle de la mise à l'examen, à l'épreuve, à l'œuvre de stratégies, à la fois d'enseignement et d'(auto)apprentissage. On a encore beaucoup à découvrir sur les opérations de segmentation, d'appariement, d'assemblage auquel se livre, spontanément ou non, un enfant ou un adulte confronté à une langue étrangère; sur la constitution d'un lexique mental nouveau et de ses interférences ou transferts avec celui de la langue maternelle; sur la distinction entre la transcription phonologique et la récupération directe (adressage lexical), et sur leur succession, leur interaction, leur combinaison lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Puisque le cœur du problème semble se situer notamment à l'articulation entre orthographe d'usage et orthographe grammaticale, voire dans le choix entre voie directe (lexicale) et indirecte (non lexicale)¹⁰, ne s'agirait-il pas de s'interroger de façon constructive – avec les étudiants et sur base de leurs difficultés à discriminer les sons d'un mot, à identifier sa nature hors et en cotexte – afin de trouver une dynamique à acquérir entre ces deux dimensions qui sont vouées à cohabiter dans le langage écrit, ceci dans le cadre d'un apprentissage raisonné de l'autoanalyse et de

¹⁰ Voir à ce sujet l'article de Pacton, S., Fayol, M. & Perruchet, P (1999) mentionné en bibliographie.

l'autocorrection, à la charnière épilinguistique entre la réflexion métalinguistique et la pratique linguistique ? C'est à cet endroit qu'à notre avis les analyses qui précèdent encouragent à entreprendre des recherches plus poussées et des expériences riches d'enseignement.

Bibliographie

- Castelloti, V. (2005): La Langue maternelle en classe de langue étrangère. Paris (CLE International).
- Catach, N. (1995): L'orthographe française. Paris (Nathan).
- Cuq, J.-P. dir. (2003): Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde. Paris (CLE International).
- Debysse, F. (1970): La Linguistique contrastive et les interférences. In: Langue française, Volume 8, n°1, 31-61.
- Defays, J.-M., Maréchal, M. & Melon, S. (2000): La Maîtrise du français du secondaire au supérieur. Bruxelles (De Boeck-Duculot).
- Defays, J.-M. & Deltour, S. (2003): Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage. Sprimont (Mardaga).
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2008): Orthographier. Paris (PUF).
- Fayol, M. & Largy, P. (1995): Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. In: Langue française, Volume 95, n°95, 80-98.
- Pacton, S., Fayol, M. & Perruchet, P. (1999): L'apprentissage de l'orthographe lexicale: le cas des régularités. In: Langue française, Volume 124, n°124, 23-39.
- Salins, G.-D. (1996): Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Paris (Didier-Hatier).