

Du lien entre la maîtrise du système phonologique et les compétences orthographiques

Saliha AMOKRANE

Université d'Alger 2

In our article, we are going to focus on the results obtained in our research which aimed at checking spelling skill of Algerian students. The corpus analysis in which we used three types of tests: dictation, writing and copying exercise allowed us to come out success as well as failure. Some mistakes made by Algerian students are common with those made by French native speakers; others are however specific to the Algerians. We have more particularly noticed the important impact that the phonology skill has on the more or less successful spelling practices in all suggested tests.

L'orthographe française qui est considérée comme un système "opaque" ou "profond" dans lequel on représente, outre le niveau phonologique, les aspects morphologiques et syntaxiques, pose de sérieux problèmes aux scripteurs francophones natifs et son apprentissage est un parcours semé d'embûches comme en témoignent ces propos d'une jeune lycéenne française (élève du lycée professionnel en 2^{ème} année de CAP)¹ rapportés par A. Millet, V. Lucci & J. Billiez (1990: 230): "moi je connais pas les règles d'orthographe, alors je sais pas j'en connais certaines, mais je les connais pas toutes. Moi je trouve que c'est nul moi ce truc, c'est nul! Pourquoi pas écrire les mots, les choses, comme on les entend, c'est tout hein". Si le problème est posé pour des francophones natifs, il ne peut que l'être de manière encore plus ardue pour des étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français, comme c'est le cas des étudiants algériens qui ont comme langue maternelle le berbère et/ou l'arabe dialectal et comme première langue d'enseignement l'arabe dit classique. C'est ce qui a motivé notre travail de recherche en doctorat, qui visait à vérifier la maîtrise de l'orthographe par des étudiants algériens du département de français de deux universités algériennes – Alger et Constantine – et à déterminer les sources de leurs problèmes. Dans le cadre de cet article, nous partons des résultats de cette recherche.

Le choix de ce public se justifiait par le fait qu'il s'agissait d'étudiants (des quatre années de licence)² c'est-à-dire d'apprenants qui en principe

¹ CAP: Certificat d'aptitude professionnelle.

² A l'époque où nous avons réalisé notre recherche, le système LMD (Licence – Master – Doctorat) n'avait pas encore été introduit dans les départements de français des deux universités.

n'étaient plus en phase d'apprentissage de l'orthographe. En effet, si l'on se réfère aux programmes d'enseignement du français en Algérie, on se rend compte que l'enseignement de l'orthographe n'est quasiment plus pris en charge à partir de la 8^{ème} année fondamentale³ (soit la 5^{ème} année d'enseignement du français)⁴. De fait, certaines unités didactiques comportant un volume horaire global de 12 heures ne prévoient aucun contenu pour la séance d'orthographe à laquelle on consacre normalement 1 heure. Au lycée, l'orthographe n'apparaît plus comme activité dans le programme, même si les concepteurs de ce dernier précisent que "la liste des activités et notions figurant dans le tableau des contenus de l'UD⁵ n'est pas exhaustive"⁶. La deuxième raison de notre choix est liée au fait que ces étudiants préparent une licence de français et donc qu'un grand nombre d'entre eux seront appelés eux-mêmes à enseigner la langue française et par la même occasion l'orthographe.

1. Le corpus

Sachant que, comme le souligne Brissaud (1998: 67), "la performance orthographique varie d'une tâche à l'autre et qu'il existe, par exemple, un décalage entre la performance orthographique en dictée et celle en rédaction", nous avons proposé trois types d'épreuves pour recueillir notre corpus: une dictée, un exercice de copie et une rédaction.

1.1 *La dictée*

Cette première épreuve concerne trois des ensembles dégagés par Catach, Duprez & Legris (1980: 13-15) dans leur typologie des erreurs, à savoir les erreurs à dominante phonétique, les erreurs à dominante phonogrammique et des erreurs portant sur les homophones.

³ L'école fondamentale a été mise en place par l'ordonnance du 16 avril 1976 et comprend les neuf premières années du système éducatif algérien. Les neuf années se répartissent en 3 cycles de 3 ans:

Le 1^{er} cycle comprend les 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années fondamentales.

Le 2^{ème} cycle comprend les 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années fondamentales.

Le 3^{ème} cycle comprend les 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} années fondamentales.

⁴ L'enseignement du français commençait en 4^{ème} année fondamentale. Dans le rapport final de la commission nationale de réforme du système éducatif installée en mai 2000, il est préconisé de réintroduire le français dès la 2^{ème} année du cycle primaire. Mais, à l'heure actuelle il commence en 3^{ème} année sous prétexte que "l'élève doit d'abord se familiariser avec sa langue nationale pendant les deux premières années de sa scolarisation".

⁵ L'unité didactique.

⁶ Programme de français de l'enseignement secondaire, Office national des publications scolaires, 1991-1992.

1.1.1 La zone des phonogrammes

Sachant que selon les études menées sur des apprenants ayant le français comme langue maternelle la phonographie se met en place en premier, il nous a semblé que la maîtrise de celle-ci par des apprenants n'ayant pas le français comme langue maternelle méritait d'être vérifiée, d'autant plus que la zone des phonogrammes représente la partie centrale du système graphique.

Notre hypothèse était que, du fait de la nature des systèmes linguistiques en présence, cette zone du plurisystème graphique risquait de poser problème et cela pour différentes raisons.

Tout d'abord, puisque la maîtrise des écritures alphabétiques exige la reconnaissance des phonèmes, nous avons pensé que des difficultés au niveau phonique pouvaient avoir des répercussions sur le maniement du système graphique. Or, les systèmes vocaliques arabe et français sont particulièrement différents. En effet, face à la richesse du système vocalique français, qui constitue une source majeure de problèmes dans la mesure où, comme l'affirme Argod-Dutard (1996: 58) "il est difficile sur les plans auditif et phonatoire de distinguer quatre degrés surtout à l'arrière de la bouche, de bien maintenir deux séries vocaliques d'avant", nous avons, en arabe (qui est la première langue apprise par nos étudiants) un système vocalique qui ne compte que six voyelles dont trois brèves /a/-/i/-/u/ et les trois longues correspondantes /a:/-/i:/-/u:/⁷. De ce fait et dans la mesure où, comme l'a montré Troubetzkoy, "le crible phonologique" de la langue maternelle a tendance à réduire considérablement les capacités de discrimination et de catégorisation phonémique des non natifs, il est fort probable que les apprenants butent sur les phonèmes vocaliques et donc qu'un grand nombre d'erreurs soit d'origine phonétique.

Ensuite, le français, du fait de la pluralité des transcriptions potentielles d'un même phonème ainsi que de la pluralité des valeurs que peut avoir une même graphie selon le contexte d'apparition, est considéré comme non biunivoque, ce qui implique qu'il est possible de produire dans cette langue des formes phonologiquement plausibles mais qui, au regard de la norme orthographique, seront considérées comme inadmissibles (ex: "otomobile"). A l'inverse, nous avons en arabe, une correspondance entre phonie et graphie presque générale. En effet, selon Koughougli, cité par Ghellaï (1997: 50), "le principe fondamental de l'écriture arabe est que la graphie normale d'un mot reflète exactement sa prononciation". En fait, le système graphique de l'arabe fait coexister deux formes d'écriture: l'une dite "pointée" qui permet de noter aussi bien les voyelles que les

⁷ Koughougli, cité par Ghellaï (1997: 49) précise que "le petit nombre de voyelles de l'arabe fait que chacune d'entre elles dispose d'un large espace, ce qui permet des réalisations phonétiques variées".

consonnes et qui est donc très proche de la prononciation et l'autre "non pointée" qui ne note pas les voyelles brèves et qui note donc moins que la prononciation. De ce fait, nous avons supposé que l'existence, en français, de plusieurs graphèmes pour transcrire un seul et même phonème, voire de graphèmes qui ne notent aucun phonème (le français note plus que ce qui est prononcé) va être une source de difficultés pour des arabophones.

1.1.2 La zone des logogrammes

Cette zone du plurisystème graphique n'est pas centrale. Toutefois, il nous a semblé bon de la contrôler dans la mesure où nous avons fait l'hypothèse que la particularité du système graphique arabe que nous venons de mentionner, à savoir la correspondance quasi parfaite entre phonie et graphie, allait entraîner des difficultés à ce niveau également. En effet, nous avons supposé que cette zone qui représente, même pour des francophones natifs, une source majeure de problèmes allait constituer pour les étudiants algériens une pierre d'achoppement supplémentaire.

Pour vérifier ces différentes hypothèses, la dictée proposée comportait plusieurs parties:

La première partie composée d'une dictée de termes isolés visait à vérifier la maîtrise de certaines oppositions phonologiques que nous avons considéré, au regard des systèmes vocaliques en présence, comme pouvant être à l'origine de nombreuses erreurs à dominante phonétique. Par exemple, pour les voyelles orales les oppositions /i~/E/ (ex: *précis*); /i~/y/ (ex: *illusion*); /u~/o/ (ex: *fourreau*)⁸; /ø~/o/ (ex: *eurovision*); /œ~/ɔ/ (ex: *horreur*)⁹; et pour les voyelles nasales, inexistantes en arabe, les oppositions /ã~/ĩ/ (ex: *attention*); /ẽ~/ã/ (ex: *tympan*)¹⁰. Nous avons dicté des séries de 5 termes pour chaque opposition¹¹. Dans chaque terme proposé apparaissent les deux unités susceptibles d'être confondues, l'objectif étant de savoir si les étudiants parviennent à les distinguer et à les opposer fonctionnellement.

Dans la deuxième partie de la dictée de termes isolés, nous voulions contrôler la maîtrise des différents allographes (même si certaines des

⁸ Dans ces trois séries d'oppositions, il s'agissait de contrôler la maîtrise de l'opposition entre un phonème existant en arabe et un phonème inexistant.

⁹ Dans ces deux séries, les deux phonèmes en opposition sont inexistantes en tant que phonèmes.

¹⁰ Tous ces exemples sont extraits de notre corpus.

¹¹ Après coup, il nous a semblé que pour le contrôle des oppositions phonologiques, il aurait été préférable de partir de non-mots car, dans ce cas, le recours nécessaire à la voie phonographémique pour transcrire les unités aurait permis aux confusions de se manifester de manière plus systématique. En effet, nous avons remarqué que pour la même opposition le nombre d'erreurs varie selon la fréquence du mot proposé et la familiarité des étudiants avec ce dernier.

formes proposées, telles que "paon" pourraient être considérées comme logogrammiques) correspondant à 14 phonèmes (soit 9 consonnes: /s/, /ž/, /k/, /g/, /z/, /j/, /t/, /f /et /R/ et 5 voyelles: /ẽ/, /O/, /ã/ /E/, /i/). A ce niveau, nous avons proposé autant de termes que de graphèmes correspondant à chacun des phonèmes. Pour le choix des différents allographes, nous nous sommes référée aux grilles analytiques proposées par Gey (1987: 25-33).

Dans la troisième partie de la dictée, qui était une dictée de phrases, nous nous proposons de contrôler la maîtrise de certains logogrammes, grammaticaux pour la plupart, à savoir: se/ce; ces/ses/c'est/s'est; et/est; a/à; on/ont; son/sont; sans/sang; tous/tout; ou/où; si/s'y; la/là.

1.2 La rédaction

Cette deuxième épreuve était une question ouverte dans laquelle les étudiants avaient toute liberté de s'exprimer à leur guise mais en même temps toute latitude de n'utiliser que les unités ne comportant pas de difficultés orthographiques particulières (au niveau phonogrammique par exemple) et les structures ne nécessitant pas de calculs trop complexes (au niveau morphogrammique). Les étudiants risquaient donc d'éviter, autant que possible, les formes qui leur posaient problème. Une des stratégies d'évitement fréquemment utilisée a été de limiter la réponse à une phrase, de manière à prendre le minimum de risques et donc de s'exposer le moins possible (à ce propos, nous avons d'ailleurs noté que 23,20% des étudiants ont produit moins de 5 lignes)¹².

De ce fait, les données que nous pouvions rassembler à travers cette épreuve seule risquaient d'être insuffisantes car, si elle nous permettait de repérer un certain nombre d'erreurs, elle risquait également de laisser se manifester des "fautes invisibles" ou "fautes en négatif"¹³, selon la terminologie de Rojas (1971: 62).

Toutefois, la rédaction, dans la mesure où elle était combinée à deux autres épreuves très différentes (la dictée et la copie), nous semblait intéressante car elle allait nous permettre de mieux faire la part entre erreurs de compétence (qui se retrouvent quelle que soit la nature de l'épreuve) et erreurs de performance (liées à la tâche).

¹² Le nombre total d'étudiants examinés est de 292 dont 156 à Alger et 136 à Constantine. Ils sont répartis comme suit: 1^{ère} année: 45 à Alger et 37 à Constantine; 2^{ème} année: 38 à Alger et 36 à Constantine; 3^{ème} année: 24 à Alger et 32 à Constantine; 4^{ème} année: 49 à Alger et 31 à Constantine.

¹³ On parlera de "fautes en négatif" lorsqu'un apprenant qui ignore totalement ("usage nul") ou partiellement une forme ne l'utilise pas soit par méconnaissance soit par autocensure (peur de l'erreur) ou stratégie d'évitement.

Pour recueillir les productions des étudiants, nous avons posé la question suivante: "Vous avez été orientés en licence de français. Etes-vous satisfaits de cette orientation? Justifiez votre réponse".

Cette question présentait l'intérêt de concerner tous les étudiants et donc de permettre à chacun d'entre eux d'avoir quelque chose à dire. En effet, sachant que l'orientation est effectuée par ordinateur sur la base de 15 propositions faites par le nouveau bachelier mais en fonction des places disponibles dans chaque filière, il arrive rarement que le bachelier soit orienté vers les filières qui représentent ses premiers choix (ceci n'est pas vrai pour les meilleurs d'entre eux puisque les élèves ayant obtenu une mention "bien" ou "très bien" au bac ont la possibilité de ne faire qu'une seule proposition qui est automatiquement acceptée). L'orientation représente donc un véritable problème qui touche la plupart des étudiants.

Le choix de cette thématique, directement en rapport avec la vie de ces étudiants, se justifiait encore par le fait que, comme cela a été mis en évidence par nombre d'études, lorsque le thème de la production est trop étranger au producteur du texte, il peut constituer un facteur paralysant. De fait, selon Fayol (1984: 66), "l'écrivain "jongle" avec les contraintes inhérentes au "fond" et à "la forme"" ou pour reprendre une terminologie plus récente, passer d'opérations de "bas niveau" à des opérations de "haut niveau". Ceci conduit le scripteur à "négliger", bien souvent, l'orthographe ou plutôt à laisser se manifester "un dysfonctionnement dû à l'incapacité de contrôler aussi¹⁴ le code orthographique quand le sujet à traiter est trop paralysant" (Dabin & Baudry, 1985: 38).

Par le thème choisi, cette épreuve représentait donc une situation relativement "favorable" pour l'étudiant. Mais, en fait, dans la mesure où il devait donner une opinion personnelle et la justifier, son attention ne pouvait pas être mobilisée exclusivement par l'orthographe, comme cela pouvait être le cas dans le premier test, à savoir la dictée.

1.3 *La copie*

La troisième épreuve était la copie d'un texte. Les erreurs de copie sont souvent jugées impardonnables car recopier un texte sans contrainte de temps semble être un exercice très facile. Or, ces erreurs existent et nous pensons qu'elles peuvent, également, être liées à des difficultés particulières que rencontrent les élèves. Dans ce cas, leur étude permet de mieux savoir quels sont les problèmes posés par l'apprentissage de l'orthographe et de repérer les zones du plurisystème qui ne sont pas maîtrisées. De fait, nous avons fait l'hypothèse que certaines zones sont si peu maîtrisées qu'elles ne sont même pas perçues par les apprenants (les

¹⁴ C'est nous qui soulignons.

accents, la ponctuation, les majuscules en particulier). Nous avons donc essayé à travers ce test de vérifier le concept de "cécité sélective"¹⁵ qui nous a semblé pouvoir caractériser cette attitude des étudiants face à certaines caractéristiques du texte à recopier.

2. Les résultats

L'analyse tant quantitative que qualitative des productions des étudiants obtenues à travers les trois tests nous a permis de noter qu'à tous les niveaux examinés (phonétique, phonogrammique, logogrammique) erreurs et réussites coexistent.

2.1 Les réussites

Nous avons pu noter que les étudiants sont conscients du caractère non biunivoque du système graphique français. En effet, à l'exception de "gg", toutes les graphies susceptibles de transcrire les différents phonèmes et que nous avons contrôlées sont réalisées, qu'ils s'agissent des plus fréquentes comme les archigraphèmes (ex: IN pour transcrire /ɛ̃/, O pour transcrire /o/) ou des plus rares comme les sous-graphèmes (ex: "ain" ou "im" pour transcrire /ɛ̃/) voire les graphies logogrammiques (ex: "aon" pour transcrire /ã/).

Par ailleurs, nous avons pu constater que ce sont le plus souvent les archigraphèmes qui sont utilisés pour transcrire les différents phonèmes que nous avons contrôlés, ce qui signifie que les étudiants sont conscients de la fréquence relative des différents graphèmes. Nous n'avons relevé qu'un seul cas où ceci ne se vérifie pas, celui de l'archigraphème AN qui a souvent été remplacé par "en". Or, nous savons qu'en fait ces deux graphèmes ont une fréquence quasi identique en français et que si Catach a retenu AN comme archigraphème c'est parce que c'est la graphie la moins ambiguë ("en" pouvant transcrire également /ɛ̃/ ex: "viens" ou /ɛn/ ex: "spécimen").

Enfin, toujours en ce qui concerne les phonogrammes, nous avons pu constater que les scripteurs utilisent des unités définies avec des règles phonogrammiques pratiquement toujours motivées judicieusement par rapport au système graphique français. Les cas de graphies hors système que nous avons pu relever telles que "ku" et "cku" pour transcrire /k/ ou "quu" et "qu" pour transcrire /ky/, sont extrêmement rares.

Pour les consonnes doubles, même s'il y a encore de très nombreuses erreurs d'adjonction et de suppression, nous avons néanmoins pu noter que les étudiants ont mémorisé un certain nombre de règles quant à la

¹⁵ Ce concept que nous proposons est élaboré sur le modèle du concept de "surdité sélective" utilisé en phonétique.

nature des consonnes qui peuvent être doublées et quant à la place des consonnes doubles. En effet, d'une part les étudiants n'ont jamais doublé les consonnes qui ne le sont pas en français et d'autre part, nous n'avons relevé aucun cas de consonnes doubles à l'initiale et relativement peu en finale absolue (ex: *Ecureuill, giraff*) et après une autre consonne (ex: *sangllier*).

Pour les consonnes finales muettes, nous pouvons dire qu'à défaut de les réaliser toujours avec pertinence, les étudiants en manifestent le souci de façon récurrente. En effet, alors qu'elles n'existent pas en arabe, il arrive fréquemment qu'elles soient notées même dans des contextes où elles ne sont pas requises. De plus, nous constatons que les étudiants n'utilisent comme consonnes finales muettes que des consonnes qui jouent fréquemment ce rôle en français, telles "t" et "d", essentiellement dans des formes comme *pent* pour "paon", *pigeant* pour "pigeon", *jauard* pour "jaguar".

Par ailleurs, comme pour les consonnes finales muettes, les étudiants manifestent, également, un réel souci pour le "e" final qui a beaucoup plus souvent été ajouté (après le "r", le "l", le "z", le "f" mais également après le "i") que supprimé.

En ce qui concerne les logogrammes, enfin, les scripteurs utilisent généralement les graphies conventionnelles pour les différents homophones, même s'ils ont tendance à sur-utiliser une graphie dans chaque couple lorsque ceux-ci fonctionnent en couple. Exemple: pour les homophones en /u/ nous avons une domination de la forme "ou", de la même manière pour les homophones en /sə/, nous avons domination de la forme "se".

2.2 Les erreurs

A côté des réussites dont nous venons de faire état, nous avons, également, pu observer un certain nombre d'erreurs. Certaines ne sont pas spécifiques aux étudiants algériens, d'autres, par contre, le sont.

2.2.1 Les erreurs non spécifiques aux étudiants algériens

Tout d'abord, nous avons noté un grand nombre d'erreurs sur les diacritiques qui sont le plus souvent supprimés. Ce type d'erreur a déjà été mis au jour par Lucci & Millet (1994) chez les scripteurs francophones natifs.

Nous avons également relevé de nombreux cas de confusion entre les différents allographes susceptibles de transcrire un même phonème. Ceci a été, également, signalé en FLM par Lucci & Millet (1994: 101). En effet, ils ont mis en évidence des hésitations sur la transcription du /s/, du /E/, du

/ã/ et plus sporadiquement du /i/ et du /o/. Ils précisent que "ces zones présentent sans doute des possibilités concurrentielles de transcription d'un son trop nombreuses pour que tous les scripteurs, dans des situations où les contraintes sont fortes, puissent réaliser des graphies normées pour toutes les occurrences de ces sons".

Mais, en ce qui concerne les étudiants algériens, l'éventail des erreurs est plus large. En effet, nous remarquons que les étudiants algériens ont des difficultés à transcrire non seulement les phonèmes cités par Lucci & Millet mais également dans l'ordre croissant de difficulté, le /t/, le /f/, le /ž/, le /z/, le /ẽ/, le /g/, le /j/, le /k/ et le /R/.

Par ailleurs, nous avons noté des erreurs liées à la non maîtrise des valeurs de position de certains graphèmes tels que le "s" intervocalique, le "c" devant "a", "o", "u", le "g" devant "a", "o", "u", le "ç" devant "i" qui se retrouvent également chez les jeunes scripteurs francophones natifs.

Enfin, nous avons constaté des erreurs sur les homophones qui sont sensiblement les mêmes que celles qui ont été dégagées par des chercheurs travaillant sur des scripteurs francophones natifs. En effet, comme nous l'avons nous-même constaté, ils ont noté une tendance à privilégier une graphie (souvent la plus courte) dans chaque couple.

2.2.2 Les erreurs spécifiques aux étudiants algériens

Nous avons pu relever l'impact très important de la maîtrise du système phonologique sur les réussites plus ou moins grandes en orthographe.

Tout d'abord, nous avons constaté que les erreurs à dominante phonétique sont omniprésentes puisqu'elles se retrouvent aussi bien en dictée, en copie qu'en rédaction. Ceci nous permet donc d'affirmer qu'il s'agit d'erreurs de compétence et non pas d'erreurs de performance.

Pour la dictée, nous avons remarqué qu'il y avait systématiquement confusion entre les différentes unités que nous avons évaluées. C'est ainsi que nous avons obtenu les réalisations suivantes: "pricis" ou "pressée" pour précis; "attention" ou "attontion" pour attention; "boucoup" ou "beaucaup" pour beaucoup; "eupheri" ou "auphorie" pour euphorie; "heureure" ou "aurore" pour horreur; "initile" ou "unutil" pour inutile; "pintain" ou "panten" pour pantin. Nous avons constaté également que la confusion se faisait non seulement lorsque les unités apparaissaient dans le même mot (ce qui représente un degré supérieur de difficulté) mais également lorsqu'une seule des deux unités apparaissait (ex. "privantion" pour prévention; "euforé" pour euphorie; "ortiquilteur" pour horticulteur; "infonteré" pour infanterie).

Parmi toutes les oppositions évaluées, ce sont les oppositions /ã/~/õ/, /i/~/E/ et /i/~/y/ qui posent le plus de problèmes.

Nous retrouvons des erreurs de type phonique dans l'exercice de copie également. Celles-ci se manifestent sous forme de confusions, de suppressions, d'adjonctions ou de métathèses. Les confusions, qui sont les erreurs les plus fréquentes, portent essentiellement sur deux oppositions qui ont déjà été identifiées comme source majeure de problèmes en dictée à savoir l'opposition /ã~/~/ (à travers les formes "compagne" pour campagne, "habitonts" pour habitants, "tromblent" pour tremblent...) et /o~/~u/ (dans les formes "volumineuse" pour volumineuse, "autobus" pour autobus, "coullines" pour collines et inversement "s'accropir" pour s'accroupir...). Par contre, les oppositions /i~/~E/ et /i~/~y/, qui font partie des oppositions les moins bien maîtrisées en dictée, n'apparaissent pas comme source importante de problème en copie (le nombre d'erreurs relevées restant faible).

En rédaction, nous avons également relevé des erreurs de type phonique qui se sont manifestées sous forme de confusions, de suppressions, de nasalisations/dénasalizations, d'adjonctions, de métathèses. Toutefois, ce sont essentiellement les confusions qui dominent et, majoritairement, celles-ci concernent les oppositions qui ont été relevées comme posant problème en dictée et en copie à savoir dans l'ordre décroissant les trois paires /i~/~E/, /ã~/~/ et /o~/~u/. Les formes fautives relevées sont pour /i~/~E/: "baccalauriat" pour baccalauréat, "amiliore" pour améliore ou inversement "enrêchir" pour enrichir, "letterature" pour littérature...; pour /ã~/~/: "volanté" pour volonté, "rependre" pour répondre. Et inversement "fronçaise" pour française, "longue" pour langue...; pour /o~/~u/ "volu" pour voulu, "govermentale" pour gouvernementale et inversement "époucrite" pour hypocrite, "voulenté" pour volonté...

La forme d'erreur la plus fréquente, quel que soit le type d'épreuve, semble bien être la confusion; mais ce qui mérite d'être signalé, c'est que celle-ci ne se fait pas nécessairement au détriment du phonème absent en arabe. C'est ainsi, par exemple, que pour l'opposition /i~/~E/ la confusion entre les deux unités aboutit au remplacement du /i/ (qui existe en arabe) par le /E/ (absent en arabe en tant que phonème).

Les erreurs à dominante phonétique se manifestent également, même si c'est de façon plus sporadique, par la confusion entre certaines consonnes, en particulier /s~/~z/ et /p~/~b/.

Par ailleurs, nous avons remarqué que la non maîtrise des oppositions phonologiques perturbe aussi bien le fonctionnement des phonogrammes que des logogrammes. De fait, dans les deux cas le champ des possibles est élargi. C'est ainsi que pour transcrire un phonème les étudiants doivent choisir non seulement entre les différents allographes mais également entre ces allographes et d'autres graphèmes du fait de la confusion phonétique (ex: pour transcrire le /E/, le "i" va entrer en concurrence avec

tous les allographes susceptibles de transcrire ce phonème); de la même manière, pour les logogrammes la confusion se fera non seulement entre les formes homophones mais également entre les formes qui fonctionnent comme telles du fait de la confusion au niveau phonique (ex: le "ont" sera aussi souvent confondu avec "on" qu'avec "en", et bien plus, le "on" est plus souvent confondu avec "en" qu'avec "ont").

Les difficultés au niveau phonique se manifestent également à travers une tendance lourde à modifier la structure syllabique des items dictés. C'est ainsi que nous avons relevé des cas de suppression des groupes consonantiques consonne+liquide qui sont absents en arabe (ex: "embillant" pour embryon; "hordeuve" pour hors-d'œuvre...); des cas de suppression ou de modification des syllabes composées d'une voyelle seule, cas de figure absent également en arabe où toute voyelle est portée par une consonne (exemple de suppression: "cureuil" pour écureuil; exemple de modification par adjonction d'une consonne initiale: "posé" pour oser...).

3. Propositions

Partant du constat que les difficultés au niveau phonique sont omniprésentes et qu'elles sont source de problèmes en orthographe, nous avons pu mettre en évidence la nécessité, pour accroître et développer les compétences orthographiques d'apprenants arabophones, de renforcer la maîtrise du système phonologique plus particulièrement du système vocalique puisque, malgré la présence d'erreurs concernant les consonnes, ce sont essentiellement les voyelles qui ont posé problème. Nous avons proposé de prolonger l'enseignement de la phonétique car il nous semble tout à fait utopique de considérer que le système vocalique français dans toute sa complexité puisse être maîtrisé par des arabophones après deux années seulement d'enseignement. En effet, dans les programmes de 5^{ème} AF (2^{ème} année d'enseignement du français) il est bien question de poursuivre l'acquisition du système phonétique, d'éduquer l'écoute attentive d'énoncés de plus en plus longs, de poursuivre l'entraînement à l'effort articulatoire mais dans le guide du maître il est spécifié qu' "on reprend (pas systématiquement) les oppositions qui ne sont pas encore maîtrisées du point de vue de la prononciation". Or, si on ne les reprend pas, il est difficile d'imaginer que les problèmes peuvent alors se résoudre. Et en 6^{ème} AF, par contre, il n'est plus question de phonétique.

Cet enseignement doit, dans un premier temps, viser le renforcement des capacités de discrimination auditive (sans lesquelles il semble difficile de parvenir à une précision articulatoire). Selon le niveau envisagé, les activités devraient viser le repérage des phonèmes isolés ou celui des phonèmes en opposition. Cependant, étant donné les spécificités du

système vocalique arabe (chacune des voyelles est susceptible de recevoir diverses réalisations phonétiques selon le contexte d'apparition: par exemple le /i/ sera réalisé [i] dans un contexte non emphatique et [e] dans un contexte emphatique, de la même manière le /u/ sera réalisé [u] dans un contexte non emphatique et [o] dans un contexte emphatique)¹⁶, il nous semble essentiel d'insister sur les exercices de commutation entre les phonèmes le plus souvent confondus pour faire prendre conscience de l'impact que peut avoir, sur le sens du message, le transfert en français de cette non discrimination phonologique du système arabe.

Ensuite, il faudrait viser l'amélioration de l'articulation en faisant travailler les oppositions les plus difficiles à maîtriser eu égard aux systèmes phonologiques en présence, à travers des exercices de phonétique corrective. Bien évidemment cela nécessite de mettre à la disposition des enseignants les moyens nécessaires car il paraît malaisé d'envisager ce type d'objectif avec des classes surchargées (40 élèves minimum) et souvent de niveau très hétérogène.

Toutefois, sachant que les exercices qui ciblent une difficulté peuvent être réussis alors même que les problèmes subsistent et qu'ils peuvent resurgir dès lors qu'il faut penser au message et à sa réalisation linguistiquement correcte tant du point de vue syntaxique que lexical et phonétique, il nous semble impératif de multiplier les occasions de production spontanée pour permettre aux apprenants de mettre en pratique leurs connaissances phonétiques. Il y a donc lieu de renforcer le volet oral de l'enseignement de la langue, insuffisamment pris en charge dans l'enseignement en Algérie à tous les niveaux d'enseignement, du primaire à l'université, et cela aussi bien en réception qu'en production.

Conclusion

En conclusion, nous reprendrons les termes de Mahmoudian cité par Catach, Duprez & Legris (1980: 5), selon qui "les variations d'orthographe qui sont la contrepartie d'une différence phonique sont mieux maîtrisées car plus directement accessibles à l'intuition du sujet" et nous ajouterons que cela implique que les différences phoniques en question soient bel et bien perçues ou, en d'autres termes, que le système phonologique de la langue cible soit dominé car si tel n'est pas le cas, il paraît difficile de viser une bonne compétence orthographique. Pour que le système phonologique soit maîtrisé, il y a lieu – et cela est selon nous tout à fait impératif – de redonner à la phonétique une place de choix dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant, l'objectif minimal (une intelligibilité confortable) souvent visé en phonétique nous semble insuffisant. En effet, si la confusion entre /i/ et /E/ peut ne pas gêner la communication à l'oral

¹⁶ /sil/ "coule", /ʔeʃl/ "garçon"; /kul/ "mange", /ʃof/ "laine".

puisque le contexte dans lequel est produit l'énoncé peut lever l'ambiguïté, par contre elle sera source de difficulté orthographique à l'écrit.

Bibliographie

- Amokrane, S. (2006): L'orthographe française: sa pratique et son enseignement en Algérie. Thèse de doctorat (Université d'Alger).
- 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.
- Amokrane, S. (2009): Apprentissage de l'écriture en contexte plurilingue: Problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe. In: Synergies Algérie n°6, 71-77.
- Argod-Dutard, F. (1996): Eléments de phonétique appliquée. Paris (Armand Colin).
- Brissaud, C. (1998): L'imparfait et ses concurrents du CM2 à la troisième. In: Le français aujourd'hui n°122, 62-70.
- Catach, N. (1998): L'orthographe, Que sais-je?, 8^{ème} édition. Paris (PUF).
- Catach, N., Duprez, D. & Legris, M. (1980): L'enseignement de l'orthographe. Paris (Nathan).
- Champagne-Muzar, C.S. & Bourdages, J. (1998): Le point sur la phonétique. Paris (CLE International).
- Dabin, D. & Baudry, J. (1985): Orthographe de lycéens. In: Pratiques n°46, 35-40.
- Fayol, M., (1984): Pour une didactique de la rédaction. Faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. In: Repères n°63, INRP, 65-69.
- Gey, M. (1987): Didactique de l'orthographe française. Paris (Nathan).
- Ghellai, M. (1997): Analyse des erreurs et des représentations orthographiques du français par des intellectuels arabophones. Thèse de doctorat (Université de Grenoble).
- Gruaz, C. (1985): Phonèmes, graphèmes, morphèmes. In: Pratiques n°46, 97-107.
- Hermeline, L. (2001): Enseigner la phonétique: oui mais comment? In: Le français dans le monde n°318, 27-28.
- Honvault, R. (1995): Statut linguistique et gestion de la variation graphique. In: Langue française n°108. Paris (Larousse), 10-17.
- Lucci, V. & Millet, A. (1994): L'orthographe de tous les jours: enquête sur les pratiques orthographiques des Français. Paris (H. Champion, Coll. "Politique linguistique 4").
- Millet, A., Lucci, V. & Billiez, J. (1990): Orthographe mon amour! PUG.
- Rojas, C. (1971): L'analyse des fautes. In: Le français dans le monde n°81, 58-63.