



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Département de didactique des langues étrangères
Programme de Français Langue Étrangère

L'ORTHOGRAPHE LEXICALE DU FRANÇAIS ET SON
ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Gonca KARADUMAN DİLİK

Mémoire de Master

Ankara, 2019

Liderlik, arařtırma, inovasyon, kaliteli eęitim ve deęiřim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Département de didactique des langues étrangères
Programme de Français Langue Étrangère

L'ORTHOGRAPHE LEXICALE DU FRANÇAIS ET SON
ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

FRANSIZCA SÖZCÜKSEL YAZIM KURALLARININ ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENİMİ

Gonca KARADUMAN DİLİK

Mémoire de Master

Ankara, 2019

Acceptation et agrément

À l'Institut des Sciences de l'Éducation,

Cette thèse intitulée " *L'orthographe lexicale du français et son enseignement / apprentissage* " élaborée par Gonca KARADUMAN DİLİK est acceptée et approuvée par les membres du jury ci-dessous en vue de l'obtention du **grade de master en didactique des langues étrangères, au programme de master "Didactique du Français Langue Étrangère"**.

Président du jury

Doç. Dr. Yusuf POLAT



Directrice de la thèse

Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR



Membre de jury

Prof. Dr. Ece KORKUT



AGRÉMENT

Cette thèse a été approuvée par les membres du jury ci-dessus le 19 / 06 / 2019 conformément aux articles pertinents du Règlement de l'enseignement supérieur de l'Université Hacettepe, et a été agrégée comme Thèse de master le .. / / par le Haut Conseil de l'Institut des Sciences de l'Éducation.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Directeur de l'Institut des Sciences de l'Éducation

Résumé

L'enseignement du français langue étrangère connaît des difficultés en ce qui concerne la compétence orthographique. Ces difficultés sont dues surtout à l'écart entre le code oral et le code écrit de la langue française. Cet écart pose des problèmes dans la transcription de la langue et cause des besoins de réformes orthographiques. S'ajoutent à ceci les lettres étymologiques et historiques, les signes orthographiques, les consonnes doubles, les signes auxiliaires et de ponctuation, ainsi que des lettres spéciales qui manifestent à l'intérieur de règles d'usage et de fonctionnement, souvent accompagnées d'exceptions. Dans ce présent travail, nous avons étudié cet écart entre le code oral et le code écrit, puis le plurisystème de la langue française et certaines difficultés orthographiques qui posent problème à l'écrit. Par la suite, nous avons analysé la compétence orthographique à travers le *Cadre européen commun de référence* (CECRL), ainsi que les attentes des Diplôme d'étude de langue française (DEL F) et Diplôme approfondi de langue française (DAL F) réalisés par le *Centre international d'études pédagogiques* (CIEP). Cette étude nous a fait prendre connaissance de deux types d'orthographe : l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale. Nous nous sommes intéressés directement à la simple écriture des mots, soit à l'orthographe lexicale. Dans ce contexte, nous avons étudié les diverses typologies d'erreurs. Pour finir, nous avons fait des propositions d'activités et de pistes pour parvenir à bien enseigner l'orthographe lexicale en classe de français langue étrangère.

Mots-clés : compétence orthographique, plurisystème, enseignement de l'orthographe lexicale

ÖZ

Yabancı dil olarak Fransızcanın öğretimi yazımsal beceri konusunda zorluklar yaratmaktadır. Bu zorlukların sebebi özellikle yazılı dil ve sözlü dil arasındaki farkla ilintilidir. Bu fark, sözlü dil yazıya dökülürken sorun yaratmaktadır ve yazımsal reformlara ihtiyaç duyulmasına sebebiyet vermektedir. Tüm bunlara ek olarak belli kullanım kuralları çerçevesinde kökenbilimsel olarak var olan harfler, yazımsal öğeler, çift ünsüzler, yazım işaretleri ve bazı özel harfler zorluk yaratmaktadır, tüm bunları ise istisnalar takip etmektedir. Bu inceleme yazım kurallarının dilbilimsel ve sözcüksel olarak ikiye ayrıldığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, sözlü dil ile yazılı dil arasındaki fark, Fransız dilinin çoklu sistemi ve yazılı dilde sorun yaratan bazı konular araştırılmıştır. Bir sonraki adımda *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* ve *Uluslararası Pedagojik Eğitim Merkezi* tarafından yapılan Fransızca Eğitim Diploması (DELF) ve İleri Seviye Fransızca Diplomasının (DALF) beklentileri çerçevesinde yazım kuralları incelenmiştir. Bu inceleme yazım kurallarının dilbilimsel ve sözcüksel olarak ikiye ayrıldığını ortaya koymaktadır. Burada, doğrudan sözcüklerin yazımları, yani sözcüksel yazım kurallarının üstünde durulmuştur. Bu bağlamda yapılan hata türleri ele alınmıştır. Son olarak, yabancı dil olarak Fransızca eğitimi verilen sınıflarda sözcüksel yazım kurallarının doğru öğretime yönelik yol gösterici etkinlik önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: yazımsal beceri, çoklu sistem, sözcüksel yazım kurallarının öğretimi

Abstract

The teaching of French as a foreign language encounters obstacles in regard to orthographic competence. These obstacles are mostly due to the differences between spoken and written French. The gap between these poses problems regarding transcription and causes a need for orthographic reform. We can also add to the list of difficulties etymological and historical remnants, diacritics, double consonants, punctuation marks, along with specific letters that appear, following rules of usage, oftentimes carrying with them their own exceptions. In the present work, we studied the gap between the spoken and written codes, then the 'plurisystem' of the French language and some spelling difficulties that are problematic in writing. Then, we analysed orthographic competence through the prism of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL), the proficiency expectations of the Diplôme d'étude de langue française (DELFL) and Diplôme approfondi de langue française (DALFL) designed by the Centre international d'études pédagogiques (CIEP). This study had us acknowledge the existence of two types of orthography: grammatical orthography and lexical orthography. In this context, we have studied the different typologies of spelling mistakes. To conclude, we proposed some activities and leads to improve the teaching of lexical orthography in a French as a foreign language class.

Keywords: Orthographic competence, plurisystem, teaching lexical orthography

Remerciements

Je souhaite témoigner ma gratitude à ma directrice de thèse, Madame Irem Onursal Ayırır, tout d'abord pour m'avoir accordé sa présence dans ce travail, puis pour sa patience, son soutien et ses précieux conseils sans lesquels cette thèse n'aurait jamais vu le jour.

Je voudrais exprimer mes sincères remerciements aux membres du jury, Madame Ece Korkut et Monsieur Yusuf Polat pour avoir consacré du temps à lire minutieusement et évaluer cette thèse. Je tiens également à remercier tous les professeurs du département de didactique du FLE pour avoir toujours été disponibles à la moindre question.

J'aimerais aussi remercier l'équipe de l'Institut français et surtout la directrice des cours, Hülya Öz, grâce à laquelle j'ai participé à de nombreuses formations qui ont servi dans ce présent travail, ainsi que la responsable de la médiatèque, Sultan Alparslan, qui m'a fourni la grande majorité des ressources pour ma recherche.

J'exprime mes profonds remerciements à ma famille, particulièrement à ma mère Meral Levent et ma sœur Gamze Karaduman Nejat pour m'avoir encouragée sans cesse.

Enfin, j'adresse les remerciements les plus chaleureux à mon mari Seyhan Dilik qui a toujours été à l'écoute et qui a dû faire beaucoup de sacrifices au cours de l'accomplissement de ce travail.

Table des matières

Résumé	ii
ÖZ	iii
Abstract	iv
Remerciements	v
Liste des tableaux	viii
Liste des figures et des graphiques	x
Sigles et abréviations	xii
Chapitre 1 Introduction	1
Problématique générale	1
Objectifs et spécificités de la recherche	1
Questions abordées dans la recherche	2
Hypothèses	3
Limite de l'étude	3
Définition des termes liminaires	3
Chapitre 2 L'orthographe française	5
Historique	5
Débats et réformes du XXème siècle	7
Système alphabétique et syllabique du français	9
Chapitre 3 La phonétique	11
Terminologie	11
Appareil phonatoire et production de sons	16
Catégorisation des phonèmes	18
Certaines lois phonétiques	23
Chapitre 4 De la graphie à l'orthographe	30
Orthographe lexicale	31
Les graphèmes	36

Le plurisystème orthographique français	45
Chapitre 5 L'enseignement de l'orthographe.....	81
L'approche actionnelle	81
Propositions	105
Chapitre 6 Conclusion, discussions et propositions	126
Références bibliographiques.....	129
ANNEXE-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	134
ANNEXE-B: Déclaration éthique	135
ANNEXE-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	136
ANNEXE-Ç: Thesis/Dissertation Originality Report.....	137
ANNEXE-D: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	138

Liste des tableaux

Tableau 1 <i>Rectifications orthographiques</i>	7
Tableau 2 <i>Lettres et sons (les consonnes)</i>	10
Tableau 3 <i>Alphabet phonétique</i>	14
Tableau 4 <i>Catégorisation des graphèmes</i>	16
Tableau 5 <i>L'appareil vocal et son fonctionnement – représentation des lettres</i> ...	17
Tableau 6 <i>Tableau phonétique des voyelles</i>	19
Tableau 7 <i>Traits phonétiques des semi-voyelles (ou semi-consonnes)</i>	21
Tableau 8 <i>Traits distinctifs des occlusives et des fricatives</i>	22
Tableau 9 <i>Positions syllabiques dans l'unité rythmique</i>	24
Tableau 10 <i>Positions consonantiques dans l'unité rythmique</i>	25
Tableau 11 <i>Graphèmes de base – Niveau 1</i>	37
Tableau 12 <i>Niveau 2</i>	38
Tableau 13 <i>Niveau 3</i>	39
Tableau 14 <i>Graphèmes de base : niveau 1</i>	40
Tableau 15 <i>Niveau 2</i>	40
Tableau 16 <i>Niveau 3</i>	41
Tableau 17 <i>Graphèmes de base : Niveau 1</i>	42
Tableau 18 <i>Niveau 2</i>	43
Tableau 19 <i>Niveau 3</i>	44
Tableau 20 <i>Tableau des graphèmes de base du français</i>	46
Tableau 21 <i>Approche des marques dérivatives : les morphogrammes lexicaux</i> ..	48
Tableau 22 <i>Approche des marques dérivatives : préfixes et suffixes</i>	57
Tableau 23 <i>Les consonnes doubles</i>	64
Tableau 24 <i>Exemples de différenciation des accents</i>	69
Tableau 25 <i>Présence d'accents ou non et cas particuliers</i>	70
Tableau 26 <i>Extraits de grilles d'évaluation de la production orale de tous niveaux du DELF/DALF selon le CIEP</i>	95
Tableau 27 <i>Extraits de grilles d'évaluation de la production écrite de tous niveaux DELF/DALF selon le CIEP</i>	96
Tableau 28 <i>Notions à retenir d'une unité didactique</i>	104
Tableau 29 <i>Lettre de la nouvelle correspondante</i>	106
Tableau 30 <i>Liste 1</i>	108

Tableau 31 <i>Liste 2</i>	109
Tableau 32 « <i>En relisant ta lettre</i> » de <i>Serge Gainsbourg</i>	112
Tableau 33 « <i>La réforme de l'orthographe</i> » de <i>Pierre Perret</i>	113
Tableau 34 « <i>Il est beau</i> » de <i>Corinne Albaut</i>	114
Tableau 35 « <i>Être ange, c'est étrange</i> » de <i>Jacques Prévert</i>	115
Tableau 36 <i>Passage du roman « Le petit prince »</i>	117
Tableau 37 <i>Représentation des cartes du jeu de l'oie</i>	119
Tableau 38 <i>Carte exemple pour le son [Ĕ]</i>	121
Tableau 39 <i>Cartes exemples pour le domino</i>	121

Liste des figures et des graphiques

<i>Figure 1.</i> Cheminement vers la fixation.....	5
<i>Figure 2.</i> L'orthographe de la Renaissance.....	6
<i>Figure 3.</i> L'évolution de la norme officielle en quelques mots.....	8
<i>Figure 4.</i> Lettres et sons (les voyelles).....	10
<i>Figure 5.</i> Nature du signe linguistique.....	12
<i>Figure 6.</i> Signe, signifié, signifiant.....	13
<i>Figure 7.</i> Vue d'ensemble des organes de la parole.....	16
<i>Figure 8.</i> L'appareil vocal et son fonctionnement.....	17
<i>Figure 9.</i> Résonateurs.....	18
<i>Figure 10.</i> Trapèze articulatoire des voyelles françaises.....	19
<i>Figure 11.</i> Description acoustique des voyelles : le trait aigu/grave.....	20
<i>Figure 12.</i> Les lieux d'articulation des consonnes et quelques exemples illustrés	23
<i>Figure 13.</i> Les différentes liaisons.....	28
<i>Figure 14.</i> Vue d'ensemble de la catégorisation des erreurs lexicales.....	33
<i>Figure 15.</i> Alphabet phonétique des voyelles.....	37
<i>Figure 16.</i> Les semi-voyelles ou semi-consonnes.....	40
<i>Figure 17.</i> Caractéristiques des consonnes françaises.....	41
<i>Figure 18.</i> Le genre des noms : rapports entre les finales et le genre.....	50
<i>Figure 19.</i> Approche des marques du genre – le e graphique : le genre des adjectifs	51
<i>Figure 20.</i> Le masculin et le féminin des noms.....	52
<i>Figure 21.</i> Le masculin et le féminin des adjectifs qualificatifs.....	52
<i>Figure 22.</i> Le genre des noms.....	53
<i>Figure 23.</i> Le féminin : généralités.....	54
<i>Figure 24.</i> Le féminin : finale modifiée.....	55
<i>Figure 25.</i> Le féminin : changement de finale.....	55
<i>Figure 26.</i> Les familles de mots – Les préfixes – Les suffixes.....	59
<i>Figure 27.</i> Logogrammes de forte fréquence.....	61
<i>Figure 28.</i> Éléments de formation (1).....	63
<i>Figure 29.</i> Éléments de formation (2).....	63
<i>Figure 30.</i> Les accents.....	72
<i>Figure 31.</i> Les accents sur la lettre « e ».....	73

<i>Figure 32.</i> Les accents sur « a », « o », « u », « i » - Le tréma	74
<i>Figure 33.</i> Les autres signes	78
<i>Figure 34.</i> Le trait d'union : généralités	79
<i>Figure 35.</i> Évolution historique des approches en didactique des langues étrangères en France	89
<i>Figure 36.</i> Maitrise de l'orthographe	93
<i>Figure 37.</i> Rôle de l'enseignant dans l'évolution historique des approches	100
<i>Figure 38.</i> Proposition d'une unité didactique.....	102
<i>Figure 41.</i> Plateau pour le jeu de l'oie	119
<i>Figure 42.</i> Le mille-pattes des sons – Exemple pour le son [a]	123
<i>Figure 43.</i> Exemples de jeu de famille	124

Sigles et abréviations

FLE: Français langue étrangère

FLM: Français langue maternelle

CIEP: Centre international d'études pédagogiques

CNED: Centre national d'Enseignement à distance

DELFL: Diplôme d'études en langue française

DALF: Diplôme approfondi de langue française

DF: Dictionnaire fondamental

FE: Français élémentaire

Chapitre 1

Introduction

« J'ai à vous dire que les lettres sont divisées en voyelles, ainsi dites voyelles parce qu'elles expriment les voix ; et en consonnes, ainsi appelées parce qu'elles sonnent avec les voyelles et ne font que marquer les diverses articulations des voix. »

Molière, Le Bourgeois gentilhomme

Problématique générale

Les langues voient tout d'abord naître leur code oral, suivi du code écrit qui ne devrait être qu'une simple transcription de l'oral. Le français, entendu par les étrangers, quel que soit leur origine et leur langue maternelle, a toujours été la langue de la poésie et de la musique. Ceci est dû aux sons de la langue française, autrement dit à la phonétique qui fait partie du code oral. Par ailleurs, les étrangers qui décident d'apprendre la langue française ont généralement des difficultés sur la transcription de ces sons à cause de l'existence de nombreux diphtongues ou triptongues. Les difficultés ne s'arrêtent pas ici puisqu'après s'être instruits sur tout ceci, les apprenants sont confrontés aux différentes graphies et règles de genre et de nombre, ainsi qu'à des lettres muettes et encore des réformes orthographiques avec lesquelles de nouvelles graphies apparaissent. Toutes ces barrières nous semblent complexes. C'est pourquoi, notre problématique générale consiste à rechercher une forme d'enseignement qui facilitera l'apprentissage du français langue étrangère en prenant en compte les difficultés rencontrées par les apprenants en matière d'orthographe. Ainsi, nous allons répondre à la question centrale qui forme notre problématique : comment élaborer un apprentissage simple et utile de l'orthographe aux apprenants de FLE ?

Objectifs et spécificités de la recherche

Nous avons pour objectif d'élaborer une étude sur le sujet de l'orthographe française pour aboutir à des propositions sur l'enseignement de celle-ci. Notre recherche va être effectuée par un travail d'études bibliographiques qui nous mènera sur une étude de comparaisons et de réflexions indispensables. Pour ce

faire, nous allons nous appuyer sur plusieurs manuels de grammaire, d'orthographe, de phonétique mais aussi sur les attentes du CECRL (Cadre Européen de référence) ainsi que sur les examens de langue réalisés par le biais du CIEP (Centre International d'études pédagogiques). Nous allons donner des exemples de la notation des examens DELF/DALF en étudiant les grilles d'évaluation des productions écrite et orale.

Questions abordées dans la recherche

Comment enseigner les règles d'usage correct que l'on appelle « orthographe » ? Quel est le rôle de la phonétique dans ce système ? D'où provient la différence entre la langue orale et la langue écrite en français ? Quelle place est donnée à l'orthographe lexicale dans les méthodes de français langue étrangère ? Quelles sont les propositions du CECRL et les attentes du CIEP en ce qui concerne la compétence orthographique ? Au cours de notre travail, nous allons aborder tous ces sujets à l'aide de quatre grandes lignes. Dans un premier temps, nous résumerons l'histoire de l'orthographe du français en nous penchant sur les débats et réformes qui nous amèneront vers l'orthographe officielle actuelle. Cette étude est essentielle pour comprendre la raison du grand écart entre l'oral et l'écrit. Une deuxième partie traitera de la phonétique qui est la base de l'orthographe et que nous devons analyser à partir de la production de sons jusqu'aux problèmes rencontrés en français. Cette partie traitera les relations entre la phonétique et l'orthographe du français. La troisième partie nous aidera à faire un bond sur l'orthographe en catégorisant les graphèmes du français, ainsi que le plurisystème de l'orthographe française tout en nous attardant sur l'orthographe lexicale. Nous allons nous interroger sur les erreurs orthographiques susceptibles d'être faites par les apprenants pour connaître la raison de ces erreurs car cela pourrait aider les enseignants dans leur processus d'enseignement. Une quatrième et dernière partie exposera des notions primordiales dans l'enseignement. Cette partie comportera des exemples des examens DELF/DALF, des exemples extraits du CECRL afin de travailler le vocabulaire, des propositions d'unité didactique et de pistes pour l'enseignement de l'orthographe lexicale puis des propositions d'activités.

Hypothèses

Dans ce travail, notre objectif n'était pas de nous focaliser sur une certaine hypothèse, mais de répondre à certaines questions de recherche telles que : Quelle est l'origine des problèmes d'écart entre l'oral et l'écrit dans la langue française ? Quels sont les effets de la phonétique sur l'alphabet française et pourquoi ? Quelle place est donnée à l'orthographe dans les méthodes de français langue étrangère ? Comment enseigner l'orthographe lexicale à travers les propositions du CECRL et les attentes du CIEP et dans une approche actionnelle ?

Limite de l'étude

La phonétique n'est pas notre objectif principal mais étant donné que les structures phonétique et orthographique de la langue sont indissociables, les données de ce domaine sont indispensables pour l'avancée de notre travail. La phonétique peut être considérée comme la base de l'orthographe du fait qu'une langue est tout d'abord parlée, puis écrite. C'est pourquoi, nous allons faire une brève présentation sans tout de même passer à côté des termes incontournables. Nous traiterons la graphie dans ses détails tout en restant dans les limites de l'orthographe lexicale. Nous avons choisi ces limites pour restreindre le sujet car il nous semblait plus approprié d'encadrer ce travail entre les bornes de l'orthographe lexicale plutôt que de vouloir étudier toute l'orthographe de façon générale sans pouvoir entrer dans les détails, ni pouvoir proposer d'activités. L'orthographe grammaticale nous a semblé d'une ampleur infinie puisqu'elle prend en compte toute la grammaire. Pour nous, il s'agit d'une deuxième étape à aborder après l'orthographe lexicale puisque celle-ci s'intéresse directement aux mots, ce qui devrait être appris et acquis bien avant la grammaire. Nous avons donc voulu commencer du début. Nous garderons l'étendue de notre travail ainsi que nos propositions dans ces limites.

Définition des termes liminaires

L'orthographe est un sujet qui appartient au domaine de l'écriture, mais aussi de la phonétique. Il naît de la phonétique et se fige avec l'écriture. La définition la plus générale de l'orthographe est « la manière d'écrire un mot qui est considéré comme la seule correcte » (*Le Petit Robert*, 2007). Cette définition reste trop

générale et insuffisante, puisque l'orthographe, bien qu'elle soit constituée de plusieurs règles fixes, n'est pas pour autant immuable. Nous allons voir au cours de notre étude à quel point celle-ci a évolué et s'est transformée pour en arriver à celle qui nous est commune aujourd'hui. En nous appuyant sur cette définition, nous pouvons considérer que chaque mot doit avoir une seule graphie, or le dictionnaire nous propose plus d'une graphie pour nombre de mots. Cela, en raison des modifications apportées au fil du temps. Où sont nées ces graphies et comment se sont-elles développées jusqu'à parvenir à celles que nous utilisons dans nos écrits de tous les jours ? D'après Luzzati (2010), les premières traces de l'écriture s'étendent à -3300 en Mésopotamie. Il s'agit des écritures cunéiformes. Puis, apparaît l'écriture hiéroglyphique vers -3200 en Egypte, suivie du linéaire B vers -2300 en Chypre et en Crête. Par la suite viennent les glyphes mayas vers -900 en Amérique centrale et enfin les sinogrammes hansis vers -400 en Chine. Il ne s'agit pas encore d'un alphabet mais d'une simple forme de communication écrite à l'aide de symboles représentant des mots. Ce sont les phéniciens qui, vers 1100 avant J.C., inventent l'alphabet avec 22 signes qui représentent chacun un son. Vers 800 avant J.C., cet alphabet est transmis aux Grecs qui y ajoutent des voyelles. Puis, vers 450 avant J.C., les Latins se l'approprient pour nous fournir l'alphabet qui est utilisé de nos jours dans une grande partie du monde.

Il s'agit maintenant de différencier les mots « écriture » et « orthographe » afin d'éviter toute ambiguïté.

L'écriture désigne les procédés de base qui permettent de donner une forme visible à des éléments symboliques qui forment une langue [...] si les écritures varient dans le temps et dans l'espace, leurs différences s'accroissent encore quand elles s'adaptent à une langue donnée et se transforment en orthographe (Brissaud et Cogis, 2011, p. 77)

L'écriture est un moyen de communication qui transmet la langue parlée à une graphie concrète et commune à un groupe de personnes, alors que l'orthographe se forme avec la transformation de l'écriture en règles phonétiques et grammaticales, pour ne garder qu'un seul usage pouvant être lu, écrit et compris par un groupe qui partage la même langue.

Chapitre 2

L'orthographe française

Historique

Selon N. Catach (1978), les prémices d'une orthographe française naissent au XI^{ème} siècle sous l'ancien français. Il n'est pas encore possible de considérer cela comme une orthographe figée mais plutôt comme un consensus apparaissant dans les manuscrits de cette époque, comme nous pouvons voir dans l'exemple ci-dessous (Vernet, 2011, p. 5). Il est tout de même difficile d'en connaître les raisons et les étapes de sa construction.

A titre d'exemple de l'orthographe du 11^{ème} siècle, comparaison d'un verset de *La Chanson de Roland* en version originale avec sa traduction en français contemporain :

CCX	CCX
« Ami Rollant, jo m'en irai en France ;	« Ami Roland, je vais retourner en France ;
2910 « Cum jo serai à Loün en ma cambre ,	« Et quand je serai dans ma ville de Laon ,
« De plusurs regnes vendrunt li hume estrange ,	« Des étrangers viendront de plusieurs royaumes
« Demanderunt ù est li quens cataignes.	« Me demander : « Où est le Capitaine? »
« Jo lur dirrai qu'il est morz en Espagne.	« Et je leur répondrai : « Il est mort en Espagne. »
« A grant dulur tendrai puis mun roialme :	« En grande douleur je tiendrai désormais mon royaume ;
2915 « Jamais n'eri jurz que ne plure ne n'en pleigne. Aoi.	« Il ne sera point de jour que je n'en gémissé et n'en pleure !

(Gautier, 1872, pp. 449-450)

Figure 1. Cheminement vers la fixation.

Nous devons attendre le XIII^{ème} siècle pour une transition naturelle à ce que l'on nomme « le moyen français » qui commence à se détacher du latin. D'après Brissaud et Cogis (2011), à la fin du Moyen-Âge, le français reste inférieur au latin car ces deux sont perçus comme une seule et même langue.

Entre le XIII^{ème} et le XVI^{ème} siècle, on met en place une orthographe étymologique centrée sur le latin. « Le français est introduit dans les écritures publiques de la justice et de la chancellerie, à côté et sous la tutelle du latin » (Brissaud et Cogis, 2011, p. 98). Celle-ci est appliquée par l'administration royale et judiciaire et ne peut en aucun cas être utilisée par l'ensemble du pays. Il faut attendre la Révolution française pour distinguer deux orthographe : une orthographe savante, soit latinisante et une orthographe plus proche de la langue orale.

Au XVI^{ème} siècle, avec le développement des imprimeries de l'époque moderne (post-Renaissance) et le soutien de certains écrivains comme Ronsard, l'orthographe connaît des progrès qui ne peuvent s'imposer à cause des guerres de religion durant lesquelles les imprimeurs sont soupçonnés de protestantisme. Dans l'exemple ci-dessous (Cogis et Brissaud, 2011, p. 100), Ronsard adopte une écriture plus proche de l'oral pour libérer la langue poétique des anomalies graphiques :

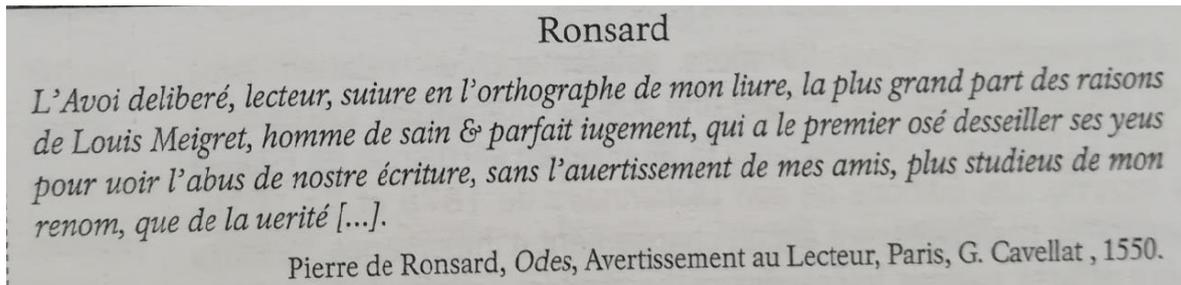


Figure 2. L'orthographe de la Renaissance.

Au XVII^{ème} siècle, l'orthographe nouvelle est de nouveau soutenue par des écrivains comme Corneille. L'Académie française accepte les nouveautés et choisit d'imprimer le Dictionnaire (1694) de Robert Estienne.

En 1740, l'Académie française réalise une grande réforme orthographique sous la conduite de l'Abbé d'Olivet. C'est « la seule réforme orthographique de grande ampleur réalisée en France : le Dictionnaire de l'Académie de 1740 modernise plus d'un mot sur quatre » (Brissaud et Cogis, 2011, p. 102). Cette réforme rénove le système d'accentuation, remplace une majorité de « y » par des « i », et diminue les consonnes doubles. Cette réforme installe une norme orthographique. D'autres la suivent mais n'apportent pas autant de transformations radicales.

En 1965, la Commission Beslais, puis en 1967, René Thimonnier proposent des réformes orthographiques. D'ailleurs, la première est étudiée mais refusée, tandis que la seconde est approuvée mais plus tard, abandonnée. C'est en 1990 que l'Académie publie des rectifications de l'orthographe dans le Journal Officiel de la République Française.

Débats et réformes du XXème siècle

Vernet (2011) cite plusieurs projets de réforme inaboutis, dont l'arrêté de 1901, la Commission Meyer entre 1903 et 1904, le projet de Dauzat et Damourette de 1939 à 1940, le projet Beaulieux de 1952, la Commission Langevin-Wallon de Pernot et Bruneau de 1948, le projet Laffite-Houssat de 1950, les deux Commissions Beslais, l'une de 1951 à 1952, l'autre de 1960 à 1965, puis, les avancées de Thimonnier de 1967. De toutes ces études, seule la dernière est prise en compte par l'Académie, mais délaissée pour cause de non passation dans l'usage par le ministère de l'Éducation. Tous ces travaux effectués nous apprennent qu'une réforme orthographique n'est pas si simple à se réaliser. En effet, une réforme constitue un travail d'étude conjoint de l'Académie, du ministère de l'Éducation nationale, des enseignants, mais aussi de la Francophonie qui englobe plusieurs pays. C'est pourquoi, nous devons attendre l'année 1990 pour voir naître une vraie rectification orthographique que nous résumerons brièvement dans le tableau suivant :

Tableau 1
Rectifications orthographiques

Changements	Modifications	Exemples
Le trait d'union	Pour un certain nombre de mots, il est remplacé par la soudure	Portemonnaie, extraterrestre, entredeux
Le pluriel des mots composés	Si la deuxième partie est un nom commun, elle prend la marque du pluriel, si c'est un nom propre, elle reste au singulier	Pèse-lettre(s), casse-noisette(s), abat-jour(s) Des prie-Dieu
L'accent circonflexe	Supprimé sur le « i » et le « u » (sauf confusions et terminaisons de conjugaisons)	Aout, boîte, flute, maitre, pique, bruler, paraître
Le tréma	Utilisé seulement pour accentuer l'une des deux voyelles qui se suivent	Maïs, naïf, aiguë, ambiguïté
Le participe passé	Le participe passé du verbe « laisser » suivi d'un infinitif est invariable	Je les ai laissé partir Elle s'est laissé tuer
Les anomalies	Les graphies de certains mots sont modifiées pour en faciliter l'écriture	Assoir (asseoir), charriot (chariot), dissout (dissous), douçâtre (douceâtre), nénufar (nénuphar), ognon (oignon)

L'évolution de la prononciation et la transformation de la langue littéraire ont construit les débats, réformes et fondements de l'orthographe actuelle. Bien qu'elle reste difficile aux yeux de plusieurs, nous ne pouvons nier que ces rectifications ont facilité l'écriture car plus de 2400 mots sont concernés. Le tableau suivant nous montre à quel point l'écriture a été transformée de 1694 à nos jours (Cogis et Brissaud, 2011, p. 104).

1694	1718	1740	1762	1835-1878	1935	1990
après	après	après	après	après	après	après
cognoistre, connoistre	connoistre	connoître	connoître	connaître	connaître	connaître
enfants	enfants	enfants	enfants	enfants	enfants	enfants
nenufar	nenufar	nénufar	nénufar	nénufar	nénuphar	nénufar
scavoir	scavoir	savoir	savoir	savoir	savoir	savoir
veüe, veüe ¹¹	veüe, veue	vûe	vue	vue	vue	vue
beautez	beautez	beautez	beautés	beautés	beautés	beautés
aimez	aimez	aimez	aimés	aimés	aimés	aimés

Dictionnaires de l'Académie française de 1694 à 1935 ; Rectifications de 1990.

Figure 3. L'évolution de la norme officielle en quelques mots.

Malgré sa publication en 1990, cette orthographe réformée commence à être intégrée dans les textes officiels, les dictionnaires et les correcteurs orthographiques à partir des années 2000. Quant aux manuels scolaires, elle y rentre vingt-six ans après sa parution dans le Journal officiel, soit à l'occasion de la rentrée 2016.

Actuellement, les rectifications orthographiques sont prises en compte par tous les domaines liés à l'écriture. Ceci étant dit, l'ancienne orthographe est loin d'être interdite. « Ces propositions sont destinées à être enseignées aux enfants – les graphies rectifiées devenant la règle, les anciennes demeurant naturellement tolérées » (Conseil supérieur de la langue française, 1990, p. 9). Pour exemple, le mot « évènement » a longtemps été orthographié avec un accent aigu sur le deuxième « e ». Pourtant, les rectifications orthographiques l'ont adapté aux règles phonétiques en modifiant cet accent en accent grave. Cependant, ces deux orthographe sont acceptées. D'ailleurs, les applications diverses de dictionnaires

préfèrent enregistrer les deux orthographes possibles en indiquant « nouvelle orthographe » pour la plus récente. Dans la même mesure, les rectifications orthographiques réalisées auparavant avaient données naissance à des mots à double orthographe. C'est la raison pour laquelle, de nos jours, nous avons deux orthographes possibles pour certains mots comme : clef/clé – cuiller/cuillère – laïc/laïque – yaourt/yoghourt – bistro/bistrot – cacahuète/cacahouète - tsar/tzar - Irakien/Iraqien – différentiation/différenciation – paie/paye – orang-outang/ourang-outan – granit/granite – resurgir/ressurgir – nénuphar/nénufar – oignon/ognon. Ainsi, pour le mot « clé » le dictionnaire de l'Académie française cite la remarque suivante : « L'orthographe étymologique et ancienne, clef, et l'orthographe moderne, clé, s'emploient toutes deux selon des critères qui ne sont pas objectivement définissables » (Dictionnaire de l'Académie française, 9^e édition).

Les enseignants essayent pour la plupart de se former sur le sujet puisqu'ils sont censés adopter la nouvelle orthographe qui est ancrée dans leurs manuels renouvelés. Selon les données de Honvault R. (2005, p. 14), Le Petit Larousse rectifie un mot sur trois, Le Petit Robert fait apparaître plus de la moitié des rectifications, Le Dictionnaire Hachette les mentionne toutes, et les correcteurs informatiques de Microsoft sont mis à jour en tenant compte de la nouvelle orthographe. Cependant, est-ce que le problème de l'écart entre l'oral et l'écrit du français qui sont les bases de l'orthographe est résolu pour sa totalité ? Afin de pouvoir répondre à cette question, nous allons étudier le système alphabétique et syllabique de la langue française.

Système alphabétique et syllabique du français

Le français compte 26 lettres, dont 6 voyelles (a, e, i, o, u, y) et 20 consonnes (b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, z). Si nous prenons en considération les lettres qui ne sont pas inscrites dans l'alphabet et qui se forment grâce aux accents aigus, graves et circonflexes, aux trémas et cédilles, nous devons y ajouter 13 lettres (à, â, ç, é, ê, ë, è, î, ï, ô, û, ü, ù). Luzzati classe les consonnes et voyelles par leurs caractéristiques physiques et positionnelles de profération dans le tableau (Luzzati, 2010, p. 19) et le trapèze vocalique (Luzzati, 2010, p. 21) ci-dessous.

Tableau 2
Lettres et sons (les consonnes)

Point d'articulation	Consonnes bilabiales	Consonnes labio-dentales	Consonnes apicales	Consonnes alvéolaires	Consonnes prépalatales	Consonnes palatales
Consonnes sourdes	p	f	t	s	ch	k
Consonnes sonores	b	v	d	z	j	g
Consonnes nasales	m		n			
Consonnes vibrantes			l			r

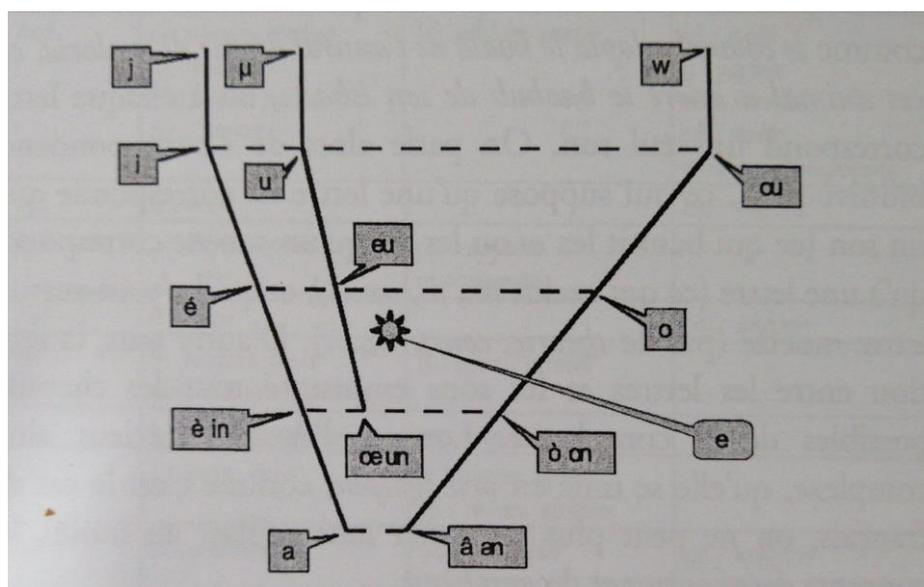


Figure 4. Lettres et sons (les voyelles).

L'orthographe du français reste marquée aujourd'hui par des graphèmes d'origine latine. Selon Brissaud et Cogis (2011), les traditionalistes veulent maintenir les formes antérieures et l'étymologie que le latin nous a laissées, tandis que les réformateurs préfèrent réformer l'orthographe en supprimant les lettres non prononcées. Néanmoins, « il n'y avait pas en latin de sons correspondant à ch, oi, an, on, in, un, pas plus qu'il n'était nécessaire de distinguer /é/ de /è/, /o/ de /ò/, /eu/ de /œ/ ou de /e/ » (Luzzati, 2010, p. 21). Dans la langue française, un son peut être représenté par une ou plusieurs lettres, et inversement une lettre peut aussi bien représenter plusieurs sons différents selon la place qu'elle prend. Cela produit un effet de décalage entre les sons et leurs graphies. C'est pourquoi il va s'avérer indispensable de se pencher plus en avant sur l'aspect phonétique du français.

Chapitre 3

La phonétique

Terminologie

La langue « peut être envisagée comme un code, c'est-à-dire un système de signes ; en l'occurrence phonèmes, monèmes, règles de composition morphologique et syntaxique. Le code écrit est un substitut du code oral de la langue, dont les signes sont différents » (Léon, 1996, p. 10-11). Selon Léon et Léon (2004), chaque langue a deux codes : l'oral et l'écrit. C'est l'oral qui est transcrit dans un code écrit ou graphique, approuvé par les membres d'une même communauté.

La phonétique est la branche de la linguistique qui s'intéresse au code oral et qui étudie les sons de la langue.

Le « mot phonétique » est une structure minimale de production et de compréhension qui présente des caractéristiques générales très intéressantes du point de vue didactique. Il correspond à une photographie de la réalité momentanée d'un discours signifiant dans le contexte particulier d'une situation donnée (Wioland, 1991, p. 27)

C'est l'étude scientifique et descriptive de la production, la transmission et la perception des unités distinctives de la langue, autrement dit des sons du langage que l'on appelle phonèmes. « La phonétique, discipline pratique, matérielle et empirique, est l'étude des sons produits par la parole. Sa tâche est de faire l'inventaire et de décrire le nombre des sons produits par l'ensemble des langues du monde » (Gül, 2014, p. 32). La phonologie qui est aussi une étude de sons, apporte cependant une autre dimension.

La phonologie, également appelée phonétique fonctionnelle, est une discipline plus théorique et plus récente. Elle a pour tâche de décrire la place [et les fonctions] des formes acoustiques dans le système des langues. Elle trouve son origine dans les recherches menées à Prague et en Russie dans les années 30 (Gül, 2014, p. 33)

La phonologie étudie les organes de la parole et de la production de sons, les particularités physiques de ceux-ci, ainsi que leur décodage selon l'appareil auditif. Toutes ces études sont réalisées en fonction de leur durée, leur intensité, ainsi que leur variation mélodique. En somme, la phonétique s'intéresse à la production des sons, quant à la phonologie, elle différencie les phonèmes dans un aspect linguistique. Pour reprendre les termes saussuriens, la phonétique fait partie de la parole, tandis que la phonologie étudie la langue.

La linguistique est une « science qui a pour objet l'étude du langage, des langues envisagées comme systèmes sous leurs aspects phonologiques, syntaxiques, lexicaux et sémantiques » (<http://www.cnrtl.fr/dictionnaires/>). Le langage et la langue sont différenciés par Saussure d'un point de vue linguistique. La langue n'est qu'une partie du langage. C'est un système artificiel que les individus d'une même communauté acceptent et acquièrent. Au contraire, le langage est un phénomène naturel de l'appareil phonatoire que chaque individu a et est capable d'utiliser (Saussure, 2005, p. 25).

Le langage, faculté humaine, caractéristique universelle et immuable de l'homme, est autre chose que les langues, toujours particulières et variables, en lesquelles il se réalise. C'est des langues que s'occupe le linguiste, et la linguistique est d'abord la théorie des langues (Benveniste, 1962, p. 370)

La langue est un système collectif que l'on doit distinguer de la parole. Ce principe fondamental est valable pour chaque langue. La parole est « la somme de ce que les gens disent et elle comprend : des combinaisons individuelles, dépendant de la volonté de ceux qui parlent, des actes de phonation également volontaires, nécessaires pour l'exécution de ces combinaisons » (Saussure, 2005, p. 38). La parole est donc volontaire et individuelle.

Pour rassembler ces trois définitions, nous pouvons conclure que le langage est réalisé avec la langue et la parole car bien que tous les humains possèdent le langage qui est la capacité de pouvoir communiquer, ils ont besoin de la langue, système collectif de signes linguistiques, et de la parole, capacité individuelle à parler. Sur ce fait, nous devons nous pencher sur le signe linguistique qui, selon Saussure, est considéré par la plupart comme un lien unissant tout simplement un nom à une chose comme dans les exemples ci-dessous (Saussure, 2005, p. 97) :

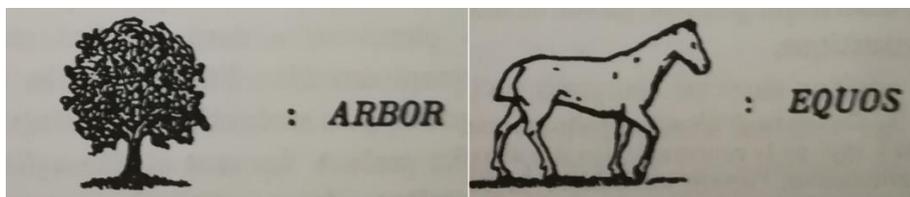


Figure 5. Nature du signe linguistique.

Cette idée est critiquée par Saussure qui divise le signe linguistique en deux comme ceci (Saussure, 2005, p. 99):

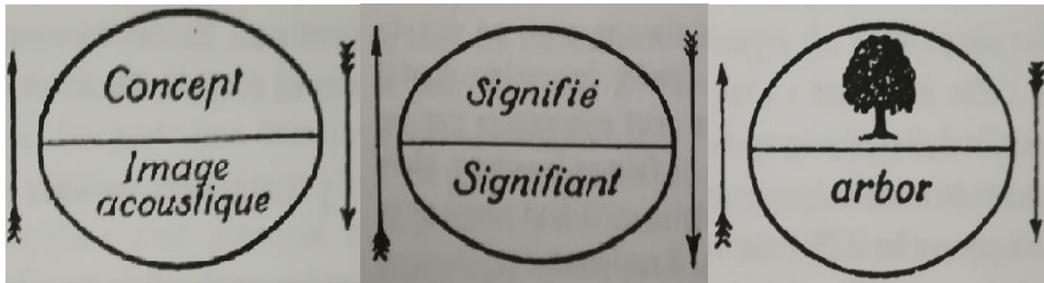


Figure 6. Signe, signifié, signifiant.

Selon Martinet, « tout signe linguistique comporte un signifié qui est son sens ou sa valeur, et qu'on notera entre guillemets [...] et un signifiant grâce à quoi le signe se manifeste, et qu'on présentera entre barres obliques » (1980, p. 15). Pour exemple, nous pouvons citer le signe linguistique tête : son signifié serait « tête » entre guillemets, soit le concept du mot « tête », tandis que l'on noterait son signifiant entre barres obliques (/tɛt/), ce qui représenterait les phonèmes utilisés dans l'exemple.

Afin d'éviter toute ambiguïté, Saussure remplace concept par signifié et image acoustique par signifiant. Avec cet exemple, nous pouvons voir que le concept (ou signifié) est la représentation abstraite de l'arbre que l'on imagine, et l'image acoustique (ou signifiant) est la représentation concrète de ce phonème. D'après Saussure, « le lien unissant le signifiant et le signifié est arbitraire, ou encore, puisque nous entendons par signe le total résultant de l'association d'un signifiant à un signifié, nous pouvons dire plus simplement : le signe linguistique est arbitraire » (Saussure, 2005, p. 100).

En revanche, Léon (1996) ajoute à ceci les onomatopées et les phonèmes qui en dérivent. Il les appelle « les signes évidents ». Il explique que la motivation de ces signes est due à l'expression puisque le signifiant représente la réalité phonétique. Comme exemple, il donne « cocorico » qui est dérivé de « coucou », ce qui représente le son du coq (soit l'expression). Il s'agit de la réalité phonétique. Il énumère aussi les cas dans lesquels la motivation porte sur le contenu, donc le sens. Un de ses exemples est « porte-manteau » qui est formé du verbe « porter » et du nom « manteau » et qui représente un objet servant à porter les manteaux. Saussure, qui avait bien avant signalé que des objections pourraient être faites, s'appuie sur deux points pour renforcer sa thèse : premièrement, les onomatopées « ne sont jamais des éléments organiques d'un système linguistique [...], la qualité

de leurs sons actuels, ou plutôt celle qu'on leur attribue, est un résultat fortuit de l'évolution phonétique » (Saussure, 2005, p. 101-102). Il donne comme exemple le mot « fouet » qui est dérivé du latin « fagus » (ce qui signifie « hêtre »). Ajoutons qu'un fouet est fait à l'origine d'une baguette de hêtre. Deuxièmement, le choix des onomatopées authentiques est « en quelque mesure arbitraire, puisqu'elles ne sont que l'imitation approximative et déjà à demi conventionnelle de certains bruits. » (Saussure, 2005, p.102) Pour exemplifier, il compare deux onomatopées qui se correspondent dans deux langues différentes : le français « aïe » et son équivalent allemand « au ». Nous voyons dans ces deux exemples un lien étroit entre le signifié et le signifiant mais en même temps une différence de représentation entre ces deux signes linguistiques.

En somme, la phonétique et la phonologie traitent des plus petites unités de la langue que l'on appelle les phonèmes. Le français en compte 37 : 16 voyelles, 18 consonnes et 3 semi-consonnes (ou semi-voyelles).

Tableau 3
Alphabet phonétique

ALPHABET PHONETIQUE (A.P.I. Alphabet Phonétique International)						
Voyelles		Consonnes			Semi-voyelles	
[a] patte	[ø] peu	[p] père	[z] rose			
[ɑ] pâte	[œ] beurre	[b] bête	[ʃ] chat	[j]	(yod), yoga,	rail, rien
[e] thé	[ə] fortement	[t] tête	[ʒ] jeu			
[ɛ] belle	[u] fou	[d] dé	[l] long			
[i] nid	[ɑ̃] blanc	[k] car	[ʀ] rond	[w]	oui	
[o] pot	[ɛ̃] vin	[g] gare	[m] mère			
[ɔ] port	[ɔ̃] pont	[f] feu	[n] nous			
[y] Tu	[œ̃] brun	[v] veut	[ŋ] ligne	[ɥ]	lui	
		[s] sol	[ŋ] parking			

Plusieurs alphabets phonétiques, comme l'alphabet des Atlas linguistiques ou encore l'alphabet phonétique des romanistes ont été créés. L'API (Alphabet Phonétique International), créé à la fin du XIXème siècle par des professeurs de langue étrangère, Paul Passy, Edward Sievers et Henry Sweet, avait pour objectif de préciser la prononciation du plus grand nombre de langue possible avec le plus petit nombre possible de symboles. Le principe était que chaque phonème puisse être représenté par un seul symbole. L'API a ainsi été retenue du fait de son utilité. Elle est donc plus pratique. A. Martinet (1980, p. 17) reprend Saussure en affirmant que chaque énoncé est formé de signes linguistiques qui se composent d'un signifié (sens ou valeur) et d'un signifiant (grâce auquel le signe se manifeste). Il y ajoute le

terme de « double articulation » en expliquant que la première articulation est formée de monèmes et que la deuxième articulation est composée de phonèmes.

Comme tout signe, le monème est une unité à deux faces, une face signifiée, son sens ou sa valeur, et une face signifiante qui la manifeste sous forme phonique et qui est composée d'unités de deuxième articulation. Ces dernières sont nommées des phonèmes (Martinet, 1980, p. 17)

Le monème qui appartient donc à la première articulation, est « l'unité significative élémentaire. Ce peut être un mot simple, un radical, un affixe, une désinence. » (Larousse, 2001) C'est donc la plus petite unité de la langue ayant un sens à elle-seule. Martinet (1980) divise le monème en deux : morphèmes et lexèmes. Les morphèmes sont les unités grammaticales, tandis que les lexèmes désignent les unités lexicales. Le phonème, soit l'unité de la deuxième articulation, est la plus petite unité distinctive de la chaîne orale. Nous pouvons préciser le nombre de phonèmes qu'il existe dans chaque langue, mais le nombre de monèmes restera toujours infini. Avec un petit nombre de phonèmes, nous pouvons construire un nombre infini de monèmes.

Ce type de combinaison s'appelle la double articulation, parce que c'est la couche du langage. Les linguistes considèrent que les monèmes constituent la première articulation, parce que c'est la couche du langage que l'on appréhende en premier. C'est elle qui véhicule le sens. Les phonèmes constituent la seconde articulation, ainsi nommée parce qu'on ne la découvre qu'en second lieu, par une analyse des énoncés en éléments ultimes, voyelles et consonnes, qui n'ont pas de sens en eux-mêmes (Léon, 1996, p. 10)

L'étude de la phonétique est essentielle mais elle n'est pas suffisante pour traiter de notre sujet qui est l'orthographe, car celle-ci nous apporte des informations supplémentaires que l'on ne peut pas restreindre avec les phonèmes. Afin de passer à une étude de la graphie, nous devons alors nous pencher sur le graphème qui est « la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite » (Catach, 2016, p. 16). N. Catach classe trois sortes de graphèmes : phonogrammes, morphogrammes et logogrammes. Les phonogrammes sont « les graphèmes chargés de transcrire les phonèmes ». Leur usage change selon les lois de position de la langue. Les morphogrammes sont « les notations de morphèmes ». Ils concernent les morphèmes grammaticaux, c'est-à-dire toute unité qui se joint aux mots pour former une marque morphologique. Par exemple, les marques de genre et de nombre ou encore les marques verbales font partie de cette catégorie. Les logogrammes sont « les notations de lexèmes ». Ce sont les éléments que l'on ne peut pas séparer du fait qu'ils ne forment presque qu'un seul

mot. Nous pouvons donner pour exemple les consonnes doubles que l'on ne peut ni séparer, ni retirer (Catach, 2016, p. 17). Nous allons reprendre les exemples de N. Catach sous forme de tableau pour une meilleure compréhension de cette catégorisation :

Tableau 4
Catégorisation des graphèmes

Phonogramme	G dans Gare Gu dans Gué
Morphogramme	Marques de féminin/masculin, singulier/pluriel Suffixes, préfixes, radicaux, dérivés, etc.
Logogramme	Sept, lys, thym, pouls, poids, coing, etc.

Appareil phonatoire et production de sons

Les sons de la parole se réalisent avec les organes de la respiration (en général, il s'agit de l'expiration) par le passage de l'air expiré par nos poumons qui passe par une colonne d'air mais ne sort qu'après avoir traversé et avoir été modifié par l'appareil phonatoire, c'est-à-dire les organes de la parole et les résonateurs que l'on peut voir sur le schéma suivant (orthogram.com, p. 2):

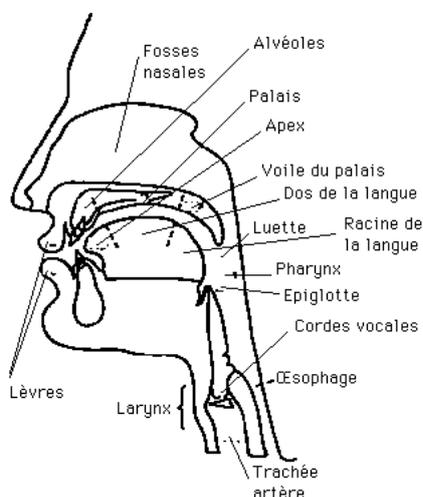


Figure 7. Vue d'ensemble des organes de la parole.

Pour décrire l'appareil phonatoire, nous allons nous appuyer sur le schéma suivant (Saussure, 2005, p. 67) :

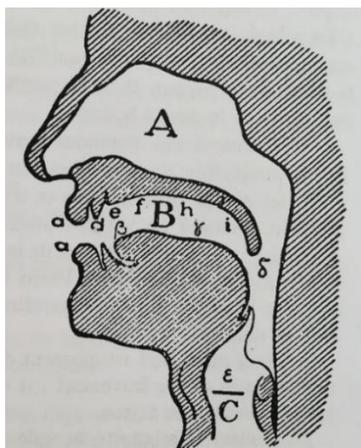


Figure 8. L'appareil vocal et son fonctionnement.

Sur ce schéma, les lettres grecques représentent les organes actifs alors que les lettres latines représentent les parties passives de l'appareil phonatoire. Pour compléter ce schéma, nous allons donner les représentations de chaque lettre sous forme de tableau :

Tableau 5

L'appareil vocal et son fonctionnement – représentation des lettres

A	La cavité nasale	d	Les dents supérieures
B	La cavité buccale	f	Le palais antérieur
C	Le larynx	h	Le palais postérieur
a et α	Les lèvres	δ	La luette
de β à γ	La langue	ε	La glotte

Pour produire un son, l'air passe par la trachée artère et rencontre le larynx. La glotte est un passage qui s'ouvre ou se ferme à un certain degré pour articuler le son. Le larynx est composé de deux cordes vocales. Si l'ouverture est large, les cordes vocales ne vibrent pas car l'air passe librement. Alors que si l'ouverture est étroite, les vibrations sonores sont déterminées par le passage de l'air. Si les cordes vibrent, on dit que c'est un son sonore, si elles ne vibrent pas, on dit que c'est un son sourd.

Selon Garric (2007, p. 42), l'ensemble de l'appareil phonatoire est composé de quatre cavités qui sont appelées résonateurs du fait qu'ils font résonner les sons selon la position des organes. Le pharynx (ou cavité pharyngale) et la bouche (ou cavité buccale) sont les « résonateurs permanents » à cause de la mobilité des organes concernés. Ils changent de formes, de volumes et peuvent produire diverses résonances. On y ajoute les « résonateurs occasionnels » : la cavité

labiale et la cavité nasale. La cavité nasale est immobile, elle peut simplement relever la lèvre pour arrêter le passage de l'air. Elle produit le son que l'on appelle aussi « le son nasal » et que l'on oppose au « son oral ». La cavité labiale est représentée par le mouvement des lèvres et forme les voyelles arrondies, non arrondies ou étirées. Le schéma suivant représente ces résonateurs (orthogram.com, p.1) :

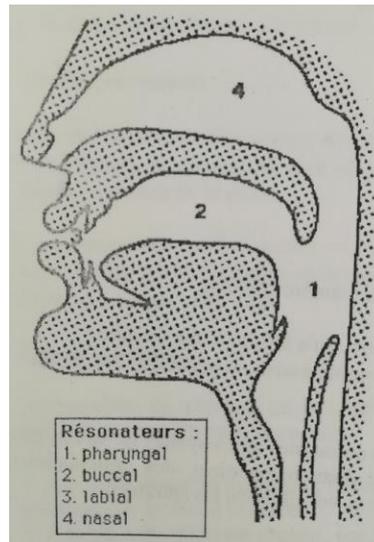


Figure 9. Résonateurs.

Catégorisation des phonèmes

Chaque langue contient un certain nombre de phonèmes. Nous avons déjà vu que le français en compte trente-sept avec seize voyelles, dix-huit consonnes et trois semi-voyelles (ou semi-consonnes). Pour faciliter la catégorisation des sons, nous allons décrire les traits phonétiques, c'est-à-dire les modes et lieux d'articulation des voyelles, des semi-voyelles, puis des consonnes.

Voyelles. Le français compte seize voyelles dont certaines sont en voie de disparition. C'est pourquoi Lauret (2007, p. 64) en représente treize dont « dix voyelles orales et trois voyelles nasales. » Catach (2016, p. 4) en compte seize, Abry et Abry (2007, p.27) en proposent également seize mais en faisant remarquer que [ɑ] est remplacé par [a], [œ̃] est remplacé par [ɛ̃] et que [ə] se réalise soit avec [ø] soit avec [œ]. Enfin, Garric (2007, p. 44) décrit le français standardisé comme « un système vocalique très riche à quatorze voyelles » car elle ne prend pas en considération le [ɑ] et supprime le [ə] (e caduc) qu'elle définit comme « dépourvu de réalité phonique dans le système vocalique français. » (Garric 2007, p. 44) Les

traits vocaliques des voyelles sont représentés de diverses façons par différents linguistes. Beaucoup de tableaux et trapèzes ont été réalisés par différents linguistes pour représenter les traits vocaliques des voyelles. Pour notre part, nous avons choisi de reprendre le tableau de Garric (2007, p. 45) :

Tableau 6
Tableau phonétique des voyelles

Mode d'articulation	Lieu d'articulation						
	Antérieures				Postérieures		
	Non-arrondies (ou écartées)		Arrondies (ou étirées)		Nasales		
Orales	Nasales	Orales	Nasales	Nasales	Orales	Nasales	
Fermées	i		y			u	
Mi- fermées	e		ø			o	
Mi- ouvertes	ɛ	ẽ	œ	œ̃		ɔ	õ
Ouvertes	a				ã		

Pour le lieu d'articulation, il y a deux possibilités : soit la langue se masse vers la partie antérieure de la bouche, ce sont les voyelles dites palatales, antérieures ou d'avant ; soit la langue se masse vers la partie postérieure de la bouche ; ce sont les voyelles dites vélaires, postérieures ou d'arrière (Abry et Abry, 2007, p. 27)

Le mode d'articulation est défini par le degré d'ouverture de la mâchoire et la hauteur de la langue. Nous l'avons divisé en quatre : fermées, mi-fermées, mi-ouvertes et ouvertes. Nous pouvons rencontrer d'autres décompositions plus détaillées comme dans le trapèze suivant (Léon 1996, p. 82) :

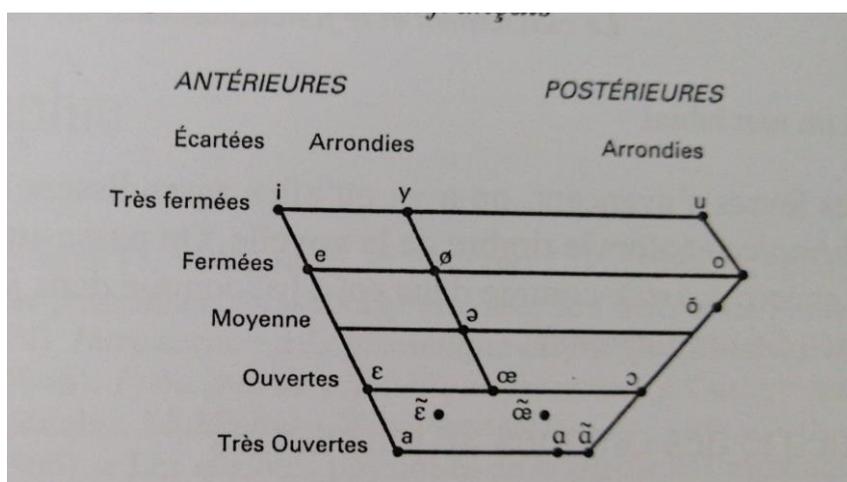


Figure 10. Trapèze articulatoire des voyelles françaises.

Le mouvement des lèvres classe de nouveau les voyelles en deux : arrondies (ou étirées) et non arrondies (ou écartées). Les voyelles antérieures connaissent ces deux classements si bien qu'il existe les voyelles produites avec les lèvres

écartées (ou non-arrondies) et celles produites avec les lèvres arrondies (ou étirées). Or, comme nous pouvons le constater sur notre tableau, les voyelles postérieures sont toutes arrondies. Le dernier trait distinctif est l'oralité ou la nasalité de la voyelle. Une voyelle est dite « orale » quand l'air passe par la cavité buccale, « nasale » lorsque l'air passe par la cavité buccale et également par la cavité nasale.

Hormis le niveau articulaire des voyelles, nous pouvons les étudier au niveau acoustique. Pour cela, nous allons nous aider des schémas suivants (Abry et Abry, 2007, p. 30) :

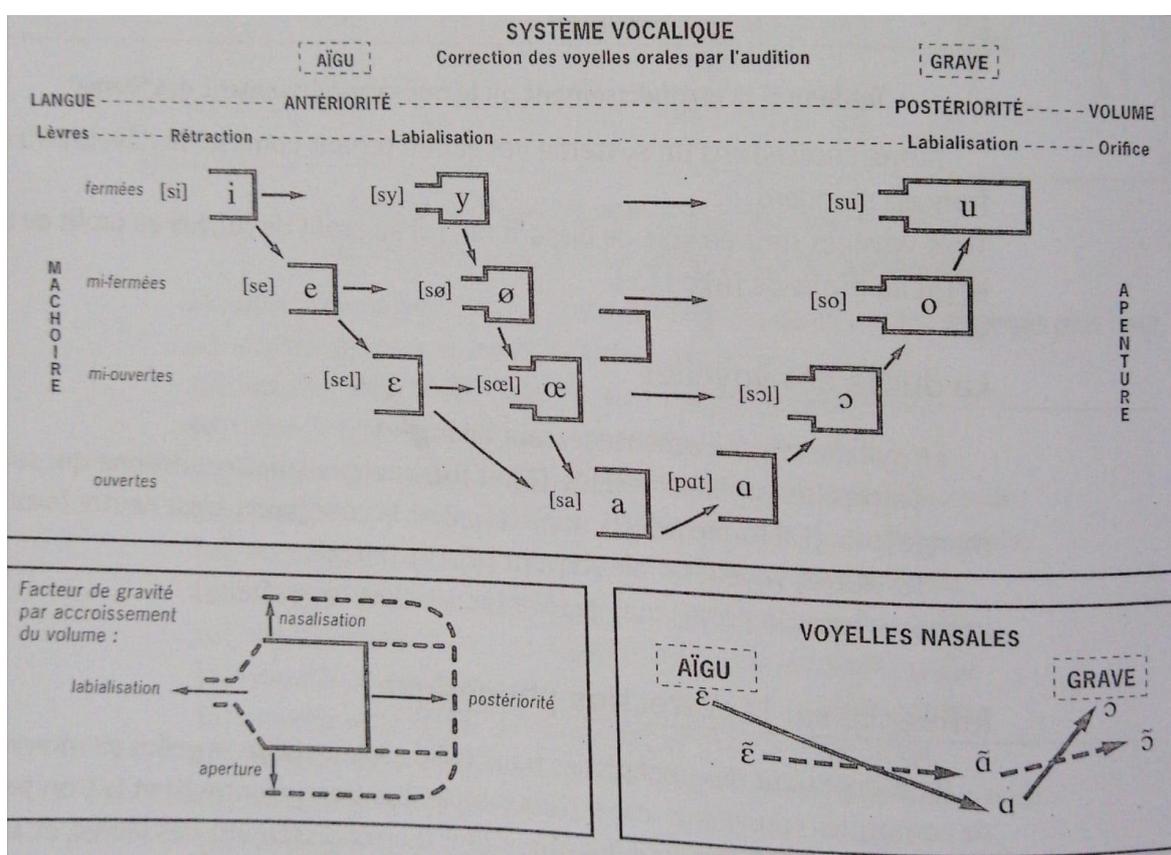


Figure 11. Description acoustique des voyelles : le trait aigu/grave

Selon le niveau acoustique, les voyelles sont classées en deux points principaux : tendu ou lâche, aigu ou grave. Toutefois, toutes les voyelles de la langue française sont plus ou moins tendues car leur timbre est net et « il n'existe pas de diphtongue [dans les voyelles] en français » (Abry et Abry, 2007, p.30) donc il n'existe pas de voyelles lâches non plus. La grandeur de la cavité buccale transforme la voyelle : plus elle est grande, plus le son est grave. C'est pourquoi,

« le [i] est le son le plus aigu [...] le [u] est le son le plus grave des voyelles du français. (Abry et Abry, 2007, p. 31)

Nonobstant la quasi-disparition de certaines voyelles que nous avons citées plus haut, la résistance des autres dure. Ainsi, nous les avons classifiées en vue d'une bonne maîtrise de leur articulation.

Semi-voyelles (ou semi-consonnes). Les semi-voyelles (ou semi-consonnes) sont appelés ainsi car elles « font penser aux voyelles par leur sonorité et aux consonnes par le faible bruit de friction qui les accompagne » (Gül, 2014, p. 52). En fait, elles ne sont que « des variantes distributionnelles » des voyelles mais leur articulation est plus fermée. Elles sont le résultat de « la loi générale du moindre effort » qui est un « phénomène d'assimilation » pour prononcer plus de syllabe en dépensant moins d'énergie, soit moins d'effort (Léon, 1996, p. 70). En tous les cas, nous les avons classées selon leur lieu et mode d'articulation et leur labialisation.

Tableau 7
Traits phonétiques des semi-voyelles (ou semi-consonnes)

Glissantes	[j]	[ɥ]	[w]
Lieu d'articulation	Antérieure Dorso-palatale	Antérieure Dorso-palatale	Postérieure Dorso-vélaire
Mode d'articulation	Constrictive Orale	Constrictive Orale	Constrictive Orale
Labialisation	Ecartée (Non-arrondie)	Labialisé (Arrondie)	Labialisée (Arrondie)

Notons tout de même que [j] et [ɥ] peuvent avoir des graphies différentes ou bien peuvent être prononcés différemment en fonction de la lettre qui précède ou suit le son en question. Cette règle n'est pas valable pour [w] qui est prononcé de la même façon qu'il soit suivi de voyelle ou de consonne, en ayant pour seul exception les verbes qui se terminent en « -ouer » où le son peut être transcrit par [u] ou [w]. Par exemple, le verbe « avouer » peut être transcrit en alphabet phonétique de deux façons : [avue] ou [avwe] (Abry et Abry, 2007, p. 32).

Consonnes. Abry et Abry (2007, p.33) affirment que le système consonantique français est composé de 18 consonnes, dont [ŋ] qui est une nouvelle consonne et qui provient des mots d'origine anglaise ayant pour suffixe *-ing*. Ils soulignent que [ŋ] commence à remplacer [ɲ] et que ce dernier est en train de

disparaître. Nous nous sommes appuyés sur le travail de Léon (1996, p. 68-69) pour classer les consonnes selon les modes et lieux d'articulation :

Tableau 8
Traits distinctifs des occlusives et des fricatives

Mode d'articulation		Lieu d'articulation							
		Labial		Alvéolaire		Palatal		Vélaire	
		Bilabial	Labio-dental	Apico-alvéo-dental	Dorso-alvéolaire	Apico-palatal	Dorso-palatal	Dorso-vélaire	Dorso-uvulaire
Occlusive (momentanée)	Non-voisée (Sourde)	p		t				k	
	Voisée (Sonore)	b		d				g	
	Nasale	m		n			ɲ	ŋ	
Constrictive (Fricative)	Non-voisée (Sourde)		f		s	ʃ			
	Voisée (Sonore)		v	l	z	ʒ			ʀ

Au niveau articulatoire, les consonnes se divisent en deux : occlusives ou constrictives. Si le passage de l'air est fermé pendant un court instant, on les appelle occlusives ou momentanées. Au contraire, si le passage de l'air est rétréci et que l'on peut prolonger la prononciation, on donne le nom de constrictives, fricatives ou continues. (Léon et Léon, 2004, p. 22) Nous avons séparé les consonnes sourdes (ou non-voisées) et les consonnes sonores (ou voisées). Dans le premier cas, les cordes vocales ne vibrent pas, alors que dans la deuxième situation, elles vibrent. Nous y avons ajouté le mode nasal en sachant que l'air peut passer par la cavité nasale seulement quand il s'agit des consonnes occlusives. « Le lieu d'une consonne désigne le point de constriction ou d'occlusion de la consonne correspondant à la zone de contact ou de resserrement des parties supérieure ou inférieure de la bouche » (Garric, 2007, p. 46). Sur le schéma suivant, nous voyons les lieux d'articulation avec quelques exemples qui peuvent être complétés en s'aidant du schéma ci-dessous (Garric, 2007, p. 46).

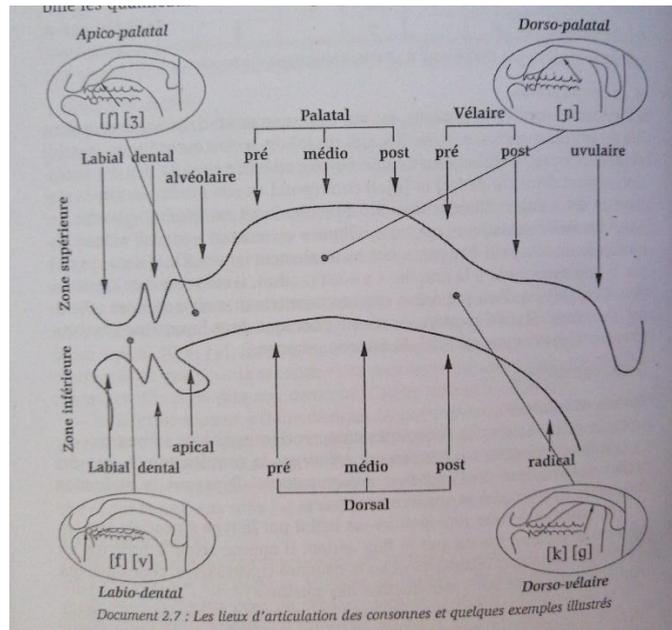


Figure 12. Les lieux d'articulation des consonnes et quelques exemples illustrés

Pour les consonnes occlusives, il s'agit d'une fermeture au niveau des lèvres (labial), des dents (dental), ou du palais (vélaire). Pour les consonnes constrictives, il s'agit d'un resserrement au niveau des lèvres et des dents (labiodental), des alvéoles (alvéolaires), du palais (prépalatal) ou de la luette (uvulaire). D'après Abry et Abry, au niveau acoustique, les consonnes occlusives sont plus tendues que les consonnes constrictives et les consonnes sourdes plus tendues que les consonnes sonores. Le son le plus grave des consonnes est [R] contre les sons les plus aigus [s] et [z] car plus la cavité est antérieure et petite, plus le son est aigu (Abry et Abry, 2007, p. 36).

Certaines lois phonétiques

D'un point de vue général, nous avons catégorisé les phonèmes en les considérant un par un et en explicitant leur articulation. Ces articulations peuvent se transformer à l'issue du contact entre les phonèmes. Nous allons énumérer certaines lois, puis certains problèmes qui se produisent lors de ces contacts.

Syllabation. Il existe deux types de syllabation qu'il ne faut pas confondre : la syllabation graphique et la syllabation phonétique. La première est un découpage centré sur la voyelle graphique accompagnée de consonnes et se réalise à l'écrit. Ainsi, « un ami » sera décomposé en trois syllabes graphiques : un-a-mi. A contrario, la syllabation phonétique s'intéresse aux voyelles prononcées. Une

syllabe comprend obligatoirement une voyelle prononcée. Sa division syllabique est expliquée comme ceci par Léon et Léon (2004, p. 32) :

- Toute consonne seule, entre deux voyelles, se lie à la syllabe suivante : dé – ci – dé ;
- Les consonnes doubles représentent généralement une seule consonne prononcée : arrivé [a - ri - ve] ;
- Les consonnes R et L ne se séparent pas de la consonne qui les précède : patrie [pa - tri], oubli [u – bli] ;
- En dehors de ces deux groupes, deux consonnes différentes se séparent : admis [ad – mi], tactique [tak – tik], perdu [pɛR - dy], alchimie [al - ji – mi].

Il existe deux types de syllabes : syllabe ouverte et syllabe fermée. La syllabe ouverte « se termine par une voyelle prononcée » comme dans « Paris » qui comprend deux syllabes ouvertes [pa-ri]. Même si la deuxième syllabe se termine par la consonne « s », on la considère comme une syllabe ouverte du fait qu’il s’agit d’une consonne finale non prononcée. Au contraire, la syllabe fermée « se termine par une ou plusieurs consonnes prononcées » comme dans le mot « porteur » qui est composé de deux syllabes fermées [pɔR-tœR]. Dans cet exemple, nous voyons que le [R] est prononcé à chaque fin de syllabe. Les syllabes ouvertes sont beaucoup plus fréquentes en français (Wioland, 1991, p. 54). Il y a trois positions syllabiques : forte, intermédiaire et faible. Wioland (1991, p. 54) nous les explique à travers les exemples suivants :

Tableau 9
Positions syllabiques dans l'unité rythmique

Position	Exemples
Forte	kle(R) dans « il éclaire » /i IE 'kle(R)/
Intermédiaire	kle(R) dans « ça n'éclaire pas » /sa nE kle(R) 'pa/
Faible	kIE dans « l'éclairage » /IE kIE 'ra(ʒ)/

De plus, nous pouvons constater deux positions consonantiques en nous appuyant sur les exemples suivants :

Tableau 10
Positions consonantiques dans l'unité rythmique

Position	Exemples
Initiale de syllabe : forte	/R/ dans « à Paris » /a pa 'ri/
Finale de syllabe : faible	/R/ dans « bonjour » /bɔ̃ 'ʒu(R)/

Il est possible de trouver plusieurs listes de mots fréquents selon les groupes syllabiques ou consonantiques mais nous préférons nous contenter des notions essentielles afin de ne pas déborder de notre sujet.

E caduc. La présence ou l'absence du son que représente la lettre « e », appelé E caduc, instable, muet, féminin, ou encore schwa, est un problème de la phonologie. Nous allons étudier ce problème à travers la langue parlée sans prendre en considération la langue poétique car celle-ci est un sujet qui fait partie de la stylistique (Martinet, 1971, p. 37). Le schwa « illustre une voyelle relâchée avec un lieu d'articulation central distincte de [œ] et [ø]. Il correspond au son produit lors de la réalisation du « euh » d'hésitation » (Garric, 2007, p. 45) Pour savoir si nous devons le prononcer ou pas, nous allons expliquer quelques règles générales. Le E caduc peut être en position initiale, intérieure ou finale. En général, on ne le prononce pas en position finale et sa prononciation en position initiale est instable. Pour étudier la prononciation de cette voyelle à l'intérieur d'une unité rythmique, nous devons nous intéresser à « la loi des trois consonnes » : si E est précédé d'une seule consonne prononcée, on ne le prononce pas, comme dans « samedi [sam'di] » mais s'il est précédé de deux ou de plusieurs consonnes, on le prononce, comme dans « vendredi [vɑ̃drɑ̃di] » (Léon, Léon, Léon et Thomas, 2009, p. 139). Néanmoins, Lauret affirme que cette règle n'est pas respectée dans le cas où « le /ə/ est précédé d'une seule consonne et suivi de deux, formant un groupe de consonnes courant en français comme [pR], [tR], [p], [b]... Par exemple : Tu le prends ? [ty - lprɑ̃] » (Lauret, 2007, p. 70). Nous allons nous pencher sur une autre loi qui s'intéresse à cette même voyelle: « la loi de la distribution complémentaire. » Cette loi prédit que les voyelles ouvertes [ɛ], [œ] et [ɔ] se trouvent en syllabe fermée comme dans « belle, sœur et sport » et que les voyelles fermées [e], [ø] et [o] se trouvent en syllabe ouverte comme dans « blé, feu et beau » (Léon, Léon, Léon et Thomas, 2009, p. 134). Hormis ces deux règles générales, Abry et Abry (2007, p. 25) résumement ainsi les règles sur le E caduc :

- Le « e » tombe lorsqu'il est en finale d'un mot ;
- Le « e » tombe quand il n'y a qu'une seule consonne devant lui ;
- À l'initiale il se maintient à l'exception du pronom personnel « je » ;
- Quand plusieurs syllabes avec un « e » se suivent, un « e » sur deux est maintenu ;
- Le « e » se maintient devant un « h » aspiré ;
- Le « e » se maintient quand le pronom « le » suit le verbe « prends-le ».

Ajoutons à ces règles que la prononciation du E caduc dépend aussi du registre employé par le locuteur, de son débit, son expressivité et de son origine régionale (Lauret, 2007, p. 69).

Enchaînements et liaisons. Les enchaînements et les liaisons sont deux points de la phonétique qui doivent être apprises et formulés selon les lois phonétiques. Nous allons les énumérer à travers leurs représentations : l'élision, l'enchaînement, la liaison et l'assimilation.

L'élision : « est un des trop rares cas où l'écriture indique sans ambiguïté, au moyen de l'apostrophe, que la consonne forme syllabe avec la voyelle initiale du mot suivant » (Wioland, 1991, p. 89). Cette loi met en œuvre l'économie du langage en supprimant une voyelle car celle-ci s'élide à cause de la première lettre du mot suivant qui est ou bien une voyelle, ou bien un *h* muet. Nous allons tirer quelques exemples de Wioland (1991, p. 89) : « t'as raison » [ta re'zɔ̃], « à l'opéra » [a lo pe'ra] ou encore « vous n'hésitez pas » [vu ne zi te'pa]. Suite à l'élision, l'enchaînement est également un fait qui intéresse les lois phonétiques. Il existe deux types d'enchaînements. En ce qui concerne l'enchaînement vocalique, il s'agit de voyelles juxtaposées qui s'enchaînent dans un groupe rythmique. Autrement dit, si un mot se termine par une voyelle et un autre commence toujours par une voyelle et que ces deux mots se suivent de sorte que ces deux voyelles coïncident l'une après l'autre, il est alors question d'enchaînement vocalique. Par exemple, dans le groupe rythmique « une autre amie » [ynotrami], nous prononçons ces trois mots comme s'ils faisaient un (Lauret, 2007, p. 59). Quant à l'enchaînement consonantique, « c'est le passage d'une consonne finale toujours prononcée dans la première syllabe du mot suivant. Exemple : une amie → [y|na|mi] » (Abry et Abry,

2007, p. 21). Si nous nous appuyons sur ce même exemple et que nous prenons les deux mots « une » [yn] et « amie » [a|mi] séparément, nous pouvons constater que le premier mot est formé d'une seule syllabe, alors que le deuxième est formé de deux syllabes. Or, lorsque nous en formant une unité rythmique, cette fois-ci, nous réalisons que la dernière lettre du premier mot se relie à la première syllabe du deuxième mot pour former une seule syllabe [na]. Un autre point est la liaison qui est « l'apparition d'une consonne finale non prononcée dans la première syllabe du mot suivant. Exemple : un ami [ɛ̃|na|mi] » (Abry et Abry, 2007, p. 21) « La liaison est, comme le e caduc, intermédiaire en quelque sorte entre le code phonique et le code graphique. De même qu'André Martinet, par exemple, donne une définition du e caduc partant de l'écrit » (Catach, 2016, p. 214). Nous allons procéder de la même manière que nous avons fait pour l'enchaînement en décomposant le groupe rythmique : « un » [ɛ̃] et « ami » [a|mi]. Nous voyons clairement que le son [n] qui ne se prononce pas quand il s'agit du seul mot « un » apparaît lorsque le mot suivant commence par une voyelle. Ce phénomène est « le résultat d'un état de langue ancien où toutes les consonnes étaient prononcées » (Léon, 1996, p. 151). La liaison peut très bien être obligatoire, comme facultative ou encore interdite. Abry et Abry (2007, p. 23) citent ces cas dans le tableau suivant :

Liaison obligatoire	Liaison facultative	Liaison interdite
Déterminant + nom + adjectif	Nom pluriel + adjectif	Nom + adjectif + verbe
Adjectif + nom <i>Les enfants</i> <i>Les autres enfants</i>	<i>Les enfants innocents</i>	<i>Un savant # anglais</i> <i>Sa maison # est là</i>
Pronom + verbe <i>Vous êtes</i>	Verbe + verbe + préposition	Inversion du pronom + verbe (question)
<i>On a faim</i>	<i>Je suis allé</i>	<i>Qu'a-t-on # envoyé ?</i>
Verbe + pronom <i>Ont-ils...</i>	<i>Je vais essayer</i> <i>Je vais à Paris</i>	
Préposition + déterminant + pronom (en, dans, sous, chez, sans)	Préposition + déterminant, Et	
<i>Dans un an</i>	Adverbe (polysyllabe) + adjectif	<i>Lui et # elle</i>
<i>Chez elle</i>	<i>Pendant un an</i>	Quand, comment, combien (interrogatif)
Adverbe (monosyllabe) + adjectif <i>Très utile</i> <i>Trop important</i>	<i>Toujours utile</i>	<i>Quand # est-il parti ?</i> <i>Comment # êtes-vous entré ?</i> <i>Combien # êtes-vous ?</i>
Conjonction <i>Quand il pleut</i> + dans l'expression <i>Quand est-ce que... ?</i>		
Expressions figées <i>Comment allez-vous ?</i> <i>Tout à coup</i> <i>De temps en temps</i>	Négation + verbe + adverbe <i>Il n'est pas arrivé.</i> <i>Il n'est pas encore là</i>	Avant un h aspiré <i>En # haut, Le # huit</i> Après le chiffre cent <i>Le cent # unième</i> et avant les chiffres un et onze dans # onze jours ; <i>Donne m'en # un.</i>

Tableau 3. Les différentes liaisons

Figure 13. Les différentes liaisons

Une dernière phase est l'assimilation consonantique qui est « un processus de contamination entre deux sons proches et non systématiquement contigus. Cela est dû à la « dilation » pour les consonnes et à « l'harmonisation vocalique » pour les voyelles (Garric, 2007, p. 48). Il existe deux types d'assimilation : celle qui est régressive et celle qui est progressive. Dans l'assimilation régressive, la première consonne est influencée par la seconde et change de prononciation, comme dans l'exemple « jeter » [ʃte] en sachant que le « e » n'est pas prononcé. L'assimilation progressive est moins courante. Dans ce cas, c'est la deuxième consonne qui est influencée par la première et qui change de prononciation, comme dans l'exemple « subsister » [sybziste] » (Garric, 2007, p. 49).

En somme, nous avons défini le vocabulaire de la linguistique qui nous semblait primordial pour comprendre la double articulation. Cette définition nous a aidée à faire un passage sur les phonèmes qui existent en français, puis à citer les

lois phonétiques de la langue française. Grâce à ces lois, nous pouvons constater combien la langue française est avant tout « orale » et à quel point la base que l'on a sur ces lois peut avoir des effets sur l'écrit. Par exemple, un apprenant de français qui ne connaît pas ces règles de prononciation et qui entend pour la première fois /ʃte y/ le transcrira comme il l'entend. Alors que s'il a des connaissances de bases sur l'assimilation, il le transcrira « je t'ai eu ! ». C'est pourquoi, nous ne pouvons pas nier les effets (positifs ou négatifs) de l'oral sur l'écrit et c'est aussi pour cette raison que nous avons voulu énumérer la terminologie de base en résumant quelques points qui nous semblaient nécessaires. De cette sorte, nous allons nous pencher sur le passage de l'oral à l'écrit, soit de la phonie à la graphie.

Chapitre 4

De la graphie à l'orthographe

Nous avons fait un aperçu sur le code oral de la langue française. Ce travail nous a menée vers l'écart entre le code oral et le code écrit. L'écriture est la « représentation visuelle du langage par un système de signes graphiques adoptés conventionnellement par une communauté de personnes » (classes.bnf/dossiecr/sys-ecri.htm). Hormis les points communs des écritures du monde, différents systèmes ont vu le jour, ont tantôt disparu, tantôt survécu jusqu'à nos jours. Jaffré, qui affirme avoir suivi les analyses de Hjelmslev de 1959 et de Catach de 1979, sépare les écritures en deux tendances en les appelant « cénémique » et « pléréémique ». La tendance cénémique caractérise « l'ensemble des systèmes qui représentent les unités non-significatives d'une langue » (Jaffré, 1991, p. 36). Il précise que ces unités peuvent être des syllabes ou des phonèmes qui se combineront pour former des unités significatives. Nous pouvons donner pour exemple le français qui combine les graphèmes « e », « n », « f », « a », « n », « t » qui sont des unités non-significatives pour former le mot « enfant ». C'est alors que le mot « enfant » devient significatif. Au contraire, « la tendance pléréémique s'applique à la représentation d'unités significatives » (Jaffré, 1991, p. 36). Ces unités peuvent être des morphèmes étant donné que ces derniers sont les plus petites unités significatives de la langue. Ainsi, nous allons reprendre le même exemple, cette fois-ci en chinois : le mot « enfant » est représenté à l'aide de trois traits graphiques dont aucun n'a de valeur phonographique mais tous ont une valeur significative. Jaffré oppose à ces tendances le système idéographique. Celui-ci prend en compte les concepts et les idées et opte pour une écriture en dehors de la phonétique. Bien que les appellations soient différentes, en effet, de nos jours, il n'existe plus que deux systèmes d'écriture : les systèmes idéographique et phonographique. Dans le système idéographique, « le mot est représenté par un signe unique et étranger aux sons dont il se compose » (Saussure, 2005, p. 47). Ce signe peut représenter un objet que l'on appelle pictogramme ou une idée que l'on appelle idéogramme. Les pictogrammes, ou signes pictographiques sont la base de toutes écritures idéographiques. Leur avantage est la quasi-universalité puisqu'il s'agit de dessins qui représentent la réalité. D'ailleurs, c'est pourquoi on utilise les pictogrammes le plus souvent dans les lieux publics comme l'aéroport ou la gare

pour que les personnes qui ne connaissent pas la langue locale puissent se situer facilement. Dans les langues parlées, ces pictogrammes se sont transformés en idéogrammes, donc en signes qui renvoient non pas aux mots simples, mais aux formes phoniques de ces mots. Les écritures cunéiforme et hiéroglyphique appartenaient à ce système d'écriture. Le chinois est un exemple typique de ce modèle d'écriture car chaque graphème représente une syllabe que l'on peut combiner pour former des mots. Le système phonographique (ou phonétique) « vise à reproduire la suite des sons [qui] se succèdent dans le mot. Les écritures phonétiques sont tantôt syllabiques, tantôt alphabétiques, c'est-à-dire basées sur les éléments irréductibles de la parole » (Saussure, 2005, p. 47). L'écriture syllabique avait été adoptée par le Grec de Mycènes (linéaire B). Aujourd'hui, nous ne pouvons trouver que quelques exemples pas très répandus, dont l'inuktitut de la langue inuit, parlée dans le Nord-Ouest canadien, le cherokee parlé aux États-Unis par les Cherokees, ou encore certains syllabaires japonais.

Parmi les systèmes d'écriture du monde, le français adopte l'écriture alphabétique.

Dans l'écriture alphabétique, le rapport du signe graphique au signe phonique devrait faire qu'à chaque phonème corresponde une lettre ou groupe de lettres ou graphème. En fait, cet idéal n'est appliqué entièrement dans aucune langue, essentiellement pour des raisons d'économie linguistique et de permanence qui sont les caractéristiques du langage écrit (Catach, 2016, p. 20-21)

C'est pour cette raison que nous allons nous pencher sur le code écrit, soit la graphie. Il ne suffit pas de savoir prononcer les mots, il faut également savoir les reconnaître à leurs graphies et savoir les transcrire correctement. Pour cela, nous définirons tout d'abord l'orthographe lexicale, qui est le cœur de notre sujet et qui s'inscrit dans le langage écrit, en proposant des typologies d'erreur pour ensuite citer les erreurs orthographiques les plus fréquentes à travers les graphèmes des voyelles, des semi-voyelles (ou semi-consonnes), puis des consonnes, et par le biais du plurisystème orthographique français qui est composé de phonogrammes, morphogrammes, logogrammes, ainsi que de signes orthographiques.

Orthographe lexicale

Nous avons décrit précédemment les difficultés majeures dans le système phonétique en nous appuyant sur les lois phonétiques (cf. 3.4.), c'est pourquoi, nous n'allons pas reprendre les mêmes sujets qui posent également problème dans la

transcription des mots de la langue française, ce qui appartient aussi à l'orthographe lexicale. Nous avons déjà défini l'orthographe, résumé son historique, abordé les problèmes dus au latin, mais aussi l'écart entre la phonie et la graphie en français. Désormais, nous allons nous arrêter sur les difficultés orthographiques majeures qui posent problème aux apprenants de français langue étrangère. Mais de quelle orthographe devons-nous parler ? Selon les manuels de grammaire et d'orthographe, il existe deux types d'orthographe : l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale. De plus, le CIEP inscrit deux compétences linguistiques dans les examens de DELF/DALF : la compétence grammaticale et la compétence lexicale. La première s'inscrit directement dans la grammaire. Il s'agit de la manière d'écrire un mot selon son rôle dans la phrase. Ce rôle peut être défini par une conjugaison, un accord en genre et en nombre, ou encore un accord de participe passé. En somme, tout ce qui concerne la morphosyntaxe. Quant à l'orthographe lexicale (ou d'usage), elle est en relation avec le lexique de la langue, c'est-à-dire le vocabulaire. Pour cette deuxième catégorie d'orthographe, la morphologie n'est pas prise en compte, il ne s'agit plus que de la manière d'écrire un mot selon sa graphie qui est acceptée par le dictionnaire. Par exemple, prenons la phrase « Ma chemise est verte et ma veste est bleue ». Dans une production écrite, si cette phrase a été écrite de la manière suivante : « Mon chemiz est vert et ma veste est blö. », nous pouvons classer les fautes d'orthographe comme ceci :

- Fautes d'orthographe grammaticale : le genre de chemise (« mon » au lieu de « ma », « vert » au lieu de « verte »), l'accord pas fait (« blö-bleu » au lieu de « bleue ») ;
- Fautes d'orthographe lexicale : « chemiz » au lieu de « chemise », « blö » au lieu de « bleu ».

Dans les productions écrites et orales du DELF, ces deux genres d'orthographe sont évalués à part, ce qui montre que nous devons nous aussi bien les séparer. Notre objectif n'est pas d'écrire un livre d'orthographe avec toutes les règles et tous les détails, mais d'apporter un autre point de vue aux études déjà réalisées sur quelques difficultés. Dans cette étude, notre but sera d'étudier le système orthographique français du point de vue de l'orthographe lexicale. L'orthographe lexicale s'intéresse à l'écriture correcte d'un mot, c'est-à-dire son écriture orthographiée dans les dictionnaires de français. Tout d'abord, nous allons

essayer de catégoriser les erreurs lexicales afin de pouvoir faire un bond sur les plus fréquentes faites par les apprenants de FLE. Dans ce but nous allons nous baser sur quelques recherches et propositions ayant été réalisées sur ce sujet.

En s'appuyant sur d'autres recherches, Granger et Monfort proposent de définir les erreurs lexicales comme « les erreurs qui sont imputables à une mauvaise connaissance des propriétés inhérentes au mot, que celle-ci soit d'ordre logico-sémantique (le sens dénotatif), stylistique (le registre), collocationnel (la combinatoire lexicale), ou lexico-grammatical (les propriétés morpho-syntaxiques du mot) » (Granger et Monfort, 1994, p. 58-59). Ils y ajoutent le schéma suivant (Granger et Monfort, 1994, p. 5) :

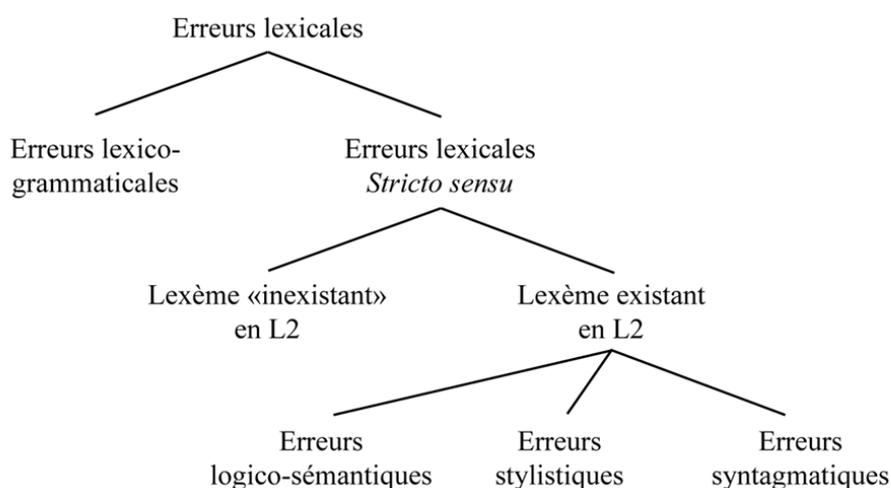


Figure 14. Vue d'ensemble de la catégorisation des erreurs lexicales

Sur ce schéma, nous voyons deux types d'erreurs lexicales : les erreurs lexico-grammaticales et les erreurs purement lexicales. « Les erreurs lexico-grammaticales constituent des violations des propriétés morphosyntaxiques inhérentes au lexème employé » (Granger et Monfort, 1994, p. 6). Celles-ci doivent être en rapport avec la non-acquisition du lexique, c'est-à-dire de la forme initiale du vocabulaire. Un des exemples donnés est : « le livre Sterling ». Dans cet exemple, nous constatons que l'apprenant a acquis le mot « le livre » qui est masculin mais pas le mot « la livre » qui est féminin. Un autre exemple que l'on peut donner pourrait être : « Chaque matin, je lève et je lave. » Ici, nous sommes confrontés à un apprenant qui n'a pas acquis la forme initiale des verbes pronominaux et qui n'a donc pas utilisé « se ». Cette phrase devrait être comme

ceci : « Chaque matin, je me lève et je me lave ». Or, si l'apprenant avait écrit « je se lève et je se lave », cette erreur aurait appartenu à la compétence grammaticale.

Les erreurs purement lexicales sont à leurs tours divisées en deux : lexème « inexistant » en L2 et lexème existant en L2. Le premier englobe les mots qui n'existent pas du fait qu'ils ont été mal appris ou mal orthographiés. Parmi les exemples des mêmes auteurs, nous pouvons citer la phrase suivante : « un climat dans lequel les rivautés entre ces deux pays furent énormes ». En français, il n'est pas question de « rivautés » qui n'a aucun sens, mais du mot « rivalités ». L'apprenant n'a pas acquis le mot avec sa forme exacte et en a inventé un qui lui ressemble avec quelques lettres communes. Le deuxième type de lexème comprend les mots qui existent en L2. Ceux-ci sont encore divisés en trois types d'erreurs : logico-sémantiques, stylistiques et syntagmatiques. Les erreurs logico-sémantiques dépendent du contexte et mettent en évidence la non-acquisition des sens dénotatifs des mots. Dans l'exemple « elle est positive dans son engagement » (Granger et Monfort, 1994, p. 7), le mot « positif » est acquis mais ne convient pas au contexte dans lequel l'apprenant voudrait exprimer la résolution et la fermeté de la personne dans son engagement. Les erreurs où nous voyons une confusion entre les registres de langue font partie des erreurs stylistiques. Ce type d'erreur dépendrait de la situation de l'émetteur et du récepteur. C'est pourquoi, nous avons choisi un exemple précis : « Nous nous sommes acheté une nouvelle bagnole ». Au registre familier, nous aurions préféré dire : « On s'est acheté une nouvelle bagnole », tandis qu'au registre courant, nous aurions préféré remplacer le mot « bagnole » par le mot « voiture », ce qui aurait donné : « Nous nous sommes acheté une nouvelle voiture ». La dernière catégorie comprend les erreurs dites « syntagmatiques ». Celle-ci est une rubrique qui est « très large, qui recouvre tous les cas de cooccurrence lexicale restreinte – de la collocation à la locution figée – ainsi que les paraphrases » (Granger et Monfort, 1994, p. 8). Dans ce cas, les mots sont appris et acquis par les apprenants avec leurs sens connotés et dénotés, mais sont tout de même mal employés dans leurs productions. Un exemple cité par les mêmes auteurs est : « L'Europe continuera à agrandir les bénéfices » (Granger et Monfort, 1994, p. 9). Dans cet exemple, l'apprenant devrait utiliser le verbe « augmenter » et non « agrandir » qui est un de ses synonymes mais qui n'a pas

de sens dans cette phrase puisque « agrandir » signifie « augmenter la taille de quelque chose » et que dans cette phrase il ne s'agit en aucun cas de taille.

Anctil propose deux définitions de l'erreur lexicale :

- « Résultat de la transgression de la norme concernant une propriété d'une unité lexicale –sens, forme, propriété de combinatoire » (2008, p. 351).
- « Erreur linguistique qui concerne une propriété inhérente à l'unité lexicale, que celle-ci soit d'ordre formel, sémantique, stylistique, collocationnel ou lexico-grammatical » (2011, p. 116).

L'auteur s'autocritique pour sa première définition qui semble tourner autour de « normes » et formule une autre définition dans un second travail tout en ajoutant qu'il s'appuie sur celle de Granger et Monfort : « la définition de Granger et Monfort (1994) est à notre avis la plus intéressante parce que le terme *erreur* en constitue le noyau et parce qu'elle est la plus explicite sur les différentes facettes de l'UL [unité lexicale] sur lesquelles peut porter l'erreur » (Anctil, 2011, p. 116). Par ailleurs, l'utilisation de *mot* dans leur définition et l'absence de la partie formelle du mot sont critiqués par Anctil (2011, p.116). Il n'est pas le seul à s'opposer à cette définition. Une des critiques qui nous paraît soulever clairement le problème est celle-ci :

Premièrement, l'emploi du terme mot ne nous semble pas approprié en raison des confusions qui entourent ce terme. Deuxièmement, le manque de connaissance sur les UL [unités lexicales] devrait porter, selon ces auteurs, sur les seuls aspects logico-sémantique, stylistique, collocationnel et lexico-grammatical, alors que l'aspect formel est pratiquement absent de cette définition (Haboul, 2013, p. 133)

Malgré ces nombreuses propositions et critiques, nous allons retenir la définition de Granger et Monfort qui nous semble toujours plus claire et complète. Dans ce même cadre, un projet intitulé Free Text et financé par certains pays de l'Union européenne a été réalisé. L'objectif était de « développer un logiciel d'ELAO (enseignement des langues assisté par ordinateur) « pour détecter, corriger et catégoriser les erreurs des apprenants de FLE intermédiaires à avancés » (L'Haire et Faltin, 2004, p. 2). En ce qui concerne les erreurs lexicales, Granger soutient ce projet en leur proposant six catégories qu'il argumente comme ceci : « le domaine lexical <L> regroupe toutes les erreurs lexicales dues à :

- *Une connaissance insuffisante du sens conceptuel des mots : <SIG>*
- *Des violations des modes de co-occurrence des mots. Cette catégorie couvre un large spectre allant des collocations restreintes aux idiomes : <FIG>*

- *Des violations des modes de complémentation grammaticale des mots. Cette catégorie comprend la valence des verbes <CPV>, des noms <CPN>, des adjectifs <CPA> et des adverbes <CPD> (Granger 2007, p.4)*

Nous avons fait le tour des définitions et travaux principaux effectués sur les erreurs lexicales. Pour en revenir à notre sujet qui est l'orthographe lexicale, nous pouvons ajouter que toute erreur linguistique due au manque de connaissance lexicale ou à la non-acquisition du vocabulaire, peu importe le domaine qu'elle affecte (la sémantique, la stylistique, l'emploi, la forme, ou encore la grammaire) appartiendrait à l'erreur lexicale. En somme, l'orthographe lexicale s'intéresse à tout ce qui est lié à la connaissance du lexique, de sa forme à ses emplois dans la phrase et dans le contexte. Pour limiter notre travail, nous avons choisi quelques difficultés posant problème aux apprenants de FLE et qui s'inscrivent dans la compétence lexicale.

Les graphèmes

Tout d'abord, nous allons lister les graphèmes des voyelles, puis des semi-voyelles (ou semi-consonnes), et enfin des consonnes. Pour chaque partie, nous allons nous appuyer sur plusieurs listes ou tableaux en commençant par une liste simple, qui représente une seule graphie pour chaque phonème, pour aller vers des tableaux listés par niveaux de difficultés selon la scolarité introduisant le pourcentage approximatif de l'utilisation de chaque graphème. Selon Abry et Abry (2007, p. 42), « il faut surtout travailler les quarante-cinq graphèmes de base pour transcrire les trente-trois sons du français. Il est important de connaître la fréquence d'un graphème pour savoir s'il est important de l'apprendre aux apprenants ». Les trois niveaux cités dans les tableaux suivants sont comme ceci : le premier concerne les enfants qui viennent d'apprendre à lire et à écrire, le deuxième ceux qui vont passer au collège, enfin, le troisième comprend les graphies moins fréquentes et plus difficiles. Dans notre travail, nous allons surtout nous intéresser à ce dernier niveau puisqu'il prend en compte toutes les graphies même si elles sont rares.

Les graphèmes des voyelles. Le tableau suivant représente les phonèmes-voyelles (orthogram.com, p. 23). Nous observons deux colonnes avec 16 phonèmes et 10 archiphonèmes classés en trois parties : orales simples, orales composées et nasales. Par la suite, nous avons repris les tableaux de Catach (2016, p. 10-15) pour comparer ces phonèmes avec les archigraphèmes représentés par niveaux.

	16 voyelles		10 voyelles	
	Phonème		Archiphonème	
ORALES SIMPLES	/i/	dit	/i/	dit
	/e/	dé	/E/	les
	/ɛ/	dès		
	/a/	patte	/A/	bateau
	/ɑ/	pâte		
	/ɔ/	dort	/O/	chocolat
/o/	dos			
ORALES COMPOSÉES	/u/	doux	/u/	doux
	/y/	du	/y/	du
	/ø/	deux	/œ/	déjeuner
	/œ/	sœur		
	/ə/	ce		
	NASALES	/ã/	brun	/Ê/
/ɛ̃/		brin	/ā/	blanc
/ā/		blanc		
	/õ/	blond	/ô/	blond

Figure 15. Alphabet phonétique des voyelles

Tableau 11
Graphèmes de base – Niveau 1

Archigraphèmes	Phonèmes	Graphèmes de base	% approximatif d'utilisation	Exemples
<u>Voyelles</u>				
A	[A]	a	92%	papa
E	[e]	e + é	99%	mes, pré
	[ɛ]	(e) + è	67,9%	bec, règle
I	[i]	ai	30%	chair
		i	99%	il
O	[O]	o	75%	zéro, sol
		au	21%	cheveu(x)
U	[y]	eau	3%	oiseau
		u	100%	tu
EU	[œ]	eu	93%	peu, peur
	[ə]	(e)		ch(e)val
OU	[u]	ou	98%	fou
AN	[ã]	an	44%	(un) an
		en	47%	enlever
IN	[ɛ̃]	in	45%	fin
		(en)	23%	chien
ON	[õ]	on	92,8%	son
UN	[œ̃]	un	97%	un

Tableau 12
Niveau 2

Archigraphèmes	Graphèmes	% approximatif d'utilisation	Exemples	
A	<u>Voyelles</u>	a	92%	papa
		à	7%	à (la ville)
		â	1%	pâte, pâté
E	[e]	e + é	99%	mes, pré
	[ɛ]	(e) + è	67,9%	bec, règle
		ai	30%	chair, j'aimais
		ê	2,1%	bêle, bêler
		ei		pleine
I	ë		Noël	
	l	99%	il	
	(y)	1%	type	
O	ï		héroïsme	
	î		gîte	
	o	75%	sot, sotté, cote	
	au	21%	cheveu(x), saute	
	eau	3%	oiseau	
U	ô		côte	
	(u) (m)		minimum	
EU	u	100%	tu, pluie	
	û		mûr	
	[ø]	93%	feu, fleur	
	[œ]		œuf	
	[œ]	(e)	non décompté	ch(e)val, autrement
OU	ou	98%	fou	
	où		où (vas-tu ?)	
	oû		goût	
AN	an	44%	(un) an	
	am		lampe	
	en	47%	enlever	
IN	em		embellir	
	in	45%	fin	
	im		impossible	
	(en)	23%	chien	
ON	ain	21%	sain	
	ein		plein	
	on	92,8%	son	
UN	om		ombre	
	un	97%	un	

Tableau 13
Niveau 3

Archigraphèmes		Graphèmes	Sous-graphèmes
	<u>Voyelles</u>		
	A	a à â	(em) (prudemment) (en) (solennel) (on) (paonne)
E	[e]	e + é (e) + è ai ê	ce (foetus) æ (et cætera) aî (paraître)
	[ɛ]	ei ë l (y) ÿ î	eî (reître) ea (break) hi (trahi) ee (meeting)
	I		
	O	o au eau ô (u) (m)	ho (cahot) oo (alcool) aô (Saône) ü(m) (capharnaüm)
	U	u û	hu (cahut) û (Saül) eu (j'ai eu) ue (cueillir) (ai) (faisons) (u) (club)
EU	[ø] [ɐ]	eu œu	(on) (monsieur) eu (jeûne)
	[œ]	(e)	
	OU	ou où oû	aou (saoul) aoû (août) (oo) (football)
	AN	an am en em	aon (faon) aen (Caen)
	IN	in im (en) ain ein	în (vînmes) aim (faim) yn (synthèse) ym (symphonie)
	ON	on om	(un) (punch) (um) (rumsteack)
	UN	un	um (parfum) eun (à jeun)

Les graphèmes des semi-voyelles (ou semi-consonnes). Les phonèmes-semi-voyelles (ou semi-consonnes) sont inscrits dans le tableau suivant (orthogram.com, p. 178), suivi des trois niveaux d'archigraphèmes correspondants de Catach (2016, p. 11-14).

Symbole phonétique		
voyelles	semi-voyelles semi-consonnes	Exemple
/y/	/ɥ/	lui
/u/	/w/	Louis
/i/	/j/	lieu

Figure 16. Les semi-voyelles ou semi-consonnes

Tableau 14
Graphèmes de base : niveau 1

Archigraphèmes	Phonèmes	Graphèmes	%	Exemples
<u>Semi-voyelles</u>	[j]	(i)	86%	pied
Y, IL(L)		ï		faïence
		y	30%	payer
OI	[wA]	il(l)	10%	rail, raille
OIN	[wɛ]	oi	100%	loi
		oin	100%	moins

Tableau 15
Niveau 2

Archigraphèmes	Graphèmes	%	Exemples
<u>Semi-voyelles</u>	(i)	86%	pied
Y, IL(L)	(ï)		aïeul
	y	3%	payer
	il(l), ll	10%	rail, raille, fille
OI	oi	100%	loi
OIN	(ou + voy.)		loua, trous
	oin	100%	moins
	ouin		chafouin, ine

Tableau 16
Niveau 3

Archigraphèmes	Graphèmes	Exemples
<u>Semi-voyelles</u>	(i)	hi (hier)
Y, IL(L)	(i) y il(l), ll	hy (hyène)
OI	oi (ou + voy.)	oî (croît) w (water) (u) (jaguar) œ (mocëlle) oê (poêle)
OIN	oin ouin	ooing (shampooing)

Les graphèmes des consonnes. En ce qui concerne les phonèmes-consonnes, ils sont classés selon leur mode d'articulation et leur sonorité dans le tableau suivant (orthogram, p. 113) :

		Consonnes sourdes	Consonnes sonores
OCCLUSIVES		/ p / pou	/ b / bout
		/ t / tout	/ d / doux
		/ k / cou	/ g / goût
CONSTRUCTIVES		/ s / sous	/ z / zou !
		/ ʃ / chou	/ ʒ / joue
		/ f / fou	/ v / vous
SONANTES	liquides vibrante		/ R / serre
	latérale		/ l / celle
			/ m / sème
	nasales		/ n / saine
			/ ŋ / saigne

Figure 17. Caractéristiques des consonnes françaises

À l'opposé, nous avons étudié leur archigraphèmes toujours dans les tableaux de niveaux de Catach (2016, p. 10-15).

Tableau 17
Graphèmes de base : Niveau 1

Archigraphèmes	Phonèmes	Graphèmes	% approximatif d'utilisation	Exemples
<u>Consonnes</u>				
P	[p]	p	100%	pon(t)
B	[b]	b	100%	bon
T	[t]	t	99%	ton
D	[d]	d	100%	don
C	[k]	c + qu	98%	coque
G	[g]	g + gu	100%	goguettes
F	[f]	f	95%	fou
V	[v]	v	100%	vou(s)
S	[s]	s + ss (c) + ç	69% 26%	danse, rosse ci, ça
Z	[z]	(s) intervocalique z	90% 10%	rose zéro
X	[ks] ou [gz]	x	84%	axe examen
CH	[ʃ]	ch	100%	chou
J	[ʒ]	j (g) + ge	49% 51%	jeu (nous) mangeons
L	[l]	l	100%	la
R	[ʀ]	r	100%	ré
M	[m]	m	100%	mon
N	[n]	n	100%	non
GN	[ɲ]	gn	100%	règne

Tableau 18
Niveau 2

Archigraphèmes	Graphèmes	% approximatif d'utilisation	Exemples
<u>Consonnes</u>			
P	p	100%	pont
B	b	100%	bon
T	t	99%	ton
D	d	100%	don
C	c + qu	98%	coque
	k		coke
G	q	100%	coq
	g + gu		goguettes
F	f	95%	fou
V	ph	100%	phare
	v		avoir
S	s + ss	69%	sac, roses
	(c) + ç	26%	ci, ça
	(t) (+i)	3,3%	nation
Z	(s) intervocalique	90%	rose
	z	10%	zéro
X	x	84%	axe, examen
	cc (+ e, i)		accéder, occident
	xc (+e, i)		excès
CH	ch	100%	cher
J	j	49%	jeu
	(g) + ge	51%	manges
L	l	100%	la
R	r	100%	ré
M	m	100%	mon
N	n	100%	non
GN	gn	100%	règne
NG	ng	100%	parking

Tableau 19
Niveau 3

Archigraphèmes	Graphèmes	Sous-graphèmes
<u>Consonnes</u>		
P	p	pp (nappe)
B	b	bb (abbé)
T	t	tt (botte) th (théâtre)
D	d c + qu	dd (addition) cc (accorder) cqu (acquitter)
C	k	ck (ticket) ch (technique)
G	q g + gu	cch (saccharine) gg (aggraver) (c) (second) gh (ghetto)
F	f ph	ff (affaire)
V	v	wagon
S	s + ss (c) + ç (t) (+i)	sc (science) sth (asthme) (x) (soixante)
Z	(s) intervocalique z x	(x) (deuxième) zz (mezzanine)
X	cc (+ e, i) xc (+e, i)	
CH	ch	
J	j (g) + ge	sch (schéma)
L	l	il (ville)
R	r	rr (guerre) rh (rhume)
M	m	mm (gomme)
N	n	nn (bonne)
GN	gn	ign (oignon)
NG	ng	(parking)

À la base, ce tableau envisage l'enseignement en France. Le niveau 1 qui est le moins élevé prend en compte les graphèmes qui devraient être saisis par les élèves de primaire jusqu'en CM2. Pour un apprentissage en langue étrangère, nous pouvons le considérer comme le niveau débutant / faux-débutant (A1). Qu'il s'agisse d'un élève de primaire qui apprend à lire et à écrire en FLM ou bien d'un apprenant de FLE, quel que soit son âge, la difficulté restera identique : la grande différence entre l'oral et l'écrit. Plus la différence est large (deux ou trois graphèmes), plus l'orthographe est difficile à décrypter. Or, le niveau 1 comporte le digramme « au » à 21% et le trigramme « eau » à 3%. Catach a donc prêté attention à la fréquence,

plutôt qu'à la complexité orthographique, qui peut avoir sa subjectivité selon la langue maternelle ou le vécu de chaque apprenant. En effet, ce travail étant l'unique hiérarchisation des graphèmes et exerçant un grand effet sur notre sujet, a été l'appui de notre chapitre.

En observant ces tableaux, nous pouvons remarquer qu'un phonème peut incarner plusieurs graphèmes. En dehors des cas où un phonème équivaut à un seul graphème, nous pouvons distinguer des digrammes où un phonème est constitué de deux lettres (au, eu, ou, an, en, on, un, gu, ph), ainsi que des trigrammes pour lesquels un phonème est composé de trois lettres (oin, eim, ain, eau). Nous constatons qu'il existe 45 graphèmes de base hiérarchisés dans le premier niveau. À ce nombre, s'en ajoutent d'autres. On compte 70 graphèmes pour le niveau 2 et 133 graphèmes pour le niveau 3. Ainsi, le français est composé de 26 lettres, 37 phonèmes et d'environ 130 graphèmes. C'est pourquoi, Catach ne parle pas de « système » mais plutôt de « plurisystème » composé de phonogrammes, de morphogrammes et de logogrammes.

Le plurisystème orthographique français

Après avoir énuméré les études de Catach sur la graphie de chaque phonème selon un classement de niveaux de difficultés, nous allons nous centrer désormais sur le plurisystème orthographique français. Ce sujet fait partie aussi bien du langage parlé que du langage écrit puisqu'une langue est tout d'abord parlée, puis transcrite. Comme nous l'avons décrit auparavant (cf. 3.1), le système orthographique du français est composé de trois types de graphèmes : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Rappelons que les phonogrammes traitent de la phonologie, les morphogrammes comprennent les marques grammaticales et tout ce qui concerne l'étymologie et la formation du mot fait partie des logogrammes. Il s'agit respectivement de phonèmes, morphèmes et lexèmes.

Les phonogrammes. Les phonogrammes sont « des graphèmes qui correspondent directement aux phonèmes qui réalisent « à la lettre » le principe phonographique de représentation écrite des unités sonores » (Riegel, Pellat et Rioul, 2016, p. 68). C'est pour cette raison que nous avons traité attentivement du sujet de la phonétique au début de notre travail et que dans cette partie-ci, nous

allons préférer y ajouter d'autres informations sans faire de répétitions. Répétons tout de même une seule information : le français est composé de 37 phonèmes et d'environ 130 graphèmes. Ces graphèmes ont été classés en trois niveaux par Catach (cf. 4.2.). Nous allons y ajouter un autre tableau de catégorisation en niveaux (Riegel, Pellat et Rioul, 2016, p. 68-69) :

Tableau 20

Tableau des graphèmes de base du français

	Archi-graphèmes	Graphèmes	Archi-graphèmes	Graphèmes
Voyelles	A	a (calamité)		
	E	e + é (pied, clarté) e + è (mer, cèdre)	EU OU	eu (jeu, peur) ou (loup, soupe)
		ai (plaire)	AN	an (charmant)
	I	i (rire)		en (doucement)
	O	o (photo, note) au (saule) eau (beau)	IN ON UN	in (destin) en (chien, examen) on (songe)
	U	u (mur, pur)		un (brun, lundi)
Semi-consonnes	Y, I	i (bien, région)	OI	oi (soir, toit)
	IL	il (l) (rail, feuille)	OIN	ou (+voy), (oui) oin (loin, point)
Consonnes	P	p (pierre, principe)	D	d (dédicace, monde)
	B	b (bébé, robe)	C	c (car, coucou)
	T	t (tente, détail)		qu (quand, publique)
	G	g (gare, figure)	X	x (taxi, examen)
		gu (gui, langue)	CH	ch (chat, achat)
	F	f (famille, chef)	J	j (jupe, sujet)
	V	v (vent, vivre)	L	l (lune, délire)
	S	s, ss (son, boisson) c, ç (cent, leçon) t (+i) (potion)	R M N	r (rire, air) m (marmotte) n (nain, animer)
		Z	GN	gn (régner, montagne)

Ici, les auteurs ont préféré prendre les archigraphèmes du niveau 0 et les graphèmes de base du niveau 1 pour les assembler et en faire un tout avec voyelles, semi-consonnes et consonnes. Ils ont précisé que le *h* n'avait pas été introduit dans ce tableau parce que ce n'est pas un phonème mais un signe de démarcation. Ceci nous a semblé intéressant car Catach les avait séparés d'abord en trois catégories (voyelles, semi-voyelles, consonnes), puis en trois niveaux (1, 2, 3), alors que ces auteurs nous parlent de quatre niveaux en ajoutant un niveau de base. Selon Riegel, Pellat et Rioul (2016, p. 68), il existe une seconde typologie, cette fois-ci en ce qui concerne les phonogrammes. Les phonogrammes peuvent être représentés par :

- Des lettres simples où une lettre correspond à un phonème comme les deux lettres du mot “sa” [sa] ;
- Des lettres simples à signes auxiliaires où une lettre correspond toujours à un phonème qui garde sa forme à l’aide de signes auxiliaires comme accents ou cédille ajoutés au mot. C’est le cas dans les mots “ça” [sa] et “maïs” [mais] ;
- Des digrammes où un phonème est représenté par deux lettres comme le phonème [g] dans le mot “guitare” construit avec les deux lettres “g” et “u” ;
- Des trigrammes où un phonème est représenté par trois lettres. Nous pouvons le voir dans le mot “faim” [fɛ̃].

Les morphogrammes. Les morphogrammes représentent toutes les marques morphologiques que l’on ajoute au radical du mot pour indiquer une information sur celui-ci. Cette représentation peut être en rapport avec l’oral et donner une information sur le pluriel (liaison dans « les amis »), informer sur les éléments supplémentaires de la morphosyntaxe (pluriel dans « leurs filles »), servir de souplesse et cohésion syntagmatique (les importations de vin espagnol / espagnoles) ou donner une information paradigmatique (envol/envols, ferme-fermes). Contrairement aux morphogrammes grammaticaux qui sont « porteurs d’une signification morphosyntaxique (marque du nombre, de la désinence, de la personne...) » les morphogrammes lexicaux sont « porteurs d’une signification lexicale qui établit un lien visuel entre les radicaux et les dérivés » (Belard, Bompard, Cellier, Dumazer Bonnet, Martin, Piera, 2008, p. 4). Tandis que ceux qui concernent les marques du pluriel et des désinences verbales sont les morphogrammes grammaticaux, ceux qui constituent des marques graphiques de sens avec préfixes, suffixes ou dérivés sont les morphogrammes lexicaux. Pour les premiers, nous pouvons citer :

- Les lettres finales qui indiquent le nombre du mot comme la lettre « s » à la fin de « petits » et la lettre « x » à la fin de « tableaux » qui indiquent que ces mots sont pluriels ;
- Les marques verbales qui indiquent le mode, le temps, le nombre et la personne, soit, les terminaisons qui vont servir à conjuguer les verbes comme la terminaison “-es” à la fin de « tu parles » qui indique la deuxième personne du singulier du présent de l’indicatif.

Afin de pouvoir rester dans le cadre de notre sujet, nous allons plutôt étudier les morphogrammes lexicaux qui peuvent être directs ou indirects, en position interne ou finale fixes. Catach (2016, p. 239-240) propose le tableau suivant pour faire une typologie des morphogrammes lexicaux, qu'elle appelle aussi « marques dérivatives » :

Tableau 21
Approche des marques dérivatives : les morphogrammes lexicaux

Types	Catégories	Marques	Morphogrammes	Exemples	Remarques
I. Contrôle étroit	n. et adj.	Marques sur le masculin (directes)	t/te d/de s/sse n/ne r/re x/s x/ss x/c	petit/te grand/de gros/osse roman/ane premier/ière heureux/euse roux/ousse doux/ouce	lien avec l'oral (consonnes parfois prononcées en liaison)
	formes verbales	(indirectes) marques en toutes positions (devant e, i, a, o, u) participes présent / adj. verbaux (devant a)	qu gu qu/c gu/g	fabrique / fabriquons navigue/naviguons fabriquant/cant naviguant/gant	(N.B.) les verbes en <i>cer</i> et <i>ger</i> ne font pas abstraction de la loi de position : placer / plaçons, manger / mangeons
II. Contrôle large	n. et verbes	marques sur le nom (indirectes) marques zéro (directes)	t -ment D (a)s (ai)s (oi)s ai/ayer on/onner an/aner ain/aigner eau/eler ou/ouer	teint/ter parlement/ter cafard/der damas/(a)sser niais/(ai)ser bois/(oi)ser balai/(a)yer ballon/(o)nner trépan/trépaner bain/baigner créneau/créneler trou/trouer	
III. Pas de contrôle		marques diverses (contradictoires)	o/oter ôt/oser ice/iser oir/oircir our/ourner	numéro/ter dépôt/ser cicatrice/ser noir/cir tour/tourner	
IV. Contrôle étroit ou large	bases / dérivés	sur le radical (plus ou moins directes)	t ct d s r	petit/petitesse respect/respectif grand/grandeur bois/boiserie ouvrier/ouvriérisme	mais Chaos/ chaotique mais sujet / subjectif mais brocart / brocardage, etc

	gu/g	navigue/navigant	
	qu/c	musique/musicien	
alternances consonantiques (finales)	c/ç	glace/glaçage	
	t/c	avant/avançer	
	s/ss	bras/brassière	
	c/ch	croc/crochet	
	ill/il	famille/ilial	
	ai/s	auxiliaire/ariat	
alternances vocaliques (internes ou finales)	ai(n)/s	urbain/urbanisme	
	ait/action	extrait/extraction	
	ei(n)/in	ceindre/cintrer	
	ei(n, gn)/e	reine/régner	
	ai(n)/e	grain/grenier	
	a/e	savate/savetier	
accent circonflexe familial		côte/côtier	mais coteau
		hôte/hôpital	mais
			pôle/polaire
			(les cons. doubles
cons. double / cons. simple	ll/l	folle/affoler	marquaient la
	nn/n	colonne/colonade	voyelle
	pp/p	trappe/attraper	ouverte et
	tt/t	chatte/chaton	brève)

Dans ce tableau, Catach catégorise les morphogrammes lexicaux comme suit:

- Contrôle étroit dans lequel elle introduit les marques du féminin sur les noms et les adjectifs et certaines marques de formes verbales ;
- Contrôle large dans lequel elle positionne les marques qui servent à transformer les noms en verbes ;
- Pas de contrôle : il s'agit des marques qui s'opposent aux règles ;
- Contrôle étroit ou large où les marques sont en lien avec les alternances consonantiques et vocaliques, certaines consonnes doubles ou simples, ou encore certains radicaux qui prennent les marques plus ou moins directement.

La colonne où Catach a ajouté quelques remarques fait référence aux cas particuliers dans lesquels ces morphogrammes sont vus autrement que le général. Les morphogrammes restant en dehors de ce tableau ne sont pas catégorisés, n'étant pas très nombreux et ne faisant pas partie d'un système (comme *tabac*, *tabagie*, *tabatière*). De ce fait, nous allons rester nous aussi sur les régularités générales. Parmi les morphogrammes lexicaux, nous allons d'abord nous intéresser aux marques de genre, puis aux marques dérivatives.

La marque du genre : le e graphique. La marque du genre peut directement transformer le mot (*garçon – fille*) ou une partie du mot (*instituteur –*

institutrice) si celui-ci est un nom animé. S'il n'est pas animé, la marque ajoutée au radical changera la prononciation et l'écriture (*premier – première*) ou simplement l'écriture du mot (*ami – amie*). Nous pouvons distinguer ces marques de genre sur les adjectifs et les noms. Pour les noms, le travail est plus difficile puisqu'il existe des finales à majorité féminine et d'autres à majorité masculine. Nous allons reprendre un tableau qui nous propose un pourcentage de fréquence (Catach, 2016, p. 212) :

Finales de mots féminins			Finales de mots masculins		
[ʒi]	tabagie	98 %	[œr]	bonheur	94 %
[sjʒ]	solution	99,8 %	[je]	abricotier	98 %
[zjʒ]	confusion	99,9 %	[sm]	tabagisme	100 %
[φz]	gueuse	100 %			

Si l'on prend en considération seulement le dernier phonème, les tendances sont moins nettes. Cependant, certaines séries sont là encore nettement marquées en genre, exemples :

Dernier phonème	majorité de masc.	%	Dernier phonème	majorité de fém.	%
Voyelles					
[ã] (<i>enfant</i>)	1 949	99,3	[ʒ] (<i>solution</i>)	1 875	70,4
[ɛ] (<i>chien</i>)	929	99	[i] (<i>vie</i>)	1 762	75,4
[o] (<i>pot</i>)	841	97,2			
[e] (<i>cadet</i>)	564	90,2			
[ɑ] (<i>pas</i>)	802	82,6			
Consonnes					
[ʒ] (<i>voyage</i>)	1 368	94,2	[z] (<i>heureuse</i>)	551	90
[m] (<i>homme</i>)	1 292	91,9			
[r] (<i>soir</i>)	3 577	75			

Figure 18. Le genre des noms : rapports entre les finales et le genre

Grâce à ce tableau, nous pouvons distinguer les finales des mots féminins et masculins les plus fréquentes. Ceci peut être utile pour ceux qui voudraient faire un choix et enseigner ce qui est utilisé le plus fréquemment.

En ce qui concerne les adjectifs, il est plus facile de les catégoriser puisque deux facteurs sont en jeu : l'oral et l'écrit. Nous le voyons sur le tableau suivant (Catach, 2016, p. 206) :

(Tableau, non exhaustif, tiré du travail d'H. Séguin, L.F., n° 20. Notons que 67 % des adjectifs sont invariables en genre oral ; 42 % des adjectifs sont invariables à l'écrit comme à l'oral).

	Ex. d'alternances		Exemples
GENRE ORAL (33 %) (consonne prononcée au féminin)	Substitution (20 %)	0. [tœr/tris].....	formateur, formatrice
		1. [f/v].....	vif, vive
		2. [k/ʃ].....	sec, sèche
	Adjonction (80 %) sans var. voc.	3. [œr/øz].....	trompeur, trompeuse
		4. [—/t].....	petit, petite (59 %)
		5. [—/d].....	grand, grande
avec var. voc. nasales	6. [—/z].....	heureux, heureuse (32 %)	
	7. [jɛ/jɛn].....	canadien, canadienne (86 %)	
	8. [ɔ̃/ɔ̃n].....	bon, bonne	
orales	9. [ɑ̃/an].....	roman, romane	
	10. [e/ɛr].....	familier, familière	
	11. [o/ɔt].....	sot, sotté	
var. lexic.	12. [e/ekt].....	suspect, suspecte	
	13. [o/el].....	beau, belle	
	14. [u/ɔl].....	mou, molle	
	15. [œ/yn].....	brun, brune	
GENRE ÉCRIT (58 %) (pas de cons. supplément. au féminin)	Consonne prononcée en masculin	16. [ɛ/in].....	fin, fine
		17. [al/al].....	amical, amicale
		18. [el/el].....	cruel, cruelle
		19. [œr/œr].....	supérieur, supérieure
		20. [ik/ik].....	public, publique
		21. [et/et].....	net, nette
		22. [ej/ej].....	vermeil, vermeille
	23. [is/is].....	métis, métisse	
	masculin-féminin voc.	24. [e/e].....	adoré, adorée
		25. [i/i].....	joli, jolie
26. [y/y].....		aigu, aiguë	
			etc.

Figure 19. Approche des marques du genre – le e graphique : le genre des adjectifs

Nous constatons qu'en dehors des adjectifs invariables, 33% des adjectifs sont marqués par une variation orale, contre 58% qui sont marqués par une variation écrite. Malgré les variantes graphiques, nous pouvons remarquer que la lettre "e", sur laquelle nous allons nous focaliser, est toujours présente à la finale.

L'ancienne langue utilisait la lettre finale "e" pour préciser la longueur de la voyelle qui précède le "e" (*amie*). En revanche, aujourd'hui, la lettre finale "e" peut :

- représenter un signe diacritique faisant prononcer la consonne qui la précède (*une, téléphone*) ;
- représenter la marque graphique du féminin. Celui-ci peut très bien être précédé d'une consonne (*général – générale*), d'une consonne doublée (*vermeil – vermeille*), comme d'une voyelle (*têtu – têtue*).

Nous allons reprendre les ouvrages sur l'orthographe pour nous situer sur l'enseignement du genre :

Les noms devant lesquels on peut mettre **la** ou **une** sont **féminins** ; les noms devant lesquels on peut mettre **le** ou **un** sont **masculins** : c'est le **genre** des noms.

Le **féminin des noms** d'êtres vivants se forme souvent en ajoutant un **e** au nom masculin.

un cousin → **une** cousine un blond → **une** blonde

Si le **nom masculin** se termine déjà par un **e**, on place seulement **un article féminin** devant le nom.

un élève → **une** élève un camarade → **une** camarade

La **terminaison** du nom masculin est **quelquefois modifiée** pour former le nom féminin.

un moniteur → une monitrice un ouvrier → une ouvrière
le chat → la chatte un nageur → une nageuse

Figure 20. Le masculin et le féminin des noms

L'adjectif qualificatif **s'accorde avec le nom** qu'il accompagne.

On forme souvent le **féminin de l'adjectif qualificatif** en ajoutant un **e** à l'adjectif masculin.

un petit morceau → une petite part
un vêtement taché → une serviette tachée

Certains adjectifs qualificatifs masculins se terminent par un **e** ; leur **forme ne change pas** au féminin.

un torchon **propre** → une serviette **propre**

La **terminaison** de l'adjectif masculin est parfois **modifiée** au féminin.

un temps pluvieux → une journée pluvieuse
un garçon sportif → une fille sportive
un fruit amer → une orange amère
un drap blanc → une chemise blanche

Figure 21. Le masculin et le féminin des adjectifs qualificatifs

La première règle (Bled, 2009, p. 34) donne une définition simple du genre des noms aux élèves de CP-CE1, puis donne quelques règles en commençant par le "e" graphique, suivi de certains cas particuliers. Cette règle est complétée avec le genre des adjectifs qualificatifs (Bled, 2009, p. 38) dans la leçon suivante où l'on

voit encore une fois la règle de l'ajout du e graphique pour former le féminin, suivi d'autres modifications.

JE RETIENS

- Tous les noms ont **un genre**.
- Les noms devant lesquels on place l'article « un » sont du **genre masculin**.
- Ceux devant lesquels on place l'article « une » sont du **genre féminin**.
- On forme généralement le féminin des noms d'êtres animés en ajoutant un « e » au nom masculin.
un marchand → une marchande
un employé → une employée
- Cependant, la **terminaison** du nom masculin est parfois **modifiée** pour former le nom féminin.
un écolier → une écolière
un lion → une lionne
un moniteur → une monitrice
un danseur → une danseuse
un sportif → une sportive
un curieux → une curieuse
un chat → une chatte
un prince → une princesse

ASTUCES

- Parfois le nom féminin est bien **différent** du nom masculin.
un roi → une reine
un frère → une sœur
un oncle → une tante
un fils → une fille
- Certains noms ont **deux genres**, avec souvent des sens différents.
un poêle à mazout
une poêle à frire
un tour de manège
une tour de château
- Si le nom masculin d'un être animé se termine par « e », on place simplement un article féminin pour obtenir le nom féminin.
un secrétaire → une secrétaire
un concierge → une concierge
un acrobate → une acrobate
un camarade → une camarade

ATTENTION !

- Tous les noms terminés par « e » ne sont pas féminins, et tous les noms féminins ne se terminent pas par « e ».
un livre – un homme – un génie
une maison – la chaleur – la forêt
- Pour **certains animaux**, une seule forme existe ; afin de distinguer le mâle de la femelle, on ajoute la précision après le nom.
une grenouille mâle → une grenouille femelle
un crapaud mâle → un crapaud femelle
- Le féminin de certains noms peut avoir un sens différent de celui du nom masculin.
- un trotteur → un cheval dressé pour aller au trot
- une trotteuse → l'aiguille d'une montre qui indique les secondes

Figure 22. Le genre des noms

Dans ce manuel destiné aux CE2-CM2, la règle est abordée de la même manière que pour les CP-CE1 (Larousse spécial junior, 2016, p. 32). Par ailleurs, des précisions sont données dans les parties « astuces » et « attention ». Dans ce stade, les enfants apprennent que les noms masculins et féminins peuvent changer complètement de formes, mais aussi que des homographes peuvent avoir des sens

différents selon leurs genres. Ils sont également confrontés à des noms masculins se terminant par la lettre "e". Nous avons préféré ne pas donner l'exemple des adjectifs qualificatifs de cet ouvrage car la règle aborde l'accord de ceux-ci en genre et en nombre. Ainsi, nous allons reprendre seulement les règles principales énoncés :

- Tous les adjectifs qualificatifs peuvent être employés au féminin :
- il suffit souvent d'ajouter un « e » à l'adjectif masculin (un grand salon → une grande cuisine),
 - parfois la terminaison de l'adjectif masculin peut être modifiée (un meuble ancien → une armoire ancienne) (Larousse spécial junior, 2016, p. 36)

Le passage du masculin au féminin se fait selon les mêmes principes pour les noms et les adjectifs. Voir aussi tableau p. 184.

RÈGLE GÉNÉRALE

- Le féminin des noms et des adjectifs se forme à l'écrit par l'ajout de la marque **e** à la forme du masculin.
un commerçant avenant
 → *une commerçante avenante*
 L'ajout du **e** ne se fait pas toujours entendre à l'oral.
un apprenti assidu
 → *une apprentie assidue*
- Les noms et les adjectifs qui, au masculin, se terminent déjà par un **e** gardent la même forme au féminin.
un élève admissible → *une élève admissible*
 Cependant, certains noms féminins sont formés par l'ajout du suffixe **-esse** au nom masculin qui se termine par **e** [voir p. 194].
un âne → *une ânesse*
un prince → *une princesse*

CAS PARTICULIERS

- Dans certains cas, l'ajout du **e** s'accompagne de changements sur la finale du masculin [voir p. 112].
un ancien sorcier → *une ancienne sorcière*
- Dans d'autres cas, le féminin ne se fait pas par l'ajout d'un **e**, mais par un changement de finale [voir p. 113].
un nouveau directeur → *une nouvelle directrice*
- Quelques noms se forment par suppression de la finale du masculin ou par ajout d'une finale [voir p. 195]. Les quatre adjectifs *coi*, *favori*, *rigolo* et *andalou* ajoutent une consonne avant le **e** : *coite*, *favorite*, *rigolote* et *andalouse*.
un compagnon favori → *une compagne favorite*

QUI L'ÊT CRU

Quoi !? Alors que le professeur Tournesol se tient *coi*, la Castafiore chahute avec le capitaine Haddock, en imitant les grenouilles : « Coà ! Coà ! ». Elle ferait mieux de se tenir *coite* ! Tout comme *quiet/quiète*, *coi/coite* vient du latin *quietus*, « tranquille ».

Figure 23. Le féminin : généralités

Le féminin : finale

L'ajout d'un e à la forme du masculin peut entraîner des modifications dans la finale de l'adjectif ou du nom.

AJOUT D'UN ACCENT

- Les noms et adjectifs qui se terminent par *-er* au masculin ont une terminaison en *-ère* lorsqu'ils sont au féminin.
régulier → *régulière* ; *fier* → *fière*
un conseiller → *une conseillère*
- Les adjectifs *amer*, *cher* et *fier* ne marquent pas le féminin à l'oral, car ils ont une finale en [ɛR] au masculin. Les autres noms et adjectifs changent leur finale orale en passant de [e] à [ɛR].

CHANGEMENT DE CONSONNE

- L'ajout du e transforme le *f* et le *x* du masculin respectivement en *v* et *s*.
un veuf → *une veuve* ; *neuf* → *neuve* ; *vif* → *vive*
un époux → *une épouse* ; *joyeux* → *joyeuse*

Mais on a *doux/douce*, *faux/fausse*, *roux/rousse*, *vieux/vieille*. D'autre part, certains noms et adjectifs se terminant par *s* ou *c* changent aussi leur consonne [voir p. 184 et 185].

- L'ajout du e fait doubler la consonne des finales *-el*, *-ien*, *-en*, *-on* et *-et*.
réel → *réelle* ; *cruel* → *cruelle* ; *un mortel* → *une mortelle*
ancien → *ancienne* ; *un chien* → *une chienne* ; *un lycéen* → *une lycéenne*
bougon → *bougonne* ; *un patron* → *une patronne*
douillet → *douillette* ; *un blondinet* → *une blondinette*

De même, *pareil* et *vermeil* s'écrivent *-eille* au féminin.
La situation n'est plus pareille.

Les consonnes ne doublent pas dans les autres terminaisons. Cependant, il existe des exceptions : voir tableau p. 186.

Q QUI L'ÊT C'U

Quand un masculin se termine par *-ot*, le féminin se fait souvent en *-ote* mais cela est loin de constituer une règle ! À preuve : « Cette petiotte pâlotte est une loupiot(t)e bien boulotte ! » On peut retenir l'orthographe de certains mots *via* des formulettes : « La marmotte court après la cocotte qui lui a pris sa culotte ! »

Figure 24. Le féminin : finale modifiée

Le passage du masculin au féminin se fait par changement de finale pour certains noms et adjectifs. Voir aussi tableau p. 184.

-EAU/-ELLE, -OU/-OLLE

- Les noms qui se terminent par *-eau* ainsi que les deux adjectifs *beau* et *nouveau* forment leur féminin avec la finale *-elle*.
un jumeau → *une jumelle*
un nouveau texte → *une nouvelle lettre*
- Fou* et *mou* ont un féminin en *-olle*.
une folle, *un fromage à pâte molle*

-EUR/-EUSE, -EUR/-RICE

- Lorsque le nom ou l'adjectif est formé avec le suffixe *-eur* sur un verbe dont le radical* ne se termine pas par *t*, son féminin est toujours en *-euse*.
un danseur, *une danseuse* ; *un ton rageur*, *une voix rageuse*

Si le radical du verbe se termine par *t*, le féminin se termine le plus souvent par *-euse*, mais on trouve également la terminaison *-trice*.
un menteur, *une menteuse* (mentir) ; *un éditeur*, *une éditrice* (éditer)

- Lorsque le nom ou l'adjectif est formé avec le suffixe *-eur* sur un radical qui se termine par *t*, le féminin se termine par *-trice*.
un auditeur, *une auditrice* (audir) ; *un pays producteur*, *une société productrice* (produire)

Les noms et adjectifs se terminant par *-ateur*, *-iteur* ont toujours un féminin en *-atrice*, *-itrice*.
un texte fondateur, *une théorie fondatrice* ; *un compositeur*, *une compositrice*

Q QUI L'ÊT C'U

Certains noms, pronoms et adjectifs ont la même forme aux deux genres. On les appelle des mots « épiciques » (d'un mot latin qui veut dire « commun »). Ainsi : *enfant*, *tu*, *terrible*, *facile*...
Épicène s'applique également aux termes qui désignent aussi bien le mâle que la femelle d'une espèce : on dira une *souris*, qu'il s'agisse de « monsieur » ou de « madame » souris.

Figure 25. Le féminin : changement de finale

Cet ouvrage traite le sujet en trois parties : la règle générale, les modifications que peuvent apporter cette règle et les suffixes qui peuvent être produits par la formation du féminin (Gaillard et Colignon, 2005, p. 111-113). Les généralités sont toujours les mêmes que dans les ouvrages précédents. Seule la prise en compte de la phonétique est nouvelle : « l'ajout du e ne se fait pas toujours entendre à l'oral. » La deuxième partie énumère deux règles : la finale modifiée peut apporter l'ajout d'un accent ou le changement de consonne. Ensuite, viennent les suffixes qui peuvent transformer les noms ou adjectifs masculins en féminin. Ceci était traité brièvement dans les ouvrages précédents mais apparaît ici comme une règle.

En analysant ces ouvrages, nous nous apercevons que la règle générale prise en compte est celle de l'ajout du "e" qui modifie la prononciation du mot, que ce soit pour les adjectifs ou bien pour les noms, comme dans les exemples *grand(e)* ou *cousin(e)*. Nous ne pouvons pas faire de commentaire sur les noms dont la fréquence est plus difficile à cerner (cf. Figure 18). Cependant, la règle générale exprimée pour les adjectifs qualificatifs concerne, en réalité, comme nous l'avons vu plus haut, seulement 59% dans les 33% des adjectifs marqués par une variation orale. Le reste, qui est étudié comme des cas particuliers dans ces ouvrages, concerne en fait 55% des adjectifs qualificatifs qui existent dans la langue française. Ce phénomène est sûrement dû à la volonté de commencer l'apprentissage avec la différence de son.

Les marques dérivatives : préfixe et suffixe. En français, chaque mot contient une partie fixe que l'on appelle le radical. Toute marque que l'on y ajoute est nommée « morphème ». Ce morphème peut être un préfixe ou un suffixe que l'on va ajouter au radical pour en former un nouveau mot qui aura changé de forme, tout en gardant le radical (ou la base). Les préfixes sont en position initiale alors que les suffixes sont en position finale. Ce système est utile pour l'économie dans le langage car bien que les morphèmes aient en général un sens (exemple : le sens de « deux » dans le préfixe « di- » ou « un » dans le préfixe « mono- » ou la valeur de diminutif dans les suffixes « -et » et « -ette »), ils ne s'emploient pas tout seul. Pourtant, ils vont donner une nouvelle signification au radical qui mêlera les deux sens : celui du radical et celui du morphème dont il est question (enseigner – enseignement – enseignant). Ici encore, l'étymologie joue un rôle important. C'est elle qui nous mène vers le choix que l'on doit faire et la façon dont on doit l'écrire,

si bien que nous gardons les deux « *n* » étymologiques du mot innocent, préfixé du latin « in-nocens » (« qui ne nuit pas »), alors que celui-ci est devenu lui-même radical et que l'initiale « *-in* » n'est plus compté comme un préfixe. Contrairement à cet exemple, dans le mot « innombrable », nous voyons encore deux « *n* », mais la différence est que nous pouvons décomposer ce mot en trois parties : le préfixe (in), le radical (nombre), le suffixe (able). Le deuxième « *n* » est la première lettre du radical (Catach, 2016, p. 249). Nous allons voir ces étymologies et les autres morphèmes plus en détail dans le tableau suivant (Catach, 2016, p. 247-248) :

Tableau 22
Approche des marques dérivatives : préfixes et suffixes

Catégories	Marques de position	Etymologie	Phonie	Exemples	
	Redoublement ou assimilation (sauf exceptions)	Non-redoublement ou 2 orthographes (sauf exceptions)	Origine des consonnes doubles	Prononciation de la consonne double	
PRÉFIXES (ordre pédagogique)					
I. MARQUES ORALES (parfois)					
en (em)-	devant n m		française	nasal	enneiger, enivrer [ã]
in (il, ir, im)- (« dans » ou privatif)	devant l r m n	in- ou im- Partout ailleurs	latine ou française	parfois	innover, inouï
inter-	devant r		latine ou française	parfois	interrègne, interéducation
tran(s)-	devant s devant c (qu) f	a- Partout ailleurs	française en général	[s] ou [z]	transsaharien, transiger
a(d)-	p t r s	(devant b, d, g, l, n, etc.) a- ou –ad- devant j, m, v	latine ou française	pour l et n parfois	allocation, amener
a-négatif		partout		[s]	asocial
co (l, r, m, n)-	devant l r m n	co- ou con- partout ailleurs	latine ou française	parfois	collatéraux
II. MARQUES ECRITES					
e (x)-	devant f s	é ou ex- partout ailleurs	latine		effacer
de (s)-	devant s	dé- ou des- partout ailleurs	française		désigner / dessiner
di (s)-	devant f	di- ou dis- partout ailleurs	latine		diffuser
bi (s)-	devant s		française		bissextile
o (b)-	devant c f	ob- partout ailleurs	latine		offenser

p					
su (b)-	devant c f p devant f	sub- partout ailleurs	latine		suffoquer
sou (s)-	s dans soussign é	sou- ou sous- (trait d'union) partout ailleurs	latine ou française		souffrir
SUFFIXES					
-elle, -ette, -olle, -otte, -enne, -emme, -onne, -omme	après –e et –o (fém. en général)	après –i et –u, après digrammes, après voy. nas. suivies de t ou d, etc.	française	marquaient la voyelle ouverte	chevrette (diminutifs)
v. en –eler, -eter et dérivés	après e (33%)	accent grave ou deux orthographes (67%)	française	marquaient la voyelle ouverte	il gèle / il étincelle, il achète / il jette
v. en –oier, - oter et dérivés	mots en –otte, masc. –ot, famille de colle, etc.	mots en –ote ou –otte, v. dérivés de mots en –o, -ot, -ote, etc.	française	voyelle plus ou moins ouverte	coller / racoler

Nous voyons que les préfixes et suffixes ont des étymologies et des fonctionnements différents. Alors que pour l'étymologie, les suffixes sont tous d'origine française car ils marquent le sens diminutif et la voyelle ouverte, on observe un grand nombre d'étymologie latine en ce qui concerne les préfixes, ce qui changera le sens des mots. Ces préfixes ont divers rôles :

Maintien de la nasalisation (en), de la voyelle fermée (é-, dé-, pré-, ré-), tendance à la prononciation du l, r, m, n, double (allocation, collaboration, illégal, interrègne, etc.), maintien du s simple après voyelle (asocial, vraisemblable), ou redoublement du s (dessiner), etc. (Catach, 2016, p. 249)

Le problème majeur posé par les préfixes et les suffixes concerne les consonnes doubles que nous allons étudier dans la partie suivante.

Un élève de CP-CE1 en France qui apprend à lire et à écrire commence par découper les mots en syllabes. Après avoir acquis la lecture des syllabes, il apprend ce qu'est un verbe, puis un radical et une terminaison : « le verbe est un mot qui peut prendre de nombreuses formes. Il est composé de deux parties : le radical et la terminaison (chant-er) » (Bled, 2009, p. 104). C'est pourquoi les ouvrages réservés à ces niveaux ne traitent pas du sujet des préfixes et suffixes. C'est à partir du CE2 que nous pouvons rencontrer ce sujet :

JE RETIENS

- À partir d'un mot (ou d'une partie d'un mot), le **radical**, on peut former des mots de la même famille en ajoutant des **préfixes** ou des **suffixes** :
une fleur → fleurir – refleurir – affleurer – une fleuriste – un fleuron – un fleuret
- Parfois le **radical** est légèrement **modifié**.
une fleur → la flore → la floraison – les floralies – un florilège – déflorer – florissant
- Les préfixes et les suffixes sont nombreux et possèdent, en eux-mêmes, un sens.

Exemples de préfixes :

- « trans- » (à travers, au-delà) : transpercer – transmettre – le transport
- « re- » (répétition, de nouveau) : remonter – refaire – recommencer – retomber
- « in- », « im- », « il- », « ir- » (contraire) : invendable – impossible – illisible – irrégulier

Exemples de suffixes :

- « -ance », « -ence » (résultat de l'action) : la méfiance – la prudence
- « -al », « -el » (manière d'être) : familial – glacial – fraternel
- « -eur » (au masculin, celui qui fait l'action) : le nageur – l'éleveur
- « -eur » (au féminin, la qualité) : la grandeur – la maigreur
- « -graphie », « -graphie » (écriture) : le paragraphe – l'orthographe
- « -té » (qualité) : l'honnêteté – l'égalité – la rapidité – la mobilité

ASTUCES

- Pour trouver l'orthographe d'un mot, il est parfois possible de rechercher un **mot de la même famille**.
- le pain → mot de même famille : paner → le son [in] s'écrit « ain ».
- le pin → mot de même famille : pinède → le son [in] s'écrit « in ».
- Néanmoins, il existe quelques anomalies qui font **exception à cette méthode**.
- la glace → verglacé mais le verglas
- vaincre → vaincu mais invincible

ATTENTION !

- Dans quelques familles, certains mots contiennent une consonne double et d'autres une consonne simple. Il faut toujours vérifier dans un **dictionnaire**.
- honorer mais l'honneur
- un chariot mais une charrette
- affoler mais follement
- une mamelle mais un mammifère
- On note aussi des **modifications d'accents** à l'intérieur d'une même famille.
la grâce → gracieux
une règle → régler
extrême → l'extrémité

Figure 26. Les familles de mots – Les préfixes – Les suffixes

Dans cet ouvrage (Larousse spécial junior, 2016, p. 192), nous pouvons voir une explication sur le radical, le préfixe et le suffixe, puis des exemples qui nous montrent que chacun apporte un sens au radical. Les exceptions, les consonnes doubles et les modifications d'accents sont cités comme des anomalies qui doivent être contrôlées dans le dictionnaire. Nous comprenons ici qu'il s'agit de cas particuliers.

Dans l'ouvrage attribué à tous les publics, aucune partie ne prend le sujet sous le titre de « préfixe » ou « suffixe ». Les préfixes les plus employés sont abordés sous le titre « les initiales » (Gaillard et Colignon, 2005, p. 84-87). Pour leurs parts, quelques suffixes voient le jour dans une partie intitulé « les graphème » dans laquelle nous pouvons les voir comme des sons placés en finale. Dans ces parties, nous pouvons clairement observer les valeurs et les graphies de quelques préfixes. Nous les avons résumées comme ceci :

- *In-* qui vient du préfixe latin *in-* marque la négation ou le contraire (instable) ;
- *In-* qui vient de la préposition latine *in-* exprime une idée de mouvement vers l'intérieur ou un état (injecter) ;
- *Dé-* qui vient du préfixe latin *dis-* marque la négation, l'éloignement ou la séparation (défaire) ;
- *Dé-* qui vient de la préposition latine *de-* exprime le renforcement ou le mouvement de haut en bas (déplorer) ;
- *Pré-* qui vient de la préposition latine *prae-* signifie « en avant, devant ». De nos jours, on l'utilise pour marquer l'antériorité (préhistoire) ;
- *Pré-* est aussi l'initiale d'un certain nombre de mots qui viennent du latin, eux-mêmes formés à partir du préfixe latin *prae-* (présumer : *praesumere* « prendre d'avance ») ;
- En général, *re-* marque la répétition ou le retour à un état antérieur (refaire) ;
- Il peut également avoir une valeur de renforcement (redoubler).

Les logogrammes. Les logogrammes sont des graphies de lexèmes qui ne font qu'un avec le mot lui-même. Ils ont une fonction de distinction des homophones (ce/se, champ/chant). Afin de faire cette distinction, ils ont recours aux lettres étymologiques (latines, grecques, emprunts aux langues étrangères) ou historiques, aux lettres morphologiques ou à certaines variantes graphiques de phonogrammes.

Il s'agit surtout :

- *De consonnes doubles purement graphiques, qui peuvent être étymologiques (ville, battre, gaffe) ou historiques : notation des anciennes voyelles nasales (honneur, année, homme, comme), des voyelles brèves (cotte, halle, par opposition à côte, hâle), etc.*
- *De lettres latines : doigt (digitum), chaptel (capitale), temps (tempus), homme (h de hominem), etc.*
- *De lettres grecques (ch, ph, rh, th, y grec étymologique) : rhétorique, rythme, satire, théorie... (Riegel, Pellat et Rioul, 2016, p. 72)*

Tout en s'appuyant sur les exemples pris dans les 3000 mots du *Dictionnaire fondamental de la langue française* de Gougenheim (1958), représenté par DF, soit dans les 1063 mots du Français élémentaire, représenté par FE, Catach classe les logogrammes de forte fréquence ainsi :

ancre, n.f. (DF)	encre, n.f. (DF)	
car, n.m. (FE)	quart, n.m. (DF)	
champ, n.m. (DF)	chant, n.m. (FE)	
compte, n.m. (DF)	conte, n.m. (FE)	
cou, n.m. (DF)	coup, n.m. (DF)	
cours, n.m. (FE)	court, adj. (DF)	
cygne, n.m. (DF)	signe, n.m. (DF)	
de, prép. (FE)	deux, adj. num. (DF)	
des, art. (FE)	dès, prép. (DF)	
faim, n.f. (FE)	fin, n.f. (DF)	
foi, n.f. (FE)	fois, n.f. (FE)	
la, art. (FE)	là, adv. (FE)	
mètre, n.m. (DF)	maître, n.m. (DF)	
mot, n.m. (FE)	maux, n.m. pl. (DF)	
non, n.m. (FE)	nom, n.m. (FE)	
or, conj. (DF)	hors, prép. (DF)	
ou, conj. (FE)	où, adv. (FE)	
pain, n.m. (FE)	pin, n.m. (DF)	
pêcher, n.m. (DF)	péché, n.m. (DF)	
pêcher, v. (DF)	pécher, v. (DF)	
point, n.m. (DF)	poing, n.m. (DF)	
porc, n.m. (DF)	port, n.m. (DF)	
raisonner, v. (DF)	résonner, v. (DF)	
sain, adj. (DF)	saint, adj. (DF)	
sans, prép. (FE)	cent, adj. num. (FE)	
saut, n.m. (DF)	sot, adj. et n.m. (DF)	seau n.m. (DF)
si, conj. (DF)	ci, adv. (FE)	
sur, prép. (DF)	sûr, adj. (DF)	
tente, n.f. (DF)	tante, n.f. (FE)	
vain, adj. (DF)	vingt, adj. num. (FE)	
vint, v. (DF)	vainc, v. (DF)	
ver, n.m. (DF)	vers, n.m. (DF)	verre, n.m. (DF)
voie, n.f. (DF)	voix, n.f. (DF)	

Figure 27. Logogrammes de forte fréquence

Dans ce tableau (Catach, 2016, p. 261), nous distinguons trois colonnes qui comportent des logogrammes, tous homophones, c'est-à-dire des mots qui ont la même prononciation mais différentes graphies et différents sens. Cette fonction sert à reconnaître les mots visuellement pour distinguer leurs sens. En restant encore une fois dans les mesures de notre sujet, nous allons observer de plus près trois types de logogrammes : d'abord, les lettres étymologiques et historiques, puis les consonnes doubles, et enfin les homonymes.

Les lettres étymologiques et historiques. Pour Catach, certaines lettres étymologiques et historiques que l'on utilise dans le système orthographique français de nos jours, n'ont rien avoir avec leur étymologie, « ainsi, le *h*, le *y*, le *x* final, le *z*, comme dans les consonnes doubles, ont eu un rôle diacritique qui ne se justifie plus aujourd'hui, ou dans une bien moindre mesure » (Catach, 2016, p. 266). Ce que l'on appelle « lettres étymologiques » sont les lettres latines, grecques et

celles qui ont d'autres origines (anglaise, allemande, arabe). Les plus nombreuses que le français retient sont les lettres latines, de par son rattachement au latin. En dehors de ces quelques terminaisons qui sont restées telles quelles (-us, -um), en général, ces lettres ne sont pas prononcées (comme le *h* muet de *homme*). Il s'agit des consonnes doubles (*innocent*), de certaines graphies (*sept*, *temps*), des suffixes, préfixes et désinences fixées (-tion, -tiel, -ent, etc). Les lettres grecques sont moins répandues et font surtout partie d'un vocabulaire savant ou technique. Il existe trois groupes de lettres grecques :

- « Les lettres qui tendent à se confondre avec des graphèmes français (*ch*, *y*);
- Les groupes formés d'une lettre prononcée et d'une lettre muette (*rh*, *th*);
- Le groupe *ph*, variante de *f* » (Catach, 2016, p. 267).

Celui qui pose problème en français est le *ch* car il a deux prononciations : [ʃ] et [k]. S'il est d'origine grec, celui-ci doit se prononcer [k] comme dans *chronomètre*, or, s'il est d'origine française, il doit se prononcer [ʃ] comme dans *chimie*. En ce qui concerne les lettres qui ont d'autres origines, le français préfère les franciser avec la prononciation sans toucher à leurs graphies, comme dans *clown* [klun] qui est d'origine anglaise, ou dans *schizophrène* [skizofren] dont l'initiale "sch" est d'origine allemande. Enfin, les lettres historiques sont celles qui avaient une fonction précise dans le temps, mais qui, aujourd'hui, peuvent être supprimées, ayant une valeur faible. C'est le cas du *h* muet à l'initiale du mot *huit* qui a servi à faire reconnaître le *u* initial, mais qui, aujourd'hui, n'a qu'une valeur informative très faible, ou encore, l'accent circonflexe dans le mot *pâtisserie* qui n'a plus aucune valeur puisqu'il n'a pas d'homophone et qu'il ne peut guère être confondu avec un autre mot. Cet accent peut très bien être enlevé, n'ayant plus aucune valeur étymologique.

Dans les tableaux ci-dessous, Gaillard et Colignon (2005, p. 196-199) ont énumérés des éléments de formation devant être employés à l'initiale. Ces éléments, qui sont tirés du latin ou du grec apportent chacun un sens au radical. Ces sens sont précisés dans le tableau avec des exemples.

Éléments de formation

Cette liste donne les principaux éléments tirés du grec ou du latin qui entrent dans la composition des mots du français. Retenir leur grammaire permet d'écrire de nombreux mots sans hésitation.

ÉLÉMENT	SENS	EXEMPLES
all	autre	allopathie, allergie
amph	double	amphibie, amphétamine
anth	fleur	périanthe, chrysanthème
anthro	homme	misanthrope, anthropologie
apo	loin	apocalypse, apothéose
arch	ancien	archaïque, archéologie
arthr	articulation	arthrose, arthropode
aur	or	aurifère, auréole
bary	lourd	barycentre, baryum
call	beau	calligramme, calligraphie
céphal	tête	céphalée, encéphale
chlor	chlore vert	chloroforme chlorophylle
chrom, chromat	couleur	polychrome, chromosome
chron	temps	chronologie, anachronique
chrys	or	chrysanthème, chrysolithe
cryo	froid	cryogène, cryothérapie
crypt	caché	décrypter, cryptogramme
cyan	bleu	cyanure, cyanose
cyber ¹	robotique, Internet	cybernétique, cybernaute
cycl	cercle	cycle, bicyclette, encyclopédie
cyn	chien	cynophilie, cynégétique
cyst	vessie	cystite, cystoplastie
cyt	cellule	cytologie, leucocyte, phagocyte
dactyl	doigt	dactylographie, ptérodactyle
dynam	force	dynamo, dynamique
endo	intérieur	endoscopie, endocarde
entér	intestin	entérologie, entérite, dysenterie
entom	insecte	entomologie, entomophage
esthés	sensation	anesthésie, kinesthésique
esthét	beau	esthétique, esthéticienne
ethno	peuple	ethnie, ethnologie
eu	bien	euthanasie, euphorie
fère	qui porte	mammifère, conifère, pétrolifère

ÉLÉMENT	SENS	EXEMPLES
graph	écrire	orthographe, graphologie
gyn	femme	misogyne, gynécologue
gyr	tourner	gyroscope, gyrophare
hect	cent	hectolitre, hectare
hélio	soleil	héliotrope, héliogravure
hém, hémat	sang	hémophile, hématome, hématologie
hèmi	demi	hémicycle, hémisphère
hépat	foie	hépatite, hépatologie
hétér	différent	hétérogène, hétérosexuel
hex	six	hexamètre, hexagone
hipp	cheval	hippologie, hippodrome
holo	entier	holocauste, hologramme
hom, homin	homme	hominidé, homicide
homo	semblable	homographe, homogène, homologue
horo	heure	horodateur, horoscope
hydr	eau	hydrogène, hydravion, déshydrater
hyper	sur	hypermarché, hyperactif, hyperbole
hypn	sommeil	hypnotiser, hypnothérapie
hypo	sous	hypoténue, hypoglycémie
ichty	poisson	ichtyologie, ichtyophage
igni	feu	ignifuge, ignifère
immun	exempt de	immunologie, immuniser
kilo	mille	kilomètre, kilowatt
kiné	mouvement	kinésithérapeute, kinésique
laryng	gorge	laryngite, laryngologie
latér	côté	latéral, quadilatère
lip	graisse	lipide, liposuction
lith	Pierre	lithographie, mégalithe
lys, lyt	dissoudre	analyse, catalytique
mamm	sein	mammifère, mammographie
manc	divination	cartomanie, chiromancie
méta	au milieu de, avec	métaphysique, métamorphose
méth	méthyle	méthane, méthylène
milli	millième	millimètre, milliseconde
mném	mémoire	mnémotechnique, amnésie
morph	forme	polymorphe, morphologie
myc	champignon	mycologie, mycose
myél	moelle	poliomyélite, myélose
myo	muscle	myopathie, myocarde

Figure 28. Éléments de formation (1)

ÉLÉMENT	SENS	EXEMPLES
myria	grand nombre	myriade, myriapode
myst	secret	mystique, mystère
myth	mythe	mythologie, mythomane
nano	très petit	nanocephale, nanomètre
naute	navigateur	astronaute, internaute
néphr	rein	néphrite, néphrologie
neur	nerf	neurologie, neurone
nihil	rien	nihiliste, annihiler
nyct	nuit	nyctalope, nyctophobie
ocul	œil	oculaire, oculiste
odont	dent	orthodontiste, mastodonte
œn	vin	œnologie, œnophile
olé	huile	oléoduc, oléagineux
olfact	odeur	olfactif, olfactologie
olig	peu nombreux	oligarchie, oligoélément
onir	rêve	onirique, oniromanie
onym	nom	synonyme, patronyme, anonyme
ophthalm	œil	ophtalmologie, ophtalmoplastie
ornith	oiseau	ornithorynque, ornithologie
orth	droit	orthographe, orthopédie, orthophonie
oxy	acide oxygène	oxygène, oxymel oxyde, hydroxyde
pachy	épais	pachyderme, pachycéphalie
palé	ancien	paléolithique, paléontologie
pan, pant	tout	panthéon, panaméricain
path	ressentir souffrance	sympathie, télépathie psychopathe, pathologie
pent	cinq	pentagone, pentathlon
phag	manger	aérophagie, anthropophage, phagocyte
phall	phallus	phalocrate, phallique
phil	aimer	cinéphilie, philosophie
phléb	veine	phlébologie, phlébite
phob	craindre	xénophobe, phobie
phon	son langue	phonographe, aphone, phonétique anglophone, francophone
phor	qui porte	photophore, anaphore, phosphore
phot	lumière photo	photophore, photosynthèse photogénique, photocopie
phras	discours	phraséologie, phrastique, périphrase

ÉLÉMENT	SENS	EXEMPLES
phrén	esprit	schizophrène, phrénologie
phyll	feuille	chlorophylle, phylloxera
phys	pousser	apophyse, hypophyse
physio	développement naturel	physiologie, physionomie
phyt	plante	phytothérapie, phytozaïre
poly	plusieurs	polycopie, polyvalent, polygone
psych	esprit	psychique, psychologie,
pyr	feu	pyrogène, antipyrétique, pyromane
rhin	nez	rhinite, rhinocéros
rhiz	racine	rhizome, rhizotome
(r)rh	couler	diarrhée, aménorrhée
saure	reptile	dinosaure, saurien
scaph	bateau	bathyscaphe, scaphandre
soph	sagesse	philosophie, sophisme
styl	colonne	péristyle, stylobate
syn, syl, sym	avec	synonyme, syllogisme, sympathie
tachy	rapide	tachycardie, tachymètre
taph	tombeau	épitaphe, cénotaphe
tauto	égal	tautologie, tautophonie
techn	métier	technique, technologie, technocrate
thalass	mer	thalassothérapie, thalassémie
than, thanato	mort	euthanasie, thanatologie
thé	dieu	monothéiste, athée, théologie
thèque, théc	collection	logithèque, bibliothécaire
thérap	soigner	thérapie, kinésithérapeute
therm	chaleur	thermostat, thermomètre, isotherme
thés, thét	qui est posé	hypothèse, prothèse, synthétique
troph	se nourrir	atrophier, hypertrophier
typ	caractère d'imprimerie empreinte	typographie
typo	type	typologie
xyli	bois	xylophone, xylophage

1. L'élément *cyber* est plus précisément tiré du nom *cybernétique*, qui a été lui-même emprunté au grec *kubernân* qui signifie « gouverner ».

Figure 29. Éléments de formation (2)

Nous pouvons alors constater qu'il ne s'agit pas simplement de lettres étymologiques mais aussi de préfixes étymologiques qui sont restés tels qu'ils étaient.

Les consonnes doubles. La définition donnée par Catach est la suivante :

On entend quelquefois des consonnes doubles à la limite ou à l'intérieur de deux mots ou de deux morphèmes (préfixe-radical). De plus, dans certains cas, elles peuvent correspondre à des graphèmes ou à des groupes de graphèmes. En dehors de ces cas, elles se prononcent simples (Catach, 2016, p. 273)

L'auteure ajoute que les consonnes doubles peuvent appartenir à l'étymologie (*ff, tt, ll, rr*, etc), à l'ancienne notation des voyelles nasales (*homme, femme*), à l'ancienne notation de voyelles ouvertes (après *e* et *o*), et l'ancienne notation des voyelles brèves (opposition avec l'accent circonflexe). Ces oppositions ont généralement disparu en gardant une valeur phonémique ou logogrammique (*cotte/côte*). Si la consonne double se trouve à la finale du mot, ceci est ou bien un indice du genre féminin (*étiquette*), ou bien un indice de suffixe diminutif (*maisonnette*). Les consonnes doubles présentes dans l'orthographe française sont classées (Catach, 2016, p. 272) dans le tableau suivant :

Tableau 23
Les consonnes doubles

	Phonèmes	Graphèmes	Position	Exemples
	[tt]	t + t	à la limite de deux mots	vingt-trois
	[tt]	t + t	à l'intérieur du même mot	nett(e)té
1. Consonnes doubles phoniques (dans certains cas)	[ll]	l + l	parfois à la limite de deux morphèmes	illégal, courrai
	[rr]	r + r	redoublement expressif préfixes al(l)-, ar(r)-, an(n)-	horrible annoter
			préfixes col(l)-, com(m)-, con(n)-	commutation
			préfixes il(l)-, ir(r)-, im(m)-, in(n)-	irraisonné
	[ks]	c + c (+e, i y)	préfixes tran(s)-, inter-, etc maintien de la même forme cc-	transsibérien accéder/accorder
Groupes de graphèmes	[gʒ]	g + g (+e, i y)	à la limite préfixe-radical	suggérer
	[ts] ou [dz]	z + z	mots étrangers	pizza

	[ks]	x + c	durcit la valeur du x	excès/examen
	[ɔ̃n]	en + n	maintien du en nasal	ennui
Graphèmes	[s]	ss (sc)	graphème de [s] à l'intervocalique à la limite préfixe-radical	assis, pressentir (mais présalaire)
	[j]	(i)ll	ill réduit ll après i	raille/fille/ville
			à l'intervocalique, sauf exceptions	rose/rosse
			surtout après e et o, dont elles marquent la valeur ouverte	hôte/haute/hotte cuisine, une (mais quitte, hutte)
			très rares après i et u	
2. Consonnes doubles graphiques			nombreuses pour les liquides, les nasales, ainsi que t, c, p, f	elle, chienne, cette, sotté
			(N.B. en principe, jamais après voy. Avec accent circonflexe) valeur phonémique ou logogrammique	côte/cotte, hâte/halle, balade/ballade
			indice de féminin	étiquette (f.)/diabète (m.)
			indice de suffixe diminutif	chevrette, maisonnette

En ce qui concerne la phonie, nous avons affaire à cinq cas dans lesquels la consonne double se prononce :

- À la limite de deux mots (*trente-trois*) ;
- À l'intérieur d'un même mot si le e caduc n'est pas prononcé (*bizarrierie*);
- Entre le préfixe et le radical (*illégal*) ;
- Dans certaines formes verbales du futur et du conditionnel où nous pouvons voir nettement l'opposition comme dans « *je courrai(s)* » que l'on peut opposer à l'imparfait « *je courais* » ;
- Dans certains redoublements qui n'ont aucun rapport avec la graphie mais qui sont utilisés pour renforcer la phonie, surtout d'ordre expressif (*terrible*).

En dehors de ces cinq cas, la consonne double se prononce simple, c'est-à-dire qu'on la prononce comme s'il y avait une seule lettre.

Sur le plan graphique, comme nous pouvons le constater sur le tableau plus haut, les consonnes doubles représentent des graphèmes, ou bien des groupes de graphèmes. Ces derniers sont composés de deux graphèmes distincts (*accès*, *pizza*), sauf s'ils sont devant une *consonne* ou devant les lettres "a", "o" et "u" (*agglomérer*). Pour les consonnes doubles qui représentent des graphèmes, il s'agit

de deux phonèmes ([s] et [j]), le premier correspondant à deux graphèmes (ss et sc), le second correspondant au graphème (i)ll. La difficulté du premier est le choix entre les deux graphèmes, mais aussi la prononciation du “e” qui le précède car on ne peut pas deviner s’il faut le prononcer [ə] comme dans dessous ou [e] comme dans dessin si le mot en question n’est pas connu. Le deuxième cas pose problème en se confondant avec la consonne double. « La graphie ll est graphème dans fille, mais consonne double dans ville, tranquille, moelle. Dans raille, le i fait partie du graphème du yod » (Catach, 2016, p. 274). Il faut savoir que de bille “ll” en compagnie du i, forme un graphème, mais que “ll” de ville est une consonne double.

Pour les CP-CE1, la règle est simple : « les consonnes doubles peuvent être doublées entre deux voyelles (*commencer, une grappe*) [et] devant les consonnes “l” ou “r” (*souffler, approcher*). Il n’y a jamais de consonne double après une voyelle accentuée (*la fête, une sirène*) » (Bled, 2009, p. 88). Par la suite, cet ouvrage conseille aux enfants de consulter un dictionnaire.

Pour les CE2-CM2, la règle est la même sauf que l’on y ajoute des précisions : on double la consonne pour préserver le son [s] (*la caisse*) ou pour distinguer des homonymes (*les pattes-les pâtes*) (Larousse spécial junior, 2016, p. 100).

L’ouvrage destiné à tous les publics procède par les consonnes qui ne sont généralement pas doublées, sauf dans des situations particulières (*kk, zz, bb, dd, gg*), puis celles qui sont les plus fréquemment doublées (*ll, ss, nn*). Gaillard et Colignon (2005, p. 80-83) nous présentent trois parties : les consonnes doubles en début de mot, les consonnes doubles en fin de mot et les consonnes doubles et leur prononciation. Ces trois leçons nous donnent ces informations :

- En début de mot, si la dernière lettre du préfixe et la première lettre du radical sont identiques, il s’agit d’une double consonne (*surréaliste*), mais si le préfixe se termine par une voyelle, nous n’avons pas à faire à une consonne double (*parasol*) ;
- En fin de mot, les finales *-(e)ment (blanchissement), -ment (rapidement), -ite (cellulite), -ule (ovule), -cole (agricole), -ième (dixième), -erie (moquerie)* restent toujours des consonnes simples. Cependant, les adverbes avec “mm” qui se terminent par [amã] sont toujours des consonnes doubles (*notamment*), le

suffixe *-ette* s'écrit toujours comme ceci (*poussette*) et si l'on veut former des adjectifs ou des noms féminins nous devons doubler les consonnes des finales *-el* (*actuelle*), *-eil* (*pareille*), *-en* (*lycéenne*), *-et* (*rondelette*), *-on* (*bretonne*) ;

- La raison de la consonne double peut être la prononciation : pour prononcer [s] et non [z] (*croisant – croissant*), pour prononcer [ks] et non [s] devant "e" ou "i" (*vacciner – vaciller*), pour prononcer [ɛ] au lieu de [ə] devant une consonne (*échelle – échelon*) et enfin, pour prononcer [a] et non [ə] devant "m" (*femme – femelle*).

En outre, certains cas particuliers que nous n'avons pas repris pour rester dans les règles générales sont cités dans ces ouvrages. Beaucoup de détails y sont présents, pourtant nous ne voyons aucune trace de la différenciation des consonnes graphiques et phoniques que nous avons expliquée plus haut.

L'homonymie. Il ne faut pas confondre l'homonymie avec la polysémie ou encore la monosémie. La polysémie représente le fait qu'un mot a plusieurs sens. Pour exemple, nous pouvons donner le mot « *rose* » qui a pour premier sens la fleur et pour deuxième sens la couleur. Les mots polysémiques sont répandus dans la langue française. À l'inverse, la monosémie représente les mots qui n'ont qu'un seul sens (comme *kilomètre*). En français, ils sont rares et, généralement, ils appartiennent à un champ lexical technique ou scientifique.

Quant aux homonymes, ce sont des mots qui ont des signifiants identiques mais des signifiés différents, c'est-à-dire qu'ils s'écrivent ou bien qu'ils se prononcent de la même manière, mais qu'ils n'ont pas le même sens. « Selon que l'identité formelle affecte la manifestation orale (*cinq, saint, ceint, sein, seing*) ou écrite des mots (*les fils rouges / les fils adoptifs – deux portions de tarte / Nous portions des sacs*), on distinguera entre formes homophones et homographes » (Riegel, Pellat et Rioul, 2016, p. 559). En effet, les homophones sont des homonymes qui ont la même prononciation mais qui sont orthographiés différemment. Par exemple, les mots *père* et *pair* sont des homophones. Cependant, les homographes sont les homonymes d'une même orthographe qui ont différents sens. Par contre, la prononciation des homographes peut ne pas être identique. Observons les deux phrases suivantes : *les enseignants content des histoires aux enfants / L'enfant qui est assis par terre est très content*. Sur ces

exemples, nous remarquons que la prononciation de la même orthographe « *content* » ainsi que son sens dans les deux phrases est différente.

Abry et Abry (2007, p. 163) proposent de travailler les homophones et les homographes à travers l'écoute et la répétition pour travailler la prononciation. De plus, ils proposent une recherche de sens. Une des activités qu'ils proposent sur les homophones non homographes consiste à repérer et rechercher le sens des homophones tout en lisant attentivement le poème « Homonymes » de Maurice Carême :

*Il y a le vert du cerfeuil
Et il y a le ver de terre.
Il y a l'endroit à l'envers,
L'amoureux qui écrit en vers,
Le verre d'eau plein de lumière,
La fine pantoufle de vair
Et il y a moi, tête en l'air,
Qui dis toujours tout de travers.*

Pour ce qui est des homographes non homophones, Abry et Abry exposent un exercice d'écoute et de répétition pour développer la prononciation des apprenants. Par exemple, pour la graphie « tion » ils proposent les deux phrases suivantes : « Nous notions les notions essentielles du cours / Nous portions les portions pour chaque concurrent » (Abry et Abry, 2007, p. 163) Les apprenants sont invités à écouter l'enregistrement et répéter plusieurs fois ces deux phrases pour pouvoir différencier les homographes.

Les signes orthographiques. En français, nous pouvons trouver plusieurs signes « orthographiques » qui posent problème aux apprenants de FLE. D'un point de vue historique, ces signes sont dûs à l'héritage du latin. A partir du XVIème siècle, la nouvelle orthographe française, qui s'est vue déformée à cause de phonèmes spécifiques apparus au cours de son histoire, a adopté d'abord des « lettres diacritiques ». Ces lettres « ont été ensuite remplacées en partie par des accents et des signes auxiliaires » (Catach, 2016, p. 61). Ils jouaient donc exactement le même rôle. Ces signes qui sont vus comme « compliqués » par les apprenants de FLE de nos jours ont apparus, en réalité, afin de faciliter l'orthographe française. Catach nous donne quelques exemples de transformations :

- *S muet après e a été remplacé, selon le cas, par l'accent aigu (eschole / école), grave (deuxiesme / deuxième), ou circonflexe (estre / être) ;*
- *Z muet après e final a été remplacé par s et un accent aigu (amitié / amitiés, mais nous écrivons encore vous aimez, vous chantez, nez, etc.) ;*
- *Les consonnes doubles, lorsqu'elles ont disparu, ont été remplacées par un accent grave sur l'e précédent dont elles notaient l'ouverture : fidelle / fidèle, secrette / secrète, etc. (Catach, 2016, p. 61-62)*

Pour résumer, nous devons les accents au s muet, l'accent aigu et le s muet final au z muet et l'accent grave sur le e entre deux consonnes aux consonnes doubles. Cependant, bien que certains mots aient été rectifiés, d'autres sont restés à leur état initial. D'ailleurs, c'est ici que le problème se pose. En résultat, en plus des accents introduits dans la langue française, nous utilisons encore aujourd'hui deux procédés : certaines lettres diacritiques et la plupart des consonnes doubles n'ont pas disparu. Maintenant que nous connaissons les raisons de l'arrivée de ces différents signes, nous allons les aborder un par un.

Les accents.

Les accents sont des signes diacritiques qui se placent, en français, sur certaines voyelles pour indiquer leur prononciation, différente de celle de la voyelle non accentuée ou pour marquer une distinction entre des mots, tout en apportant parfois une indication historique (Riegel, Pellat et Rioul, 2016, p. 75)

Tableau 24
Exemples de différenciation des accents

Pour différencier la voyelle	Pour marquer une distinction entre les mots	Indication historique
Médecin : accent aigu [e]	Il a un chat.	C'est un hôtel chic.
Infirmière : accent grave [ɛ]	Il est à Paris.	
Fête : accent circonflexe [ê]	Bleu ou rouge ? Où es-tu ?	Elle a quel âge ?

Sur les exemples ci-dessus, nous distinguons trois accents : aigu, grave et circonflexe (ou chapeau). L'accent aigu est seulement utilisé sur la voyelle "e" pour indiquer son timbre fermé. « Les accents grave et circonflexe permettent de distinguer certains homophones ou certains mots dont la prononciation est très proche, [...] l'accent circonflexe peut être le témoin d'une lettre disparue » (Gaillard et Colignon, 2005, p. 62). L'accent grave peut être placé sur les voyelles "a", "e" et "u". S'il est placé sur les lettres "a" et "u", il est question d'une distinction d'homophones comme dans « ou » et « où », « a » et « à », ou bien « la » et « là ».

S'il est placé sur la lettre "e", il marque le timbre ouvert de la voyelle. La plus fréquente utilisation des accents grave et aigu se réalise avec la lettre "e". Ce fait est en même temps très compliqué pour les apprenants de FLE qui ne savent pas s'il faut mettre des accents ou pas et les confondent. « Les accents aigu et grave n'apparaissent sur la voyelle E à l'intérieur du mot qu'en syllabe graphique ouverte, et à la finale, devant s » (Catach, 2016, p. 63). Il peut s'agir d'une ambiguïté en ce qui concerne la consonne finale "s", mais pour les autres consonnes finales, il est inutile de les utiliser, sauf dans des cas particuliers. Nous devons mettre des accents quand il s'agit de syllabes graphiques ouvertes, mais pas dans les syllabes graphiques fermées. Il ne suffit pas de connaître ces deux règles pour pouvoir utiliser correctement les accents car encore aujourd'hui, il existe des cas particuliers malgré les rectifications orthographiques de 1990. Voici un tableau où nous avons donné quelques exemples en nous appuyant sur les recherches de Catach (2016) afin d'énumérer les situations où l'on va ou pas utiliser les accents aigu et grave et les cas particuliers :

Tableau 25
Présence d'accents ou non et cas particuliers

Présence d'un accent grave ou aigu	Pas d'accent	Cas particuliers
En syllabe graphique ouverte : médecin, lévrier, régner	En syllabe graphique fermée : bec, belle, sexe, veille	- L'accent aigu au lieu de l'accent grave : aimé-je, événement, régler, je protégerai
Suivi de la consonne finale s en cas d'ambiguïté : dés, dès (mais des)	Suivi de consonnes finales : boucher, eh, nez, billet, clef	
Syllabe suivie de consonne considérée graphiquement ouverte : règle, père, chèque	- Devant ss ou consonne double : cesser, presser	E caduc et [e] fermé : refaire, réinscrire, breveté, senestre
	- Dans les mots latins ou étrangers : referendum, revolver	

Le dernier accent (circonflexe) que l'on a cité plus haut peut se placer sur toutes les voyelles, à l'exception de "y" et remplit, selon son emploi, diverses fonctions. Ces fonctions peuvent être « phonogrammique (notation de voyelle longue), morphogrammique (séries grammaticales, analogie), logogrammique (oppositions d'homophones) » (Catach, 2016, p. 67). La valeur phonogrammique comprend le "ê" ouvert (*fête, tête*), le "ô" fermé (*côte, pôle*) et le "â" postérieur (*mâle,*

pâte). La valeur morphogrammique englobe certains radicaux verbaux (*ôter*, *mâcher*), certaines séries de suffixes (*-âtre*) et l'emploi de l'imparfait du subjonctif (*fût*, *vînt*). La distinction des homophones fait partie de la valeur logogrammique (*il boite* – *une boîte*). Nous n'allons pas citer les règles d'emploi pour cause de nombreuses contradictions présentes, mais aussi du fait qu'il ne soit plus obligatoire, du moins « sur les lettres “i” et “u”, sauf dans certains cas précis » depuis les rectifications de l'orthographe de 1990 (Riegel, Pellat et Rioul, 2016, p. 77). Gaillard et Colignon (2005, p. 62) nous donnent les exemples suivants pour expliquer le fait qu'il faut connaître ces mots puisqu'il n'existe aucune règle qui nous oriente clairement sur l'emploi ou non des accents :

- Le participe « *du* » est opposé à l'article contracté « *dû* » grâce à l'emploi de l'accent circonflexe sur la lettre “u” ;
- Les conjugaisons « *je suis* » du verbe *être* et « *je suis* » du verbe *suivre* ne peuvent pas être distingués car aucune règle ne nous oriente vers une distinction.

D'ailleurs, les manuels d'orthographe destinés aux plus jeunes passent par les règles de prononciation et ne prennent que très peu en considération l'origine de ces accents. Les élèves natifs sont censés apprendre par cœur avec l'emploi répétitif que créent les dictées. Nous allons prendre les règles sur les accents énoncés dans deux livres d'orthographe, le premier conçu pour les classes de CP et CE1, le second destiné aux élèves de primaire à partir de la CE2.

Les accents **modifient la prononciation** de la lettre **e**.
Avec l'**accent aigu** (´), la lettre **e** se prononce [e].
le café – obéir – le départ – la séance
Avec l'**accent grave** (`), la lettre **e** se prononce [ɛ].
une règle – la colère – la lèvres – le gruyère
Avec l'**accent circonflexe** (^), la lettre **e** se prononce [ɛ].
la fête – la forêt – même – la fenêtre
On trouve aussi des **accents graves** et **circonflexes** sur d'**autres voyelles**.
déjà – où – un gâteau – le maître – l'hôpital – brûler

Figure 30. Les accents

Ce premier exemple est tiré d'un livre de grammaire pour les CP-CE1. Cet extrait est la seule règle exprimée sur les accents dans ce livre (Bled CP / CE1, 2009, p. 74). La règle est centrée sur la lettre "e", mais une ouverture sur le sujet des accents sur les autres voyelles est tout de même énoncée. Cependant, la seule différence que ces élèves apprennent est la prononciation, ce qui pourrait toujours poser problème en sachant qu'elle ne change pas pour les accents grave et circonflexe.

JE RETIENS

- Les **accents** sont aussi importants que les lettres ; si on les oublie, on complique la tâche de ceux qui vont lire.

Les accents modifient principalement la prononciation de la lettre « e ».

- Lorsque l'accent est **aigu** (´), la lettre se prononce [e].
la télévision – pénétrer – la santé – un métier
- Lorsque l'accent est **grave** (`), la lettre se prononce [ɛ].
la fièvre – un siège – un problème – une flèche
- Lorsque l'accent est **circonflexe** (^), la lettre se prononce également [ɛ].
la tête – une fenêtre – même – honnête

- Même si on la prononce [ɛ] ou [e], on ne met pas d'accent sur la lettre « e » lorsqu'elle précède **deux consonnes** :
une lettre – la lessive – un terrain – une semelle – l'espoir – un restaurant
- Inversement, il n'y a pas de double consonne lorsqu'il y a un accent sur la lettre « e » :
une enquête – le pétrole – détalier – prêter

REMARQUE Dans certaines régions, on ne distingue pas – oralement – l'accent grave de l'accent aigu.

ASTUCES

- Placé devant la lettre « x », le « e » prononcé [ɛ] ou [e] n'a jamais d'accent.
*exact – une excuse –
exemplaire – un texte*
- En général, on ne met pas d'accent sur le « e » qui précède la **consonne finale** d'un mot, même s'il se prononce [e] ou [ɛ].
*un secret – un chef – le ciel –
un échec – un pied*

Mais il y a quelques exceptions à connaître :

- un succès – le progrès –
un intérêt – le genêt*

ATTENTION !

- Il est souvent difficile de choisir entre un accent grave et un accent circonflexe, qui se prononcent tous les deux [ɛ].
En cas de doute, il ne faut pas hésiter à **consulter un dictionnaire**.
- L'accent circonflexe indique parfois la **disparition d'un « s »** que l'on retrouve néanmoins dans des mots de la même famille, qui, eux, n'ont pas d'accent circonflexe.
*la forêt → un chemin forestier
un ancêtre → des habitudes
ancestrales*

Figure 31. Les accents sur la lettre « e »

Ci-dessus, nous voyons le même sujet, cette fois-ci pour les élèves à partir du CE2 (Larousse spécial junior, 2016, p. 16). La première partie fait un rappel sur la prononciation censée être déjà acquise par les élèves mais ajoute pour la première fois une règle, qui doit être apprise par cœur. Puis viennent d'autres règles sous une partie nommée « astuces ». La partie « attention » anticipe brièvement sur la nécessité de consulter un dictionnaire et l'origine de l'accent circonflexe.

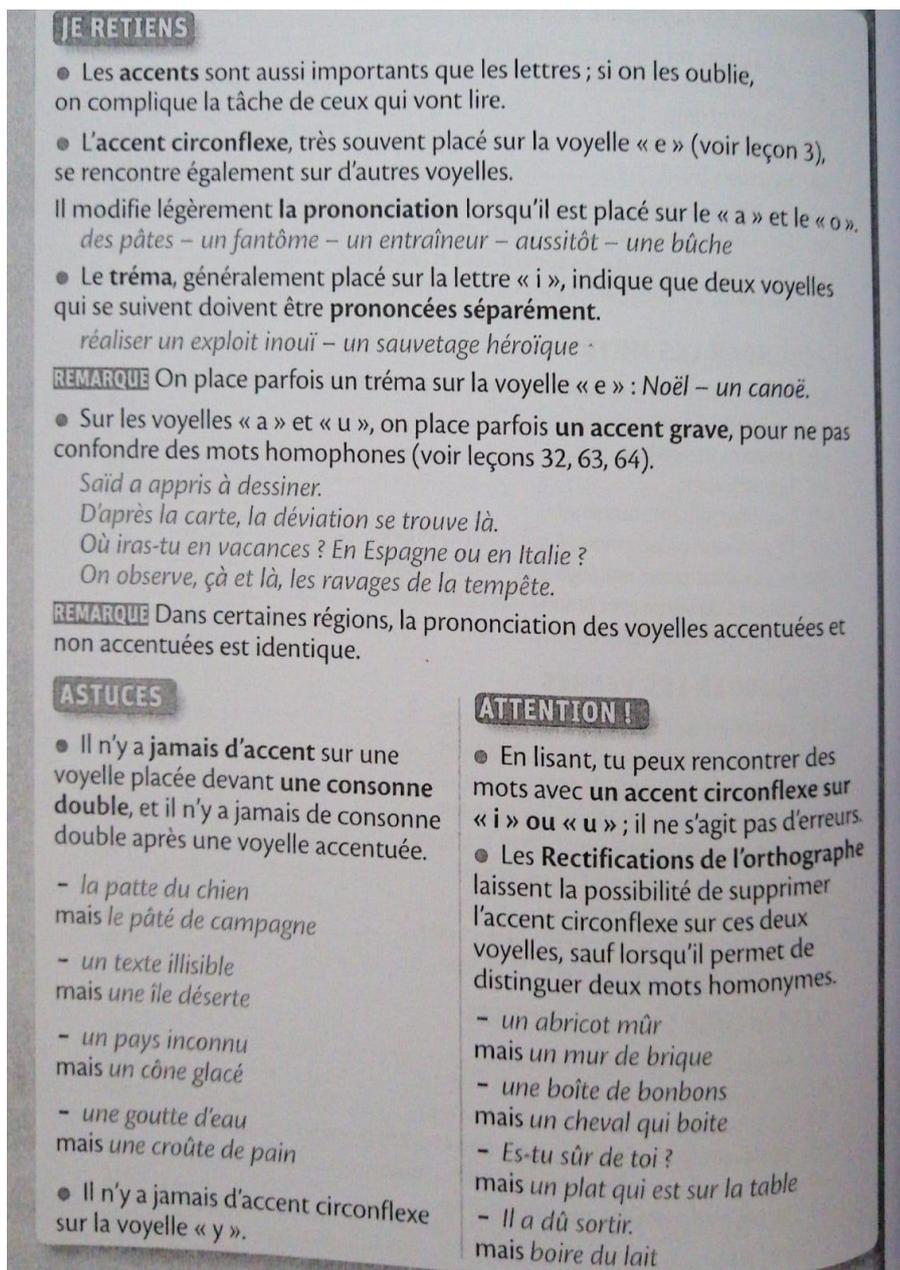


Figure 32. Les accents sur « a », « o », « u », « i » - Le tréma

Cette deuxième leçon (Larousse spécial junior, 2016, p. 94) est la dernière du livre en ce qui concerne les accents et appartient au niveau CM1. Il ne s'agit plus simplement de la lettre "e" mais de toutes les voyelles, excepté "y". La leçon commence par le même énoncé qui rappelle aux élèves que les accents sont nécessaires. Bien que la différence de prononciation que produit l'accent circonflexe soit en voie de disparition dans la plupart des régions en France, cette règle est quand même formulée avec un ajout de remarque sur ce fait. Nous pouvons également voir plus de précisions sur l'accent circonflexe et sur le rôle de distinction entre homophones / homonymes des accents. Malgré les précisions évoquées, les

expressions employées lèvent l'ambiguïté des règles de fonctionnement : « très souvent placé », « généralement placé », « on place parfois », « tu peux rencontrer », « laissent la possibilité ». En fait, il n'y a que deux règles clairement énoncées :

- Il n'y a jamais d'accent sur une voyelle placée devant une consonne double, et il n'y a jamais de consonne double après une voyelle accentuée ;
- Il n'y a jamais d'accent circonflexe sur la voyelle « y ».

Suite à ces « règles » d'orthographe, nous voyons, comme c'est le cas pour chaque manuel d'orthographe, des exercices à trous et des dictées.

L'Académie française dénonce la non-utilisation des accents sur les majuscules et les capitales. Elle ajoute que cela est dû à une réduction des frais de composition et non une modernisation comme certains l'affirment. D'ailleurs, elle précise clairement que le fait de ne pas ajouter d'accent sur les majuscules et les capitales, mais aussi d'écrire les majuscules et capitales sans cédille ou tréma est bel et bien une erreur orthographique. « En français, l'accent pleine de valeur orthographique. Son absence ralentit la lecture, fait hésiter sur la prononciation, et peut même induire en erreur » (Académie française, questions de langue, accentuation des majuscules). C'est pourquoi, les majuscules et les capitales doivent systématiquement être accentuées et doivent être complétées de cédille et de tréma si nécessaire. Ajoutons que les manuels d'orthographe et les méthodes de FLE ne sensibilisent pas assez les apprenants car nous n'avons pu trouver seulement quelques remarques dans certains manuels d'orthographe sur ce sujet. Ceci est aussi l'effet des claviers des ordinateurs qui ne possèdent pas directement ces accents sur les majuscules. Cela pose problème surtout lorsqu'il s'agit d'écrire en capitale. Pour cela, nous proposons les manipulations suivantes :

- Alt+0192 = À (accent sur a majuscule)
- Alt+0201 = É (accent aigu sur e majuscule)
- Alt+0200 = È (accent grave sur e majuscule)
- Alt+0217 = Ù (accent sur u majuscule)

Les signes auxiliaires et de ponctuation. Les signes auxiliaires et de ponctuation que nous allons étudier sont : la cédille, le tréma, l'apostrophe et le trait

d'union. Précisons que tous les linguistes ne rangent pas ces signes dans la même catégorie. Tandis que Catach (2016) range seulement le tréma et l'apostrophe sous le titre de « signes auxiliaires », Riegel, Pellat et Rioul (2016) classent sous cette même partie le tréma, la cédille, l'apostrophe et le trait d'union, en précisant que l'apostrophe et le trait d'union peuvent être rangés dans la liste des signes de ponctuation. Pour notre part, nous avons renoué tous ces signes et employé les deux appellations.

La cédille, de l'espagnol *cedilla* (Gaillard et Colignon, 2005, p. 90), est un petit “c” qui se place devant “a”, “o” et “u” pour marquer la prononciation [s] comme dans *leçon*, *déçu* ou *ça*. Elle a une fonction phonogrammique. Les autres voyelles précédées de “c” n'ont pas besoin de la cédille car dans tous les cas, le “c” se prononcera [s] comme dans les mots *ciel*, *cinq* ou *cent*.

Les autres signes auxiliaires ou de ponctuation ont une fonction graphique. Le tréma est formé de deux points que l'on place sur certaines voyelles (*e*, *i*, *u*) « pour indiquer la disjonction d'un groupe de lettres et rendre de ce fait leur prononciation séparée » (Riegel, Pellat et Rioul, 2016, p. 78) Comparé aux lettres *e* et *i*, le tréma sur la lettre *u* est beaucoup plus rare mais il existe comme l'indiquent ces mêmes auteurs avec ces exemples : « *Esaü* », « *Saül* ». Par exemple, on utilise le tréma sur le mot “*maïs*” [mais] pour ne pas le confondre avec le mot “*mais*” [me] et marquer la prononciation séparée de la lettre “a”. En général, le signe ne se place pas sur la lettre concernée mais sur la suivante. Selon Catach (2016), il peut :

- marquer le yod intervocalique s'il est placé sur le “i” (*aïeul*) ;
- dissocier les groupes “ae” et “oe” s'il est placé sur le “e” (*canoë*, *Israël*) ;
- indiquer la prononciation /gy/ dans les finales –*guë* (*aiguë*) ;
- séparer les deux voyelles s'il est placé sur la lettre “u” (*Saül*). Cette fonction peut également être appliquée par le “h” (*cahier*, *ahuri*).

Catach ajoute que le tréma a été remplacé par l'accent aigu et l'accent grave en 1978 du fait que « l'accent suffit dans tous les cas à disjoindre les voyelles en présence. Ex : *poëte*, *poësie*, *goëland*, sont devenus *poète*, *poésie*, *goéland* » (Catach, 2016, p. 72).

L’apostrophe, qui se place en haut à droite devant une voyelle ou un “h” muet, est un signe d’élision, qui a pour objectif la suppression de la dernière voyelle d’un mot afin de disjoindre les deux mots qui vont former un tout. Pour la plupart des cas, il s’agit de la suppression du “e” (*j’ai*), mais aussi du “a” (*l’amie*), du “i” (*s’ils*) et, bien que ce soit plus rare, de la suppression du “u” (*va-t’en*). Cependant, l’apostrophe qui « est apparue au XVIème siècle » (Riegel, Pellat et Rioul, 2016, p. 79) « ne marque pas seulement l’élision, mais également l’union (et la désunion) des mots en présence » (Catach, 2016, p. 73). C’est pourquoi, elle se rapproche du trait d’union ayant la même fonction dans certains mots : *aujourd’hui, presque, entre-acte*.

Nous parvenons, adéquatement au dernier signe : le trait d’union. Celui-ci est formé d’une petite ligne horizontale et a pour rôle de diviser ou de lier les mots. D’après Riegel, Pellat et Rioul (2016), ce rôle peut être :

- typographique : pour indiquer la coupure d’un mot (*grand-père, grand-mère*) ;
- lexical : pour marquer l’unité linguistique figée ou formée (*chou-fleur, train-train*);
- syntaxique : pour grouper certains termes dans la phrase (*dois-je, soi-même*).

Avec les rectifications de l’orthographe de 1990, certains traits d’union ont disparus (*cent-trois*) et d’autres ont été remplacés par la soudure des mots (*portemonnaie*). Les règles de pluriel des mots composés ont été modifiées (*un cure-dent, des cure-dents*). Tout ceci, encore une fois ayant pour seul but de faciliter l’orthographe, n’est pas assez maîtrisé par les apprenants de FLE et posent problème pour la plupart.

Dans les livres d’orthographe que nous avons déjà cités dans notre partie précédente, nous n’avons pas aperçu de leçon sur les signes auxiliaires et de ponctuation en dehors d’une règle sur le tréma qui explique le rôle de disjonction entre deux voyelles de ce signe. (cf. 4.2.4.1.) C’est pourquoi nous allons étudier un livre d’orthographe adressé à tous les adultes quel que soit le niveau ou le lieu d’apprentissage (Gaillard et Colignon, 2005, p. 13).

LES AUTRES SIGNES

● Les signes diacritiques se placent sur ou sous certaines lettres pour en modifier la valeur ou pour empêcher la confusion entre homophones*. Le français connaît les accents [voir p. 62], le tréma [voir p. 68] et la cédille [voir p. 90].

élève, élevé – mais, maïs – percuter, perçu

● On utilise l'**apostrophe** (') dans l'élosion [voir p. 57] et le **trait d'union** (-) pour relier des mots entre eux [voir p. 43].

l'ami, tu t'en vas

garde-barrière, donne-le-moi

● Enfin, la **ponctuation** est constituée de signes qui peuvent servir à transcrire certaines particularités de l'oral (pauses, intonation...) [voir p. 14].

Figure 33. Les autres signes

Le livre présente les signes auxiliaires et de ponctuation que l'on a étudié dernièrement sous l'appellation « les autres signes ». Chaque signe est étudié en détails. En ce qui concerne le trait d'union, les valeurs lexicale et syntaxique sont évoquées, or la valeur typographique que nous avons expliquée plus haut, citée par Riegel, Pellat et Rioul (2016) n'apparaît pas. De plus, les auteurs émettent des cas particuliers où le trait d'union doit être toujours utilisé comme nous pouvons l'examiner sur la fiche ci-après. La typographie n'est pas considérée comme une valeur mais plutôt une différence de nature et de sens de l'ensemble des composants : « on met généralement un trait d'union lorsque le sens du mot composé ne peut se déduire de celui de ses composants : “*un grand-oncle*” et “*un grand oncle*” (un *grand-oncle* n'est pas un oncle qui est grand) » (Gaillard et Colignon, 2005, p. 44).

Le trait d'union : généralités

Le trait d'union, ainsi que son nom l'indique, sert à relier deux mots, deux éléments. Il a différentes valeurs qu'il faut connaître pour bien l'employer.

SES VALEURS

● Le trait d'union sert à former des mots composés (noms, verbes...) : c'est sa valeur lexicale [voir p. 44].

un chou-fleur (nom)
c'est-à-dire (adverbe)

● Le trait d'union a également une valeur syntaxique :

> il relie le verbe à son pronom sujet ou ses pronoms compléments qui le suivent [voir p. 46] ;

Savez-vous planter les choux ? Plantez-les avec le nez.

> il remplace la conjonction de coordination *et*.

trente-cinq (= trente et cinq, 30 + 5)

des choux vert-jaune (d'une couleur qui tient du vert et du jaune)

Q QUI L'ÊT CRU

À la Comédie-Française (que l'on appelle aussi le Théâtre-Français, et, par ellipse, le Français) jouent des comédiens attachés à cette illustre compagnie. D'une part, ces comédiens ne sont pas tous de nationalité française, et, d'autre part, tous les acteurs et actrices français ne sont pas membres de la Comédie-Française. Pour ces raisons, on écrit : « les comédiens-français » (= du Français) avec un trait d'union.

CAS PARTICULIERS

En dehors de ses valeurs lexicales et syntaxiques, on emploie le trait d'union :

> toujours entre *même* et le pronom personnel qu'il renforce quand il suit le pronom ;

Je planterai moi-même mes choux.

> dans certains cas pour relier *non* ou *quasi* au mot qui le suit [voir p. 49] ;

Ce serait un non-sens de vouloir planter les choux avec une pelle.

> dans certains cas avec *ci* et *là* [voir p. 50] ;

Ces choux-ci sont mieux plantés que ces choux-là.

> avec des éléments tels que *ex*, *vice*, *mi*, *demi*... qui s'emploient toujours en composition [voir p. 51].

C'est son ex-épouse qui lui a montré comment on plantait les choux.

Figure 34. Le trait d'union : généralités

Dans ce même livre d'orthographe (Gaillard et Colignon, 2005, p. 43), l'apostrophe est marquée comme un signe d'élision devant les voyelles "a", "e", "i", et rarement "u" comme nous l'avons déjà précisé. Par ailleurs, les cas particuliers où l'on ne doit pas faire l'élision sont énumérés. Selon la leçon (Gaillard et Colignon, 2005, p. 58), nous ne devons pas faire d'élision :

- devant un *h* aspiré : *il a avalé une boîte de haricots* ;
- devant les mots (et les mots de famille de) *huit* et *onze* : *plus de onze boîtes, la huitaine* ;
- devant *oui* et *ouate* : *je crois que oui* ;
- devant les mots commençant par la lettre "y" : *un pot de yaourt* ;
- s'il y a une virgule après *que* et ses composés : *Puisque, ainsi que tu le sais...*

Suite à l'apostrophe vient la cédille, placée devant "a", "o" et "u". Le livre nous oriente sur l'utilisation du clavier pour obtenir la cédille sur son écran d'ordinateur et donne deux cas où elle doit être employée :

- dans les dérivés de mots dont le radical se termine par "c" et qui se forment avec des finales comme *-able, -age, -ais, -ant, -ois, -on, -oire* et *-ure* : *France – français, limace – limaçon* ;
- Au "c" des verbes qui ont une désinence commençant par "a", "o", "u" comme *-ais, -ait, -ant, -ons, -ont, -us...* : *il plaçait, nous avançons, ils reçurent* (Gaillard et Colignon, 2005, p. 90).

Chapitre 5

L'enseignement de l'orthographe

Jusqu'à présent, nous avons défini et étudié le système orthographique (ou le plurisystème) de la langue française sans prêter attention au fait qu'il s'applique à l'enseignement du français langue maternelle ou l'enseignement du français langue étrangère. Dès lors, nous allons nous sensibiliser sur l'enseignement du français langue étrangère, ainsi que de son orthographe. Ceci nous mène à faire un rebond sur l'approche actionnelle car c'est l'approche qui est utilisée aujourd'hui pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Nous pourrions ensuite étudier la place accordée à la compétence orthographique dans le CECRL, pour enfin pouvoir proposer d'autres perspectives envisageables à ce sujet.

L'approche actionnelle

L'enseignement des langues étrangères a connu de nombreuses méthodes de la méthode grammaire-traduction à la méthode structuro-globale-audio-visuelle (SGAV). Puis, le terme « méthode » a disparu pour donner naissance à celui « d'approche » et est apparu l'approche communicative qui a centré l'apprentissage sur l'apprenant et la communication et qui est toujours appréciée et appliquée de nos jours. Suite à cette approche et à beaucoup de perspectives qu'elle a apporté et que nous ne pouvons nier en aucun cas, l'approche actionnelle, appelée également perspective actionnelle a vu le jour en 2001. Le CECRL a été publié à nouveau en 2018 avec quelques modifications. Nous allons nous intéresser à celle-ci puisqu'elle est le choix du CECRL.

La perspective privilégiée ici, est très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas simplement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (CECRL, 2011, p. 15)

Selon cette nouvelle perspective, l'apprenant doit être actif dans son propre apprentissage étant donné qu'il en est l'utilisateur, soit l'acteur social qui se sert de celle-ci afin d'accomplir des tâches. L'approche « vise à faire vivre la langue à l'apprenant ; dynamiser l'apprenant physiquement et pas seulement mentalement ; faire appliquer les connaissances apprises / acquises en partie pour les transformer en compétences tout en les faisant intérioriser » (Saydi, 2015, p. 14). Nous nous attendons donc à un profil d'apprenant dynamique, participatif, volontaire et actif

dans son propre processus d'apprentissage. Il est question d'une pédagogie de l'action dans laquelle l'acteur est l'apprenant qui doit se sentir usager pour accomplir des tâches, soit des actions.

Les notions à retenir. Dans cette partie, nous allons définir et donner des précisions sur certaines notions qui apparaissent systématiquement à l'intérieur des définitions de l'approche actionnelle. Il s'agit de notions comme la tâche, l'action/acteur, l'usage/usager, les actes de parole, les compétences langagières, l'approche plurilingue et pluriculturelle et les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.

La tâche et l'action. « Est définie comme tâche, toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECRL, 2001, p. 16). En outre, chaque apprenant doit parvenir à un résultat, appelé tâche finale. Ce résultat ou projet peut être d'ordre langagier ou non-langagier. Il peut s'agir de rédiger une lettre de motivation ou de faire le montage d'une armoire. Selon Puren (2004, p. 15), la tâche est une « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement / apprentissage. » L'enseignement / apprentissage est un long processus dans lequel l'apprenant est censé passer par chaque unité minimale une par une pour enfin aboutir à l'objectif final de son travail. Puren (2004, p. 18) propose également une distinction entre deux termes « en définissant comme « tâche » ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et comme « action » ce que fait l'usager dans la société. »

Actes de parole et compétences requises. Le CECRL (2011) proposait tout d'abord deux grandes catégories qui se composait de compétences générales (savoir, aptitudes et savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre), puis de compétences communicatives langagières dont :

- Les compétences pragmatiques : savoir adapter sa réaction au contexte et à l'acte de parole ;
- Les compétences sociolinguistiques : s'adapter au contexte culturel et adapter le registre de langue au contexte ;
- Les compétences linguistiques : tout ce qui concerne la phonologie, la grammaire et le lexique.

Bien que ces trois compétences soient à leurs tours décomposées, nous allons seulement nous intéresser aux compétences linguistiques puisque notre sujet s'inscrit sous cette rubrique. Selon le CECRL (2011), il existait six compétences linguistiques dont :

- La compétence lexicale : la connaissance et la capacité d'utilisation d'éléments lexicaux et grammaticaux en matière de vocabulaire ;
- La compétence grammaticale : la connaissance et la capacité à utiliser les ressources grammaticales ;
- La compétence sémantique : la maîtrise et l'organisation du sens ;
- La compétence phonologique : la perception et la production des sons ;
- La compétence orthographique : la perception et la production des symboles ;
- La compétence orthoépique : la production de prononciation correcte à partir de la forme écrite.

Le CECRL (2018) a apporté quelques changements sur les compétences langagières communicatives afin de les adapter aux attentes du CIEP. Nous voyons toujours apparaître les trois compétences : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Néanmoins, la partie qui nous intéresse et que nous avons décrite plus haut, soit la compétence linguistique a subi quelques modifications. Les sous-parties de cette compétence ont été modifiées par les suivantes :

- L'étendue linguistique générale : la capacité à utiliser les compétences linguistiques générales selon le niveau ;
- L'étendue du vocabulaire : l'ampleur et la variété des mots et expressions utilisés selon le niveau ;
- La correction grammaticale : la capacité à se concentrer sur les formes grammaticales tout en organisant ses idées ;
- La maîtrise du vocabulaire : la capacité à choisir les mots et expressions adéquates ;
- La maîtrise du système phonologique : c'est la seule partie qui a complètement changé car la maîtrise phonologique des natifs n'est plus idéalisée. Au contraire, les accents étrangers sont pris en compte. Les points importants sont :

l'articulation, la prosodie, l'accentuation et l'intelligibilité ou compréhensibilité par les auditeurs ;

- La maîtrise de l'orthographe : copier des mots et des phrases, orthographier, se faire comprendre en combinant orthographier, ponctuer et mettre en page.

Pour résumer les modifications réalisées en 2018, la compétence lexicale a été modifiée par l'étendue et la maîtrise du vocabulaire, la compétence grammaticale a été remplacée par la correction grammaticale, la compétence sémantique et la compétence orthoépique ont disparu, la compétence orthographique s'est vue modifiée par la maîtrise de l'orthographe, et, enfin, l'étendue linguistique générale, qui existait dans les grilles du CIEP, a fait son apparition.

L'apprenant, qui se trouve coincé dans la salle de classe, a besoin de toutes ces compétences à la manière d'un usager vivant dans une société qui en aurait besoin. Sur l'exemple de l'acte de parole « exprimer son opinion », l'apprenant dans la classe, comme un usager dans la société doit pouvoir exprimer son opinion qui englobe toutes ces compétences. Pour cela, l'apprenant doit tout d'abord comprendre son interlocuteur pour pouvoir réagir. Si l'usager comprend mal qu'il doit donner son avis sur un nouveau projet qui a une grande importance pour l'entreprise où il travaille, ou encore s'il donne une mauvaise réaction parce qu'il a oublié la différence de sens entre « sans doute » et « sans aucun doute », l'entreprise pourrait risquer de prendre une mauvaise décision, en sachant que le premier exprime une probabilité, alors que le second exprime une certitude absolue. C'est pourquoi, cette réaction doit être compréhensible, ce qui demande une bonne prononciation, l'emploi correct du lexique et de la grammaire, mais aussi une adaptation au contexte. Savoir que les expressions « je ne partage pas votre avis » et « Tu veux rire ! Jamais de la vie ! » sont des énoncés qui expriment tous deux le désaccord ne suffit pas pour les placer dans un bon contexte. Le premier est plus formel, alors que le second appartient au registre courant, voire familier.

Tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre de l'un des domaines (sphères d'activité ou centre d'intérêt) de la vie sociale. Le choix des domaines pour lesquels on rend l'apprenant opérationnel a des conséquences qui vont loin dans la sélection des situations, des buts, des tâches, des thèmes et des textes autant pour l'enseignement que pour le matériel d'évaluation et les activités (CECRL, 2011, p. 41)

Le CECRL présente plusieurs domaines et situations pour l'enseignement du français général tout en précisant que le nombre de domaines ne peut être

déterminé car ce sont, les besoins des apprenants, qui créent ces domaines et développent les situations en adéquation, suivies des actes de parole appropriés. En d'autres termes, le premier rôle est attribué au domaine (professionnel, personnel, éducationnel...) puisque ce choix déterminera toutes les situations qui en dériveront. Le CECRL suggère également plusieurs situations selon certains domaines à travers un tableau dans lequel il présente les situations selon les critères suivants : les lieux, les institutions, les personnes, les objets, les événements, les actes et les textes. (CECRL, 2011, p. 43) Sur ce modèle, nous allons donner un exemple d'unité qui pourrait être étudié sous ces mêmes critères de situations dans le domaine public :

- Le lieu : centre médical
- L'institution : santé publique
- Les personnes : médecin, infirmière, patient
- Les objets : documents officiels, vaccins
- L'évènement : vaccinations nécessaires avant un voyage dans un pays étranger
- Actes : utiliser les services médicaux, se renseigner sur la réglementation des vaccinations en cas de voyage
- Texte : règlement sur la vaccination obligatoire du pays concerné

Cet exemple d'activité pourrait être placé sous les thèmes de voyage ou bien de santé et bien-être. Dans ce cas, l'apprenant serait un usager dans la société française voulant se faire vacciner avant de partir en voyage dans un pays étranger. Il devra faire face à cette situation en posant des questions et en demandant plus de précisions pour comprendre et approuver ou non le règlement et finalement pour signer les papiers officiels selon sa décision. Pour réaliser cette activité, l'apprenant doit avoir un minimum de savoirs langagiers, comme le lexique, le registre de langue et la grammaire adaptés, mais aussi de savoirs culturels sur le sujet de la vaccination. Ajoutons que ce type d'activité est réalisable sur place pour des apprenants qui apprennent le français en France. C'est pourquoi, nous devons préciser qu'il s'agit ici de simulations destinées aux apprenants vivant à l'étranger.

Approche plurilingue et pluriculturelle. Le CECRL propose une approche plurilingue et pluriculturelle (ou interculturelle) étant donné qu'il est question des langues et des cultures européennes.

[Cette approche] met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (CECRL, 2011, p. 11)

Dans ce cas, il ne s'agit plus d'apprendre et de maîtriser des langues séparément en les mettant chacune d'un côté. Il s'agit plutôt de développer des compétences langagières en comprenant toutes les langues et cultures dans le processus d'apprentissage, tout en laissant aux apprenants la liberté de trouver les similitudes mais aussi de faire les différenciations entre elles. Ceci permet à l'apprenant de créer son propre répertoire langagier qui englobe toutes les compétences et les capacités langagières et culturelles. La connaissance d'autres cultures ou d'autres langues et la création de ce grand répertoire langagier ne fera qu'enrichir les savoirs des apprenants.

Les savoirs. La notion de « savoirs » est primordiale dans le cadre de cette approche du fait que « les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre » (CECRL, 2011, p. 16). Chaque apprenant possède certains savoirs qui sont le résultat de son expérience et qui sont propre à lui/elle. Il s'agit de savoirs dans tous les domaines, telles que des connaissances en termes scientifiques, littéraires, informatiques, religieuses, académiques, gastronomiques et bien d'autres domaines. La communication de chaque apprenant repose sur ses connaissances et expériences du monde. En d'autres termes, les savoirs varient d'une personne à l'autre. En admettant que dans un processus d'apprentissage, nous nous appuyons toujours sur des connaissances déjà acquises pour en créer de nouvelles, nous pouvons mieux comprendre la raison pour laquelle ces savoirs intéressent directement le processus d'apprentissage. Selon nous, les connaissances ou savoirs antérieurs de l'apprenant peuvent être définis comme la base de son apprentissage car celui-ci sera amené à les structurer, à les enrichir et à les développer sans cesse pour les relier et y ajouter des connaissances autres. Tous ces savoirs sont non seulement

le produit de connaissances déclaratives que chaque individu possède, mais aussi de maîtrises procédurales, dites savoir-faire. « Ainsi, savoirs et savoir-faire sont intimement liés et sont mobilisés dans une démarche qui fait sens puisque la connaissance de la langue est au service de l'action à mener » (Bourguignon, 2006, p. 68). Les savoir-faire concernent les habiletés que nous avons à faire quelque chose. Il peut très bien s'agir de savoir conduire une voiture ou de savoir jouer d'un instrument de musique. Comme ces habiletés peuvent être « oubliables », le CECRL ajoute le savoir-être. Ce dernier est un savoir individuel qui touche le caractère, la personnalité et les réactions de l'individu, ce qui est un point sensible et qui peut avoir des effets négatifs dans un cours de langue car il existe des réactions qui peuvent être complètement mal-interprétées dans certaines cultures. Les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nous conduisent aux savoir-apprendre, qui, s'appuient sur tous les domaines et toutes les compétences et qui mobilisent tous les savoirs. Ainsi, savoir les sujets tabous d'une culture appartient aux savoirs, alors que savoir-faire une recherche sur Internet appartient aux savoir-faire, ou encore, la prise de parole se rapporte aux savoir-être. Tous ces savoirs s'apprennent, c'est pourquoi, il faut les développer en s'appuyant sur les savoir-apprendre et en enrichissant les connaissances déjà acquises.

Une approche « co-actionnelle » ou « communic'actionnelle ». Bien que le CECRL ait nommé cette nouvelle perspective d'approche actionnelle, de nombreuses études ont été réalisées pour lui donner une autre dénomination. Certains ont étudié les ressemblances avec l'approche communicative en concluant que cette approche n'était pas vraiment une nouveauté puisqu'elle n'était que la suite un peu plus développée de l'approche communicative, d'autres l'ont défendue en interprétant les dissemblances avec l'approche communicative tout en l'appelant « approche co-actionnelle » ou l'ont étudié en la nommant « approche communic-actionnelle ».

Saydı (2015, p. 14) a introduit son travail sur la comparaison de l'approche communicative et l'approche actionnelle avec ces mots : « l'approche actionnelle est conçue en tant qu'un collaborateur ajustant l'approche communicative. Les textes privilégiant les actes de parole communicatifs oraux et écrits ainsi que les exercices contextuels reliés forment notamment le matériel pédagogique de l'approche communicative ». Autrement dit, le caractère du support pédagogique

reste le même dans les deux approches en ayant le même objectif communicatif. Ces documents, qu'ils soient authentiques ou conçus pour l'enseignement, doivent servir à orienter les apprenants à communiquer. En revanche, Saydı souligne la notion « acteur social » pour définir l'approche actionnelle en affirmant que dans la pratique, cette notion sera favorable à l'enseignement des langues puisque l'acteur social sera amené à agir moralement et physiquement et que cela l'aidera à un meilleur apprentissage. Nous allons reprendre le travail de Saydı (2015, p. 23) pour citer les points communs et les divergences de ces deux approches qu'elle a comparée. Les deux approches s'appuient sur des documents authentiques, quotidiens ou actuels en contexte pour mobiliser les apprenants mentalement et corporellement en les faisant travailler en groupe. L'enseignement est centré sur l'apprenant, c'est pourquoi l'enseignant est seulement un guide qui l'oriente à développer des actes de parole. Les nouveaux aspects apportés par l'approche actionnelle sont les suivants :

- L'apprenant n'est plus un simple joueur qui imite les natifs en salle de classe dans le cadre de jeux de rôle, mais un acteur social, un usager de la langue qui fait des actions, qui agit en dehors de la salle de classe ;
- L'apprenant qui agit individuellement ou en groupe n'est plus critiqué par l'enseignant mais orienté à l'aide de celui-ci et d'autres apprenants, mais aussi par et pour lui-même ;
- La langue n'est plus au centre de son apprentissage car son premier objectif est d'accomplir des tâches et la langue n'est qu'un intermédiaire pour parvenir à une fin.

Saydı a conclu ses recherches comme ceci : « L'analyse des données montre qu'il est préférable de concevoir l'approche actionnelle en didactique des langues étrangères comme une technique auxiliaire et surtout complémentaire de l'approche communicative » (2015, p. 25). Somme toute, elle voit cette approche comme une complémentarité plutôt qu'une nouveauté en admettant qu'il faut bien distinguer les deux à cause de leurs différences importantes, mais qu'il n'est pas envisageable de nier l'approche communicative au complet pour la remplacer par l'approche actionnelle. D'ailleurs, Robert, Rosen et Reinhardt (2016, p. 94) soutiennent cette opinion : « la perspective actionnelle ne récuse nullement les

apports de l'approche communicative, par les tâches et par les compétences. Elle les développe, les complète, les précise, face aux nouveaux enjeux linguistiques apparus avec la construction de l'Europe ».

Le tableau suivant établi par Puren (2005, p. 10), grand défenseur de l'approche actionnelle, montre clairement les changements en fonction de méthodes et d'approches différentes :

APPROCHE PAR...	ORIENTATION OBJET ⁴ (LE CONNAITRE)			ORIENTATION SUJET ¹ (L'AGIR)		
	1 LA GRAMMAIRE	2 LE LEXIQUE	3 LA CULTURE	4 LA COMMUNICATION		5 L'ACTION
SUPPORTS	phrases isolées d'exemples	documents visuels (représentations) et textuels (descriptions)	documents textuels (récits)	4.1 documents audiovisuels (dialogues)	4.2 tous types de documents, y compris authentiques	documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser leur projet
ACTIVITES	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, comparer, extrapoler, transposer, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir, interagir
HABILETES	CE	EO	combinaison ³ CE-EO	combinaison CO-EO	juxtapositions ⁶ variées CE, CO, EE, EO	articulations ⁶ variées CE/CO/EE/EO
METHODOLOGIE DE REFERENCE	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »	« perspective co-actionnelle »
PERIODES ⁶	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1990	1970-1990	2000-?

Figure 35. Évolution historique des approches en didactique des langues étrangères en France

Dans la perspective actionnelle ou co-actionnelle, l'objectif de la connaissance est remplacé par l'action à travers laquelle se forment les activités. De plus, les supports sont d'autant plus authentiques, et même créés par les apprenants afin de réaliser leur projet. Les compétences orales et écrites sont toutes présentes et privilégiées.

Puren (2013), dans une autre recherche effectuée, étudie les lignes du CECRL pour relever les nouveautés :

- Le CECRL différencie les termes apprentissage/usage et apprenant/usager pour souligner le fait que l'apprenant est un usager qui use de la langue, au contraire de l'approche communicative où il n'était qu'un joueur dans une simulation qui imitait les situations concrètes des natifs ;
- À l'encontre de l'approche communicative, l'approche actionnelle donne place à toutes les tâches, qu'elles soient langagières ou pas ;
- L'approche communicative privilégiait les actes de parole en leur donnant le rôle d'objectif majeur alors que l'approche actionnelle priorise l'action sociale pour laquelle les actes de parole ne sont que des moyens.

Tout en partant de ces innovations, Puren opte pour une approche actionnelle en affirmant que « la perspective actionnelle redonne de plein droit à l'enseignement/apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a déniée pendant des décennies » (2013, p. 40). Il ajoute que la communication ne peut pas être considérée seule car elle ne suffirait pas pour réaliser une action sociale. Il assure le contraire : c'est l'action sociale qui détermine les situations et les actes de parole qui débouchent sur la communication. Cette action, en dehors de la communication, doit être commune pour pouvoir comprendre l'Autre, c'est-à-dire, il faut partager la culture de l'Autre pour la comprendre réellement. Dans le cadre d'une autre recherche réalisée, l'auteur propose le terme « co-actionnelle » :

Si nous considérons toute cette évolution historique, nous nous rendons compte que la spécificité de la perspective actionnelle récemment proposée par les auteurs du Cadre Européen Commun est d'être une perspective que je propose d'appeler « co-actionnelle » parce qu'elle met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ses actions. Alors qu'à l'époque des « Niveaux seuils », au début des années 1970, l'objectif social de référence était la gestion correcte des rencontres ponctuelles et individuelles avec des étrangers (Puren, 2004, p. 20)

En l'occurrence, ce qui a changé la méthode d'enseignement est peut-être les progrès économiques effectués par les pays européens pour soutenir les échanges internationaux, aussi bien pour le travail que pour les études. Les individus ont besoin de plusieurs langues, pas simplement pour communiquer avec autrui mais pour vivre dans les pays dont il est question. L'apprenant doit sans aucun doute pouvoir communiquer dans ces pays où il va se trouver pour les études ou le travail. Pour y vivre, il aura besoin d'agir individuellement, mais aussi en collectivité, de subvenir à ses besoins et aux besoins d'autrui et d'avoir une vie sociale. Il ne s'agit plus de « rencontres ponctuelles et individuelles » mais plutôt du « vivre avec l'étranger dans son pays et sa culture » en s'y adaptant et en partageant une vie collective et sociale avec lui/elle.

Selon Bourguignon, qui analyse l'approche actionnelle dans les paragraphes du CECRL (2011) :

On ne peut que regretter que le CECRL fasse l'objet d'une lecture « sélective » et que l'on y voit qu'un « renforcement » de l'approche communicative alors que la « perspective actionnelle » annoncée devrait et doit permettre de sortir l'enseignement/apprentissage des langues-cultures de l'impasse dans laquelle il se trouve (Bourguignon, 2006, p. 59)

D'après lui, les enseignants devraient faire une lecture réfléchie des pages du CECRL et essayer de trouver les procédés les plus efficaces dans l'ensemble des

moyens de l'enseignement des langues au lieu de chercher le modèle idéal choisi par le CECRL. C'est pourquoi il critique certains problèmes issus de la terminologie :

- La notion d'usager crée un malentendu : il ne s'agit pas de relier l'école au milieu extérieur car le milieu scolaire a une dimension intellectuelle de l'apprentissage qu'elle doit préserver et à laquelle nous ne pouvons pas attacher l'action sociale;
- Cette perspective remet en question les recherches scientifiques réalisées par les linguistes qui se sont d'autant plus intéressés au fonctionnement de la langue qu'aux raisons et aux fins pour lesquels nous l'utilisons.

La terminologie de l'approche communicative se voit modifiée par « action » au lieu de « communication », et par « tâche/action sociale » à la place de « tâche d'apprentissage ». De plus, l'objet n'est plus la langue mais les connaissances, et l'enseignement n'est plus centré directement sur l'apprenant mais sur ses compétences. En s'appuyant sur ces nouvelles notions et les problèmes qu'elles posent, Bourguignon propose une « approche communic-actionnelle » qui repose sur le fait que « c'est dans, par et pour l'action que l'apprenant va comprendre pourquoi il a besoin de connaître. C'est dans et par l'action que les connaissances seront légitimées » (2006, p. 66). Pour ainsi dire, la communication est un moyen que l'usager est censé gérer et utiliser avec l'Autre et qui doit être développé par des aptitudes pour comprendre, produire, et surtout interagir. Tout ce processus doit aboutir à un objectif. En effet, Bourguignon mêle la communication à l'approche actionnelle. « Et si au lieu « d'apprendre pour apprendre », l'enseignant proposait à l'apprenant « d'apprendre en agissant » ? C'est ce que le scénario en tant que support d'apprentissage permet de faire » (2006, p. 67). Il défend le fait que les apprenants ont besoin de se concentrer sur un support et que le « scénario » est « un support qui place l'apprenant dans une situation qui suppose la mise en œuvre stratégique de connaissances données afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un domaine donné avec un but défini » (2006, p. 68). Il s'agit de construire des scénarios dans lesquels il faut prévoir un enchaînement logique d'une suite de micro-tâches qui aboutissent à un macro-tâche selon un objectif donné avec les apprenants-interlocuteurs définis. L'objectif pour l'enseignant n'est pas de classer les apprenants selon de bonnes ou mauvaises notes, mais de « mesurer l'aptitude » des apprenants à communiquer et de « déterminer leur degré d'activités ». Il s'agit d'une évaluation positive qui ne prend pas en considération ce

que l'apprenant ne sait pas faire, a contrario, valorise ses compétences et capacités.

La compétence orthographique. Parmi les compétences suggérées par le CECRL, nous allons nous intéresser à la compétence orthographique. Comme nous l'avions évoqué plus haut, la compétence communicative langagière se divise en trois compétences (pragmatique, sociolinguistique et linguistique). Selon le CECRL (2011), la compétence orthographique et la compétence orthoépique faisaient partie de la compétence linguistique qui contenait aussi les compétences lexicales, grammaticales, sémantiques et phonologiques. Or, certaines modifications ont été apportées. En ce qui concerne les compétences orthographiques, la compétence orthoépique n'existe plus dans les pages du CECRL (2018).

La compétence orthographique suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante. Les systèmes d'écriture de toutes les langues européennes sont fondés sur le principe de l'alphabet bien que ceux d'autres langues puissent être idéographiques (par exemple, le chinois) ou à base consonantique (par exemple, l'arabe). Pour les systèmes alphabétiques, les apprenants devront connaître et être capables de percevoir et de produire :

- *La forme de lettres imprimées ou en écriture cursive en minuscules et en majuscules,*
- *L'orthographe correcte des mots, y compris les contractions courantes,*
- *Les signes de ponctuation et leur usage,*
- *Les conventions typographiques et les variétés de polices,*
- *Les caractères logographiques courants (CECRL, 2011, p. 92).*

Premièrement, l'apprenant doit parvenir à connaître tous les symboles et signes qui constituent le système alphabétique de la langue qu'il est en train d'apprendre. Il s'agit des lettres de l'alphabet qui constituent l'orthographe de la langue, des signes de ponctuation comme toutes formes de points et de virgules, des différentes polices comme l'italique, des majuscules et minuscules et de leur usage en début et fin de phrases, ainsi que de certains caractères logographiques comme "&" ou "\$".

Réciproquement, les utilisateurs amenés à lire un texte préparé à haute voix, ou à utiliser dans un discours des mots rencontrés pour la première fois sous leur forme

écrite, devront être capables de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite (CECRL, 2011, p. 92)

Il s'agit de la compétence appelée « orthoépique » qui vise une bonne prononciation de la langue écrite. Selon le CECRL, pour établir cela, il faut :

- Connaître les conventions orthographiques, soit les règles d'orthographe de la langue ;
- Être capable de rechercher et de comprendre la prononciation d'un mot dans un dictionnaire ;
- Maîtriser les symboles et signes écrits, surtout ceux de la ponctuation, pour mettre le rythme et l'intonation correctement ;
- Savoir interpréter les ambiguïtés comme les homonymies, selon différents contextes. (CECRL, 2011, p. 92)

Ces passages de la version 2011 ont été raccourcis pour donner la définition suivante :

La maîtrise de l'orthographe concerne la capacité à copier, orthographier et utiliser la ponctuation et la mise en page. Les notions clés concrétisées dans l'échelle sont les suivantes : copier des mots et des phrases (aux niveaux inférieurs), orthographier, se faire comprendre en combinant orthographier, ponctuer et mettre en page (CECRL 2018, p.143)

De plus, le tableau suivant est proposé pour définir la maîtrise de l'orthographe selon les niveaux d'apprentissages des apprenants (CECRL, 2018, p. 143) :

MAÎTRISE DE L'ORTHOGRAPHE	
C2	Les écrits sont sans faute d'orthographe.
C1	La mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques et facilitants. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques coquilles.
B2	Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible qui suive les règles d'usage de la mise en page et de l'organisation. L'orthographe et la ponctuation sont relativement exactes mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle.
B1	Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long. L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.
A2	Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par ex. les indications pour aller quelque part. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral.
A1	Peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement. Peut orthographier son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type. Peut utiliser une ponctuation très simple (par ex. le point, ou le point d'interrogation)
Pré-A1	Pas de descripteur disponible.

Figure 36. Maîtrise de l'orthographe

En comparaison avec le descripteur de 2011, le niveau Pré-A1 est nouveau mais la case indique qu'il n'y a pas encore de descripteur disponible pour ce niveau. D'autres changements apparaissent au niveau A1 : le terme « peut épeler » est remplacé par le terme « peut orthographier » et un point sur la ponctuation est ajouté. Les autres niveaux restent identiques en dehors de quelques synonymes utilisés. Sur les deux versions, les niveaux A1 et A2 demandent une bonne prononciation du vocabulaire, à condition que ce soit de courtes phrases relevant de sujets familiaux à ces niveaux, et accepte les fautes d'orthographe. Ensuite, les apprenants des niveaux B1 et B2 peuvent produire un écrit dont les petites fautes d'orthographe n'ont pas d'impact sur la fluidité et la compréhension de celui-ci. Des petites fautes issues de la langue maternelle peuvent toujours être présentes. Puis, au niveau C1, nous attendons de l'apprenant une orthographe « exacte, à l'exception de quelques coquilles ». Enfin, au niveau C2, l'apprenant doit écrire sans aucune faute d'orthographe.

Toutes ces compétences ne peuvent être évaluées que dans les productions orales et écrites. De ce fait, nous allons nous étendre sur les examens DELF/DALF organisés par le biais du CIEP. Sur ces tableaux, nous pouvons accepter les niveaux A comme des niveaux de base où ce qui importe est la motivation des apprenants pour continuer, les apprenants des niveaux B peuvent être considérés comme ceux qui sont en cours d'acquisition de la langue. Par contre, les niveaux C n'ont plus droit à faire de fautes sérieuses puisqu'ils ont acquis la langue cible et doivent pouvoir l'utiliser correctement. C'est ici que la moitié des points est en général délivrée à la compétence linguistique. Nous avons repris les critères, explications et notations de la partie qui traite de la linguistique dans les grilles d'évaluation de productions orale et écrite et les avons placés sur le tableau suivant selon les niveaux du DELF A1 au DALF C2. Les productions orale et écrite sont notées sur 25 points chacune. Dans ce total, nous avons plusieurs épreuves, chacune notée séparément, puis le barème de ce tableau qui englobe l'ensemble des parties.

Tableau 26

Extraits de grilles d'évaluation de la production orale de tous niveaux du DELF/DALF selon le CIEP

PRODUCTION ORALE			
Niveau d'examen	Critère et explication	Noté sur...	Total par niveau
DELF A1	Lexique (étendue) / Correction lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions isolés relatifs à des situations concrètes.	3	9
	Morphosyntaxe / Correction grammaticale Peut utiliser de façon limitée des structures très simples.	3	
	Maitrise du système phonologique Peut prononcer de manière compréhensible un répertoire limité d'expressions mémorisées.	3	
DELF A2	Lexique (étendue et maîtrise) Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat pour gérer des situations courantes de la vie quotidienne.	3	10
	Morphosyntaxe Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples. Le sens général reste clair malgré la présence systématique d'erreurs élémentaires.	4	
	Maitrise du système phonologique Peut s'exprimer de façon suffisamment claire. L'interlocuteur devra parfois faire répéter.	3	
DELF B1	Lexique (étendue et maîtrise) Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases ; des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	4	12
	Morphosyntaxe Maitrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes. Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	5	
	Maitrise du système phonologique Peut s'exprimer sans aide malgré quelques problèmes de formulation et des pauses occasionnelles. La prononciation est claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles.	3	
DELF B2	Lexique (étendue et maîtrise) Possède une bonne variété de vocabulaire pour varier sa formulation et éviter des répétitions ; le vocabulaire est précis mais des lacunes et des confusions subsistent.	4	12
	Morphosyntaxe A un bon contrôle grammatical, malgré de petites fautes syntaxiques.	5	
	Maitrise du système phonologique A acquis une prononciation et une intonation claire et naturelles.	3	
DALF C1	Lexique (étendue et maîtrise) Possède un vaste répertoire lexical et ne commet pas d'erreurs significatives.	4	12
	Morphosyntaxe Maintient un haut degré de correction grammaticale.	5	
	Maitrise du système phonologique A acquis une intonation et une prononciation claires et naturelles. Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique pour exprimer de fines nuances de sens.	3	
DALF C2	Lexique	4,5	12,5

Possède un vaste répertoire lexical autorisant une grande souplesse pour reformuler ou nuancer les idées. Utilisation constamment appropriée du vocabulaire.

Morphosyntaxe

Maintient un haut degré de correction grammaticale. Fait preuve d'une grande souplesse dans les constructions utilisées et peut nuancer, préciser, modaliser.

5

Maitrise du système phonologique

A acquis une intonation et une prononciation claires et naturelles (l'accent éventuel ne gêne en rien l'échange). Peut varier l'intonation et mettre en relief certains mots pour exprimer de fines nuances de sens et / ou mobiliser l'attention de l'interlocuteur.

3

Comme nous le voyons sur les données de ce tableau (CIEP), la notation change pour chaque niveau. En général, plus le niveau augmente, plus la note accordée à la compétence linguistique augmente. Il s'agit d'une note sur 9 pour le DELF A1 contre une note sur 12,5 pour le DALF C2. La phonologie reste à 3 points pour chaque niveau, alors que le lexique et la morphosyntaxe gagnent de plus en plus d'importance.

Tableau 27

Extraits de grilles d'évaluation de la production écrite de tous niveaux DELF/DALF selon le CIEP

Production écrite			
Niveau d'examen	Critère et explication	Noté sur...	Total par niveau
DELF A1	Lexique / orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à sa situation personnelle. Peut orthographier quelques mots du répertoire élémentaire.	3	6
	Morphosyntaxe / orthographe grammaticale Peut utiliser avec un contrôle limité des structures, Des formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	3	
DELF A2	Lexique / orthographe lexicale (x2) Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	2+2	9
	Morphosyntaxe / orthographe grammaticale (x2) Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	2,5+2,5	
DELF B1	Compétence lexicale / orthographe lexicale Etendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	2	12
	Maitrise du vocabulaire Montre une bonne maitrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	2	
	Maitrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	2	

	Compétence grammaticale / orthographe grammaticale		
	Degré d'élaboration des phrases		
	Maitrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	2	
	Choix des temps et des modes		
	Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle	2	6
	Morphosyntaxe – orthographe grammaticale		
	Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	2	
	Compétence lexicale / orthographe lexicale		
	Etendue du vocabulaire		
	Peut utiliser une gamme assez étendue de vocabulaire en dépit de lacunes lexicales ponctuelles entraînant l'usage de périphrases.	2	
	Maitrise du vocabulaire		5
	Peut utiliser un vocabulaire généralement approprié bien que les confusions et le choix de mots incorrect se produisent sans gêner la communication.	2	
DELFB2	Maitrise de l'orthographe	1	11
	Compétence grammaticale / orthographe grammaticale		
	Choix des formes		
	A un bon contrôle morphosyntaxique. Des erreurs non systématiques peuvent encore se produire sans conduire à des malentendus.	4	6
	Degré d'élaboration des phrases		
	Peut utiliser de manière appropriée des constructions variées.	2	
	Compétence lexicale / orthographe lexicale		
	Etendue et maitrise du vocabulaire		
	Dispose d'un vaste répertoire lexical qui lui permet de reformuler sans effort apparent et de surmonter sans recherche apparente ses lacunes.	2,5+2,5	5
	Maitrise de l'orthographe lexicale		
DALF C1	L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus.		10,5
	Compétence grammaticale / orthographe grammaticale		
	Compétence grammaticale		
	Maintient constamment un haut degré de correction. Les erreurs sont rares et difficiles à repérer.	3+2,5	5,5
	Elaboration des phrases / souplesse		
	Dispose d'une variété de structures lui permettant de varier la formulation.		
	Compétence lexicale		
	Dispose d'un vaste répertoire d'expressions idiomatiques et courantes. Utilise de façon constamment appropriée le vocabulaire.	4	
	Compétence morphosyntaxique		
DALF C2	Maintient constamment un haut degré de correction. Les erreurs sont rares.	5	13
	Aisance		
	Montre une grande souplesse dans la reformulation d'idées en les présentant sous des formes linguistiques variées. Peut exprimer avec précision des nuances de sens.	4	

Contrairement à la notation de la production orale, il n'y a pas de croissance constante sur les points accordés à la compétence linguistique selon les niveaux : le total augmente constamment du DELF A1 au DALF C2 (les points sont doublés

de 6 à 12 points), alors qu'il diminue à 11 en B2, à 10,5 en C1 pour augmenter finalement à une note majoritaire à la moitié de l'épreuve avec 13 points sur 25 en C2. Quand nous observons de plus près, la part donnée à la compétence grammaticale est la plus faible en A1 avec 3 points et la plus forte en C2 avec 13 points. Pour les autres niveaux, le taux reste le même à un point de différence. Cela nous semble cohérent, or l'importance donnée à la compétence lexicale ne nous semble pas si cohérente. Elle commence avec 3 points pour le DELF A1, ce qui est équivalent à la compétence grammaticale, elle augmente d'un point par niveau jusqu'à arriver à 6 points au B1, puis descend à 5 points pour le B2 et le C1, et enfin à 4 points pour le C2. Nous pouvons alors constater que l'importance du lexique augmente jusqu'au DELF B1 pour baisser jusqu'au DALF C2.

En France, la connaissance de l'orthographe est un signe traditionnel de culture et sa maîtrise donne l'impression à son détenteur d'appartenir à une élite, celle du Français cultivé. Pourtant, si la connaissance de l'orthographe est nécessaire à la maîtrise d'une langue, maîtriser l'orthographe n'est pas connaître une langue » (Robert, Rosen, Reinhardt, 2016, p. 145)

Ainsi, nous voyons que l'enseignement de l'orthographe cause problème en FLM (Français langue maternelle) et que chaque nouvelle génération a de plus en plus de difficultés à écrire correctement. Si l'on pense aux apprenants des niveaux C qui essaient de ne faire aucune faute et qui maîtrisent presque parfaitement l'orthographe, et que l'on prend les natifs, qui, en général, maîtrisent parfaitement l'oral mais ont beaucoup de difficultés à l'écrit, ne maîtrisent pas réellement l'orthographe française et font nombre de fautes d'orthographe, peut-on toujours parler d'une équivalence entre les compétences linguistiques des niveaux C d'un non-natif et celles d'un natif ?

Selon nous, la contradiction naît entre le CECRL qui propose une approche tout à fait actionnelle et priorise l'action plus que la compétence linguistique et le CIEP qui privilégie les compétences linguistiques sur la notation des productions orale et écrite et qui ne prend pas en compte l'action. Si l'objectif est l'action et que toutes autres compétences ne sont que des outils qui devront mener les apprenants vers celle-ci, ne devrions-nous pas transformer notre évaluation pour rendre l'importance qu'elle mérite à ce terme « d'action » ? Comment allons-nous élaborer une unité didactique entre ces contradictions ? Nous allons essayer d'enrichir notre travail en proposant un type d'élaboration d'une unité didactique.

L'élaboration d'une unité didactique. Nous avons défini l'approche actionnelle de manière à avoir une idée sur l'élaboration d'une unité didactique à travers cette approche. Le CECRL préfère donner des pistes pour cette élaboration au lieu de cadrer les enseignants sur des points précis : « dans la construction d'un curriculum, la sélection et la pondération des objectifs des contenus, des mises en ordre, des modes d'évaluation, sont étroitement dépendantes de l'analyse qui a pu être faite pour chacune des dimensions distinguées » (CECRL, 2011, p. 131). Ajoutons que sont appelés « dimensions » les questions que doit se poser l'enseignant, ainsi que les objectifs qu'il doit prévoir afin de construire une unité didactique. Nous nous sommes penchée sur d'autres ressources pour apprendre à construire et développer une unité didactique.

L'organisation des apprentissages en unités qu'on appelle unité didactique, unité pédagogique, scénario pédagogique ou unité d'action permet d'inscrire l'enseignement/apprentissage dans un cadre cohérent. Ce cadre qui peut sembler un peu rigide offre à l'enseignant débutant des repères pour structurer méthodiquement l'enseignement/apprentissage. Il pourra ainsi harmoniser son enseignement et créer un rituel qui favorisera l'apprentissage. Avec l'expérience, l'enseignant sera en mesure d'adopter ce cadre avec une certaine souplesse, voire de s'en détacher quand il le jugera opportun (CNED, 2018, Fiche synthèse n12)

L'enseignement/apprentissage est un processus qui mérite un minimum de savoirs, que ce soit chez l'apprenant ou chez l'enseignant. Comme nous l'avons détaillé plus haut (cf. 5.1.1.4.), côté apprenant, cela consiste en savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Réciproquement, l'enseignant doit acquérir certains savoirs, cette fois-ci plus techniques. En observant le schéma suivant (Robert, Rosen, Reinhardt, 2016, p. 95), nous pouvons constater à quel point le rôle de l'enseignant a changé et évolué au fil des méthodes et approches.

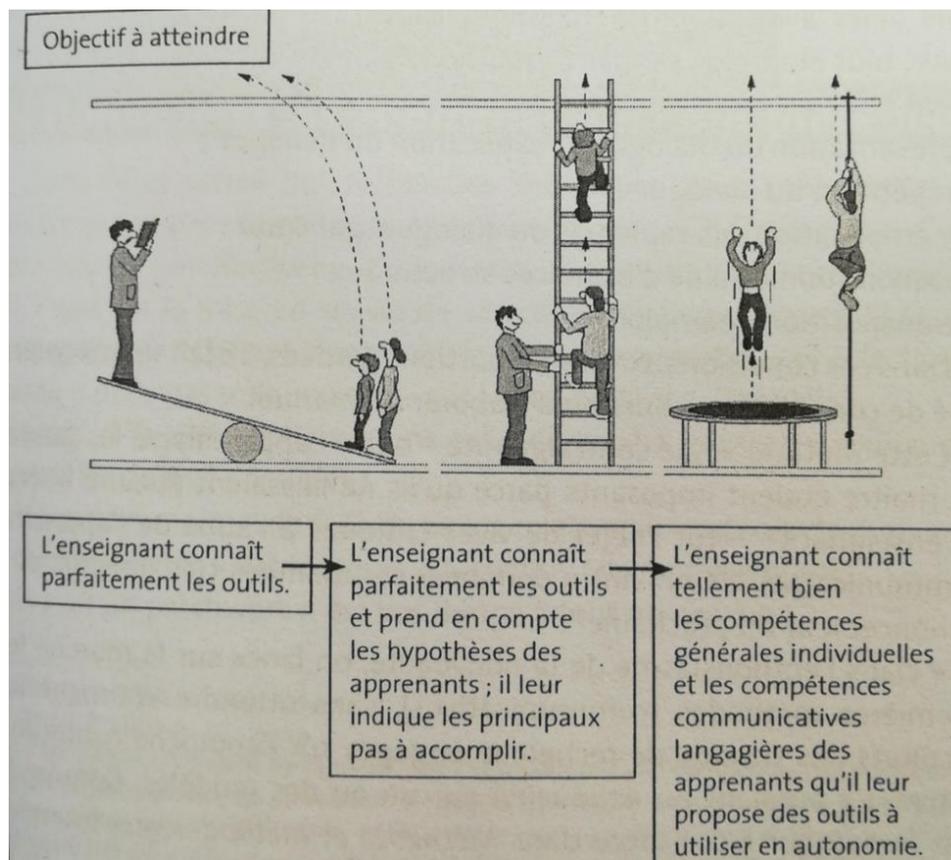


Figure 37. Rôle de l'enseignant dans l'évolution historique des approches

Bien que l'objectif à atteindre reste le même pour l'apprenant, dans la première partie du schéma, l'enseignant représente le « maître » qui possède toutes les connaissances. Il est face à ses « élèves » qui l'écoutent attentivement pour suivre les instructions que celui-ci lit d'un livre qu'il tient entre les mains. Deuxièmement, nous sommes face à un enseignant qui, en plus de posséder des connaissances, donne l'occasion à ses apprenants d'apprendre par eux-mêmes en prenant en compte leurs hypothèses. Il les guide dans leur apprentissage. Enfin, sur la dernière image, on ne voit plus l'enseignant. Les apprenants travaillent en autonomie et chacun de façon différente. Cela est dû à la connaissance de l'enseignant sur les compétences générales individuelles et les compétences communicatives langagières des apprenants. L'enseignant a déterminé ses objectifs et préparé son unité didactique selon les besoins, savoirs et différences des apprenants qu'il semble connaître parfaitement. Il a prévu d'appliquer une pédagogie différenciée qui mènera chaque apprenant au même objectif en les faisant passer par différentes tâches. De nos jours, il existe d'innombrables outils que l'enseignant doit connaître et maîtriser pour pouvoir les proposer à ses

apprenants. Cela implique, surtout pour un enseignant non expérimenté, tout d'abord une maîtrise de méthodes et approches en théorie, puis un encadrement d'objectifs et de procédures qui structureront et faciliteront sa tâche.

Puren réalise plusieurs recherches et études pour trouver les moyens de donner des pistes sur l'élaboration d'une unité didactique en concluant que l'enseignant doit réaliser trois opérations : la sélection, la séquenciation et la distribution. La sélection sera faite pour trier et choisir les contenus qui vont être étudiés ou réalisés tout au long du processus d'enseignement/apprentissage. Cette sélection devra être suivie d'un découpage en unités didactiques pour avoir une cohérence et ne pas se perdre dans les sélections générales. Il appelle cette opération « séquenciation ». Puis, viendra l'opération de distribution qui permettra de répartir les unités chronologiquement en fonction d'un enchaînement cohérent (Puren, 2004, p. 1). À l'instar du CECRL, Puren ne propose pas directement une progression comme support et conclut son travail en précisant que c'est à l'enseignant de décider selon ses apprenants, ses objectifs, ses dispositifs et ses moyens. D'après lui, « s'il faut toujours des unités didactiques, leur unité est à faire, à défaire et à refaire en permanence » (Puren, 2004, p. 10). Dans une autre étude, il reprend les notions de l'approche actionnelle en s'appuyant sur la pratique dans différentes méthodes. Il conclut son étude sur les critères d'une unité didactique comme ceci : « il est difficile d'imaginer des critères objectifs d'ordonnement des tâches en elles-mêmes, ce qui fournirait pourtant une logique « actionnelle » d'ordonnement des unités didactiques » (Puren, 2010, p. 77). En effet, quand il s'agit d'une approche actionnelle, il nous semble difficile, voire aberrant de coincer les enseignants dans une seule et unique progression. Cela va à l'encontre de l'actionnelle qui, au contraire, est pour un enseignement de différenciation dans lequel chacun apprend à sa manière en agissant et en étant actif. Toutefois, la pratique peut rester loin de la théorie et, l'enseignant n'ayant aucune formation sur ce nouveau modèle d'apprentissage, peut complètement se perdre et avoir tout de même besoin d'un chemin qui puisse le guider sans trop le bloquer. Partant de ce fait, nous allons citer l'unité didactique effectuée par le CIEP :

Domaine
Enseigner.

Public

Ce module s'adresse à des enseignants/formateurs qui se destinent à enseigner le français langue étrangère à des adolescents ou adultes en France ou à l'étranger.

Prérequis

Ce module s'adresse à des enseignants/formateurs qui se destinent à enseigner le français langue étrangère à des adolescents ou adultes en France ou à l'étranger.

Présentation du module

Les participants seront d'abord amenés à identifier les principes pédagogiques décrits dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). À la lumière de ces données, les participants analyseront une unité de manuel. Ils vérifieront la pertinence des outils pédagogiques proposés. Ils organiseront les activités proposées pour les inscrire dans un cadre méthodologique cohérent.

Objectif général

À l'issue de ce module, les participants seront en mesure d'adopter une démarche de type actionnel et d'organiser un parcours pédagogique cohérent à partir des documents pédagogiques fournis par un manuel.

Modalités de travail

La formation est conçue selon une approche de formation/action, participative et interactive, alternant les séances d'apports théoriques et les ateliers pratiques guidés.

Compétences visées

Cette formation vise l'acquisition de connaissances, l'adoption d'un cadre méthodologique et la maîtrise de compétences nécessaires pour adopter une démarche de type actionnel et organiser de manière cohérente les activités proposées par un manuel.

Contenus des séances

Séance 1 : Faire connaissance avec le groupe, harmoniser l'enseignement-apprentissage sur le CECRL
Séance 2 : Repérer la structure de l'unité didactique.
Séance 3 : Faciliter l'accès au sens : anticipation et compréhension globale.
Séance 4 : Faciliter l'accès au sens : compréhension détaillée.
Séance 5 : Faire découvrir le fonctionnement de la langue : repérage.
Séance 6 : Faire découvrir le fonctionnement de la langue : conceptualisation.
Séance 7 : Faire découvrir l'expression : systématisation.
Séance 8 : Favoriser l'expression : systématisation et production.
Séance 9 : Organiser le déroulement d'un cours à partir d'une unité d'un manuel. Bilan.

Figure 38. Proposition d'une unité didactique

Cette fiche (Abreu, 2017, A209) est destinée à accompagner une méthode / un manuel quelconque de FLE. Pour chaque unité didactique, Abreu suggère de noter :

- Le domaine : l'enseignement ;
- Le public : des étrangers de tout âge qui apprennent le français langue étrangère ;
- Les prérequis : les connaissances antérieures des apprenants ;
- La présentation du module : la présentation de l'unité concernée de la méthode et des objectifs visés par celle-ci, ainsi que celles proposées par le CECRL pour une vérification d'outils et une création d'activités dans le cadre d'une méthodologie cohérente ;

- L'objectif général : l'objectif visé par l'enseignant à partir des documents de la méthode utilisée ;
- Les modalités de travail : les techniques de travail qui vont être appliquées selon une approche actionnelle ;
- Les compétences visées : les compétences pragmatique, linguistique et sociolinguistique visés tout en restant dans le cadre de l'approche actionnelle ;
- Les contenus de séances : l'organisation structurée des séances pour un déroulement cohérent d'une unité de la méthode choisie.

Dans cette dernière partie, nous pouvons constater neuf séances. D'après ces séances, il faut commencer par faire connaissance pour motiver les apprenants, ainsi que repérer la structure de l'unité didactique pour que les apprenants comprennent comment cela fonctionne et ce qu'ils vont apprendre et faire une ouverture générale sur l'unité afin de faciliter l'accès au sens (anticipation, compréhension globale, compréhension détaillée). Une fois que l'accès au sens à travers les compréhensions est réalisé, les apprenants sont poussés à découvrir le fonctionnement de la langue en élaborant un repérage et une conceptualisation. Suite au fonctionnement, nous voyons la découverte de l'expression. Pour ceci, les apprenants doivent recourir à la systématisation qui favorisera l'expression et les amènera vers la production. Enfin, l'unité peut se terminer avec l'unité de la méthode / du manuel déjà organisée et le bilan. S'il ne s'agit que de documents authentiques, cette fiche peut s'y appliquer sans prendre en considération la dernière partie qui se réfère au manuel. À l'inverse, si nous voulons l'appliquer simplement avec l'utilisation du manuel, nous pouvons harmoniser toutes ces étapes avec les documents déjà inscrits dans le manuel concerné.

Cette fiche nous semble un bon moyen pour structurer une unité didactique. Par ailleurs, nous allons reprendre les phases et étapes d'élaboration pour clarifier le déroulement d'une unité didactique en nous appuyant sur un autre exemple de déroulement d'une unité didactique proposé par le CNED (2018) tout en restant dans les contenus de celle du CIEP que nous avons analysée plus haut. Pour cela, nous avons établi le tableau suivant en reprenant les notions à retenir :

Tableau 28
Notions à retenir d'une unité didactique

Phases	Accès au sens	Analyse du fonctionnement de la langue	Expression
Étapes	Anticipation Compréhension globale Compréhension détaillée	Repérage Conceptualisation	Systematisation Production

Sur ce tableau, nous pouvons voir trois phases : l'accès au sens, l'analyse du fonctionnement de la langue et l'expression. L'accès au sens est formé de trois étapes :

- L'anticipation : c'est une ouverture très générale au thème, aux sujets de l'unité et du document qui va être traité. Les apprenants sont orientés par des questions générales (qui ? à qui ? quoi ? quand ? où ? comment ? pourquoi ?) sur le titre, la source ou l'image d'un document ou d'un extrait de document. Cette étape entraîne les apprenants à émettre des hypothèses sur le document et les situations de communication qui vont être traitées ;
- La compréhension globale : les apprenants prennent connaissance du document à l'aide d'une première écoute ou lecture de celui-ci et de questions ou questionnaires très générales pour vérifier leurs hypothèses précédentes et pouvoir les valider ou les corriger ;
- La compréhension détaillée : les apprenants doivent revoir le document écrit ou oral dans l'objectif de relever des informations plus précises et faire un dernier contrôle de leurs hypothèses. Dans cette partie, les questions seront plus détaillées.

La phase de l'analyse du fonctionnement de la langue est divisée en deux étapes :

- Le repérage : en s'appuyant sur les éléments déclencheurs et les objectifs communicatifs émis et à travers un corpus d'analyse, les apprenants vont repérer les éléments langagiers visés par l'enseignant, qui peut proposer un tableau avec lequel les apprenants seront amenés à élaborer un classement. Ceci facilitera et organisera le travail des apprenants ;
- La conceptualisation : une fois les éléments langagiers repérés, la conceptualisation devrait se faire, toujours par les apprenants. Autrement dit, les

apprenants, ayant découvert la règle précédemment, la formuleront toujours en prenant pour base le ou les corpus d'analyse.

La dernière phase, l'expression, est composée de deux étapes :

- La systématisation : les structures, qui ont été découvertes, analysées et conceptualisées, vont être employées dans cette étape à l'aide d'exercices guidés à l'oral ou à l'écrit. Ici, le but est de réemployer les formules ou structure langagières découvertes pour les mémoriser ;
- La production : les structures langagières, ainsi que d'autres compétences déjà acquises doivent être réemployées dans une production orale ou écrite plus ou moins librement à condition de rester dans le cadre de la tâche demandée.

Propositions

Nous avons élaboré une partie sur l'enseignement de l'orthographe pour définir quelques notions, se pencher sur l'approche actionnelle de façon à éclaircir la place de la compétence orthographique dans cette approche. Nous avons ensuite proposé une unité didactique qui va être un repère pour pouvoir proposer deux exemples d'unités didactiques. Ces exemple seront composés de documents créés, c'est pourquoi nous ne citerons pas de sources, sauf pour le poème de Maurice Carême que nous avons cité plus haut. Nous resterons encore une fois dans les limites de notre sujet qui est l'orthographe lexicale.

Exemple 1 d'unité didactique. Reconnaître les accents et leurs différentes prononciations sur la lettre "e" :

Tâche : organiser un défilé de « dessin »

Public : enfant

Niveau: A2

Nombre d'apprenants : au moins 6 apprenants

Thème : les vêtements / l'école

Prérequis : vocabulaire de l'école et des vêtements

Modalité de travail : action, pratique, participation et interactivité

Matériel : une feuille blanche par élève, des crayons de couleur, les fiches correspondantes

Objectifs langagier /pragmatique : savoir présenter la tenue vestimentaire d'une personne

Objectifs linguistiques : prendre connaissance des orthographe des sons [e] et [ɛ], différencier les accents sur la lettre "e"

Objectifs socioculturels : adapter le registre de langue à une présentation polie face à un public précis

Durées de séances: 2 séances d'environ 50 minutes (la première pour l'accès au sens et l'analyse du fonctionnement de la langue, la deuxième pour l'expression).

Accès au sens.

Anticipation (6 minutes). Un projet de correspondance entre les élèves du collège Montesquieu qui se trouve en France et les élèves du collège Mogan qui se trouve en Turquie a été mis en place. L'enseignant choisie et distribue une lettre venant d'une correspondante de ce collège dont les apprenants doivent prendre connaissance :

Tableau 29

Lettre de la nouvelle correspondante

Le 07.05.2019

Bonjour les amis !

Je m'appelle Zoé. Je suis élève en sixième au collège Montesquieu. Dans mon école, il y a une bibliothèque, une infirmière, des classes, des professeurs et un directeur. J'adore le cours de musique. Madame Pelle joue de la clarinette, de la trompette et du violoncelle. Elle porte des vêtements très sportifs: des écharpes, des casquettes, des vestes en cuir, des salopettes et des chaussettes de toutes les couleurs. Elle ressemble à un arc-en-ciel mais je l'adore! Et toi ? Qui est ton personnage préféré à l'école ? Comment il / elle s'habille ?

Zoé

Par deux et pendant 5 minutes, les apprenants font un travail de lecture chacun leur tour. L'enseignant passe dans les rangs pour écouter, contrôler et corriger les fautes qu'il entend.

Compréhension globale (6 minutes). L'enseignant pose des questions générales similaires aux suivantes auxquelles les élèves répondent collectivement:

- Qu'est-ce que c'est ? (type de document)
- Qui l'a écrite ? À qui ? Quand ?

Compréhension détaillée (8 minutes). L'enseignant distribue la fiche ci-dessous et laisse les apprenants répondre aux questions individuellement, puis contrôler par deux. Pendant le travail, l'enseignant passe dans les rangs pour donner des pistes si besoin et vérifier les réponses.

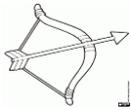
1. Où peut aller Zoé si elle est malade ?

.....

2. Où peut-elle aller si elle veut emprunter un livre ?

.....

3. Choisis ce à quoi Zoé fait ressembler Madame Pelle ?



4. Entoure les instruments de musique dont joue Madame Pelle.



5. Entoure l'image la plus proche à la description des vêtements de Madame Pelle.



Analyse du fonctionnement de la langue

Repérage (15 minutes). Toujours par deux, les apprenants repèrent les différents sons et accents de la lettre "e" et essaient de les classer comme ceci:

É : Zoé, élève, école, écharpes, préféré

È : élève, sixième, collège, bibliothèque, infirmière, très

Ê : vêtements

E : appelle, Montesquieu, professeurs, des, les, Pelle, clarinette, trompette, violoncelle, casquettes, vestes, salopettes, chaussettes, elle

L'enseignant demande de trouver deux graphies différentes du même son : mais, est.

Conceptualisation (10 minutes). Les apprenants changent de groupes et toujours par deux ils ont 4 minutes pour trouver la différence et formuler une règle.

1é /2è 3/ê – La prononciation change selon l'accent : l'accent aigu sur la lettre e se prononce [e] tandis que la lettre e avec l'accent grave ou l'accent circonflexe se prononce [ɛ].

La lettre "e" sans accent change de prononciation selon les lettres qui suivent.

Le son [ɛ] peut avoir différentes graphies comme "ai" ou "est".

Expression

Systématisation (20 minutes). L'enseignant distribue la fiche ci-dessous et laisse le temps aux apprenants de comprendre et de faire les exercices :

Lire les listes suivantes par 2 et par tour de rôle :

Tableau 30

Liste 1

Eté – dés – vélo - école – écrire - étudiant – céréales – déjeuner – accordéon – écharpe – téléphone
Dès – très - après – père – mère – frère – chère - règle – lèvres - zèbre - flèche – collègue - bibliothèque
Prêtre – être – fête – bête - tête - enquête - fenêtre – bêtises – forêt – arrêt – même - vêtements

L'enseignant propose de changer de groupe. Chacun a une liste qu'il devra lire à son adversaire. Celui-ci devra écrire la liste de mots. Puis, les rôles seront inversés. Voici les listes :

- Liste A : élève, hélicoptère, dérèglement, préfère, célèbre, fêtard
- Liste B : sévère, théière, légèrement, décès, Hélène, arrêter

Une fois le travail terminé, les apprenants devront se contrôler et observer les fautes d'orthographe s'il y en a, puis réécrire les mots où ils ont des erreurs (3 minutes).

L'enseignant distribue une nouvelle liste avec laquelle les apprenants peuvent jouer à se faire de nouvelles dictées :

Tableau 31
Liste 2

-
1. Veste – avec – vert – ferme – perdre – servir – espoir – examen
 2. Cette – jette - casquette – trompette – clarinette - violoncelle – baguette – salopette
 3. Elle – belle – pelle – appelle - celle – violoncelle – étincelle – pellicule - tellement
 4. Verre – verrue – lettre – guerre - perruche – tonnerre – terre - terrasse - terrain
 5. Tresse - dessin – cesser – lessive – session – message – ressentir – adresse - paresse
 6. Antenne – benne – renne – la mienne – la tienne – la sienne – indienne – chienne
 7. Air – clair – faire - plaire – secrétaire – maison – saison – maître – maîtresse – paraître
 8. Neige – treize – seize – pleine
 9. Nager – manger – familial - escalier – et - jouet – juillet - poignet - nez – sautez - dansez – pied – les – des - mes
-

Production (environ 30 minutes). Chaque groupe prend deux cartons : une pour la présentation, l'autre pour le dessin. Ils ont 10 minutes pour répondre à la lettre et dessiner un personnage commun de l'école afin de préparer un « défilé ». L'enseignant passe dans les rangs pour aider les apprenants et corriger les fautes d'orthographe s'il y en a.

L'enseignant ramasse tous les papiers, les mélange et les distribue au hasard de façon à ce que chaque groupe ait une présentation et un personnage qui ne soit pas le sien de préférence. Chaque groupe mémorise son personnage et le laisse sur sa table, ils auront 5 minutes au maximum pour retrouver la présentation qui lui correspond. Pour ceci, les apprenants se déplacent, se posent des questions et échangent leurs cartes sans regarder ni toucher les personnages.

Une fois toutes les lettres-présentations et les dessins-personnages associés, une mise en commun est réalisée pour vérifier toutes les correspondances.

Chaque groupe reprend son travail de départ afin de le présenter au défilé de l'école dont les jurys sont les autres groupes. La présentation de chaque groupe dure 2 à 3 minutes. Pendant la présentation, les groupes-jury donnent deux notes : une sur 5 pour la présentation, une autre également sur 5 pour le dessin. La lettre-présentation du groupe gagnant est choisie pour être envoyée à la correspondante qui s'appelle Zoé.

Exemple 2 d'unité didactique. Savoir identifier et écrire des homophones

Tâche : participer au concours de poésie des Instituts français

Public : adolescents (lycéens)

Niveau : A2+ / B1

Nombre d'apprenants : 20-25

Thème : divers (sur les homophones)

Prérequis : certains homophones grammaticaux comme a/à – et/est – ou/où serait utile pour une meilleure compréhension et progression sur les homophones lexicaux

Modalité de travail : l'écoute, la répétition, la recherche et l'interaction

Matériel : poème « homonymes » de Maurice Carême (enregistrement sonore et version écrite), feuilles blanches

Objectif langagier/pragmatique : savoir écrire un poème

Objectifs linguistiques : identifier et utiliser certains homophones

Durée de séances : 2 séances de 40 minutes chacune avec une semaine de préparation entre les deux

Accès au sens. Cette partie sera différente de notre premier exemple puisque nous n'allons pas essayer de comprendre le document dans sa globalité, notre objectif n'étant pas d'analyser le poème. Nous allons plutôt nous intéresser aux homophones qui se trouvent dans ce poème. C'est pourquoi, la partie « compréhension globale » de notre unité didactique va être supprimée.

Anticipation (10 minutes) : Les élèves du lycée Mogan, qui se trouve en Turquie, ont le français pour seconde langue étrangère. Ils vont participer à un projet réalisé à l'international par les Instituts français du monde entier. Le concours s'appelle « Homophones en poèmes ». Pour ceci, ils sont tout d'abord invités à se concentrer pour écouter deux fois le poème « Homonymes » de Maurice Carême (cf. 4.3.3.3) sans avoir recours aux paroles. Pendant ces deux écoutes, ils doivent essayer de mémoriser certains vers par groupe de cinq. Après les deux écoutes, ils peuvent essayer de répéter et d'écrire ce dont ils se souviennent en se complétant par groupe. L'enseignant passe dans les groupes pour les aider.

Compréhension globale (10 minutes) : Les élèves écoutent une troisième fois pour vérifier les vers qu'ils ont notés. Le poème est affiché ou distribué par

l'enseignant. Une fois que les élèves ont la version écrite, ils précisent le type de document, l'auteur et le titre. L'enseignant leur demande ce qu'ils remarquent.

Analyse du fonctionnement de la langue.

Repérage (15 minutes). La remarque devrait être faite sur la répétition du son [v&R]. L'enseignant demande aux apprenants de repérer et de définir tous les homophones du poème. Il s'agit de : vert / ver / vers / verre / vair. À ce stade, ils peuvent s'aider d'un dictionnaire et travailler par groupe. Les définitions sont mises en commun par le groupe-classe.

Conceptualisation (5 minutes). L'enseignant demande ce qu'est un homophone. Désormais, les élèves sont capables de formuler la règle suivante: Les homophones sont des mots qui se prononcent de la même façon mais qui s'écrivent différemment.

Expression. Les élèves auront un délai d'une semaine pour faire la liste des homophones qu'ils vont travailler dans leurs poèmes. Ils doivent travailler en groupe et peuvent faire des recherches sur Internet ou demander de l'aide de l'enseignant. La systématisation se fera donc en dehors de la classe et consistera en un travail de recherche.

Production (40 minutes). Les élèves remettront en commun leurs recherches, décideront des mots qu'ils utiliseront dans leurs poèmes et rechercheront leurs définitions pour bien connaître les différents sens et pouvoir contrôler les orthographes de chaque homophone. À partir du moment où toutes ces démarches sont réalisées et tout le matériel est prêt, ils écriront un poème sur le modèle de celui de Maurice Carême en utilisant les homophones qu'ils ont travaillé par groupe. Ces poèmes seront envoyés par l'enseignant à l'Institut français qui participe au projet.

Propositions de supports et d'activités. Préparer une unité didactique permet de se repérer et d'être plus planifié pour l'enseignant. C'est la raison pour laquelle nous avons tout d'abord proposé des unités didactiques. Cela dit, les problèmes d'orthographe varient selon la langue maternelle, le groupe d'âge, les autres langues étrangères acquises ou apprises par l'apprenant, sa capacité à produire à l'écrit, ou encore toutes autres raisons. C'est pourquoi, il est préférable

d'offrir diverses propositions modulables selon les besoins et qui peuvent être intégrées dans tous types d'unités didactiques et sujets.

Utilisation de la musicalité de la langue. Bien que notre sujet porte sur l'orthographe qui s'inscrit dans le système graphique de la langue, nous avons commencé par la phonétique qui est, d'après nous, la base de l'écrit. Ce n'était pas une coïncidence puisque ces deux dernières sont un tout qui forme la langue et qu'ils sont inimaginables l'un sans l'autre. Corral Fulla renforce cette idée en rapprochant la graphie à la phonie et en y ajoutant les liens forts entre l'enseignement des langues et la musique : « langue et musique sont en effet d'abord et essentiellement des phénomènes sonores : leur représentation orthographique ou sur une partition n'est au mieux qu'une trace de ces phénomènes » (2008, p. 142) Ainsi, elle compare une pièce musicale à un système phonologique et fait remarquer les similarités : langue et musique sont des systèmes - l'un comporte des gammes, l'autre des phonèmes – ils représentent un ton et un mode et leurs analyses et leurs caractérisations se font à partir de ton, mélodie, accent, rythme et tempo. Ce vocabulaire est propre aux deux domaines. De plus, ils ne sont qu'un moyen pour aboutir à un même objectif : jouer d'un instrument de musique, interpréter des morceaux ou apprendre une langue étrangère, autrement dit, la production. Ainsi, ce parallélisme fait penser à un enseignement de langue musicale : « l'enseignement-apprentissage des langues peut adopter dans une large mesure les principes, démarches et procédures de l'approche musicale » (Corral Fulla, 2008, p. 143). Ceci nous amène à utiliser la musicalité dans l'enseignement d'une langue étrangère. Nous pouvons d'ailleurs donner deux exemples de chanteurs qui ont travaillé directement l'orthographe en chanson : l'un est Serge Gainsbourg qui interprète « En relisant ta lettre » et qui chante une lettre en la corrigeant. Voici les paroles de cette chanson :

Tableau 32

« *En relisant ta lettre* » de Serge Gainsbourg

C'est toi que j'aime (ne prend qu'un M) par-dessus tout
Ne me dis point (il en manque un) que tu t'en fous
Je t'en supplie (point sur le i), fais-moi confiance
Je suis l'esclave (sans accent grave) des apparences
C'est ridicule (C majuscule), c'était si bien
Tout ça m'affecte (ça, c'est correct) au plus haut point

Si tu renonces (comme ça se prononce) à m'écouter
 Avec la vie (comme ça s'écrit) j'en finirai
 Pour me garder (ne prend qu'un D), tant de rancune
 T'as pas de cœur, y'a pas d'erreur (là, y'en a une)
 J'en mourirai (n'est pas français), ne comprends-tu pas ?
 Ça sera ta faute, ça sera ta faute (là, y'en a pas)
 Moi je te signale que Gardéna
 Ne prend pas d'E mais n'en prend qu'un
 Cachet au moins n'en prend pas deux
 Ça te calmera et tu verras
 Tout retombe à l'eau... Le cafard, les pleurs
 Les peines de cœur, O E dans l'O

L'autre chanson est « La réforme de l'orthographe » de Pierre Perret qui reprend les changements orthographiques réalisés par la réforme de 1990. Les paroles sont les suivantes :

Tableau 33

« La réforme de l'orthographe » de Pierre Perret

Tous les cent ans, les néographes, font une réforme de l'orthographe
 En rognant les tentacules, des gardiens de nos virgules
 On voit alors nos gens de lettres, chacun proteste à sa fenêtre
 Mes consonnes, au nom du ciel ! Touche pas à mes voyelles !
 La réforme de l'orthographe m'eût pourtant évité des baffes
 Quand je tombais dans le panneau de charrette et de chariot
 Le roi pourtant fut bien le Roué, le François devient le Français
 Et Molière mit aussi un Y à mercy
 Le véritable sacrilège serait de suivre ce cortège
 De vieilles lunes alambiquées, éprises de compliqué
 La réforme de l'orthographe m'eût pourtant évité des baffes
 Quand du tréfonds de ma détresse, j'oubliais toujours le S
 Croquemonsieur et tirebouchon n'ont plus besoin de trait d'union
 Croquemadame et tapecul n'en auront plus non plus
 Contremaitresse et contrefoutre, eux-mêmes ne pourront passer outre
 Entrecuisse et entrechat n'ont pas non plus le choix
 La réforme de l'orthographe m'eût pourtant évité des baffes
 C'est les cuisseaux et les levrauts qui me rendent marteau
 Faudra aussi laisser quimper dans nos chères onomatopées
 Ce trait unissant froufrou, yoyo, pingpong, trouting
 On pourra souder nos bluejeans, nos ossobucos, nos pipelines

Vadémécum, exvoto, feront partie du lot
 La réforme de l'orthographe m'eût pourtant évité des baffes
 Mettre un T au bout de l'appât. Que n'avais-je fait là !
 Et quand malgré nos vieux réflexes, on posera plus nos circonflexes
 Sur maitresse et enchainé, on fera un drôle de nez
 Mais les générations prochaines qui mettront plus d'accent à chaines
 Jugeront que leurs ainés les ont longtemps trainées
 La réforme de l'orthographe contrarie les paléographes
 Depuis qu'un L vient d'être oté à l'imbécilité

En classe, il est fort possible de travailler l'orthographe en se basant sur une chanson. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'on travaille beaucoup avec les comptines quand il s'agit des plus jeunes âges. Prenons l'exemple des paroles de la comptine « Il est beau » de Corinne Albaut :

Tableau 34
 « *Il est beau* » de Corinne Albaut

Il est <u>beau</u> le <u>tableau</u>	Il n'est pas <u>haut</u> le <u>bateau</u>
Il n'est pas <u>beau</u> le <u>crapaud</u>	Il est <u>costaud</u> le <u>taureau</u>
Il est <u>chaud</u> le <u>réchaud</u>	Il n'est pas <u>costaud</u> le <u>moineau</u>
Il n'est pas <u>chaud</u> l' <u>esquimau</u>	Et l' <u>artichaut</u> ?
Il est <u>haut</u> le <u>château</u>	Il est juste comme il <u>faut</u>

Sur cet exemple, il est possible de travailler sur la prononciation ou la lecture du son [o] en prenant en compte ses différentes graphies, ou inversement, de différencier les graphies du phonème [o]. Cette comptine est courte et répétitive et facile à apprendre à l'oral et moins à l'écrit. Elle peut être travaillée avec des apprenants de niveau A1 ou A2. Pour la première version, qui serait idéale pour des enfants qui viennent d'apprendre à lire et à écrire, nous pouvons commencer par faire écouter et apprendre la comptine sans passer à l'écrit. Puis, nous distribuerons la transcription de la comptine pour travailler la lecture et catégoriser les trois graphèmes du phonème [o] qui se trouvent dans cette comptine et qui est différente de celle qu'ils connaissent (« o »). Au contraire, dans la deuxième version, qui sera alors plus adaptée aux adolescents, nous commencerons par faire classer les graphies différentes du son [o] qui se répète sans arrêt. Une fois toutes ces graphies distinguées, nous pourrions passer à une écoute de la comptine pour vérifier notre classification, suivie d'une lecture répétitive pouvant être dramatisée avec des gestes et des objets.

En passant par l'exemple de comptines, nous pouvons ajouter la poésie à la musicalité de la langue. Celle-ci est un autre support qui se rapproche de la comptine mais qui peut être utilisée à tout âge. Sur l'exemple du poème suivant « Être ange, c'est étrange » de Jacques Prévert (1966), nous pouvons travailler les homophones :

Tableau 35
« Être ange, c'est étrange » de Jacques Prévert

Être Ange (a)	Pourtant
C'est étrange (a)	Si étrange (a) veut dire quelque chose
Dit l'Ange	Etrâne (b) est plus étrange (a) qu'étrange (a)
Être Âne (b)	Dit l'Âne
C'est étrâne (b)	Etrange est (c)
Dit l'Âne	Dit l'Ange en tapant du pied
Cela ne veut rien dire	Etranger (c) vous-même
Dit l'Ange en haussant les ailes	Dit l'Âne
	Et il s'envole.

Cette poésie peut être travaillée comme la comptine précédente, en commençant par l'oral ou l'écrit, ou encore par une dictée. Ici, encore, le travail consistera à classer les différentes graphies, cette fois-ci en visant les homophones. Ainsi, nous avons noté des lettres identiques pour les associer. Ajoutons que le mot « étrâne » est un néologisme, c'est-à-dire un mot inventé par Jacques Prévert et que ce travail peut être complétée par une activité ludique de néologisme créé par les apprenants. Sur ces exemples ou d'autres qui existent (*être oie – étroit / être anglais – étrangler*), les apprenants inventeront d'autres mots tout en s'appuyant sur l'homophonie. Ils pourront alors faire des jeux de mots, écrire d'autres poésies et surtout travailler les homophones en s'amusant.

La dictée / l'autocorrection. La dictée est « un exercice typiquement francophone [...] le monde entier en ignore même l'existence et ne le pratique pas, sinon parfois sous forme de listes de mots, orientés en premier lieu vers l'apprentissage du vocabulaire » (Luzzati, 2010, p. 188). Pour les Français, il s'agit d'un type d'exercice qui accompagne le cycle d'apprentissage de la lecture et de l'écriture au cours des classes primaires. Cela dit, la dictée peut être un moyen utile pour l'enseignement de l'orthographe aux apprenants de FLE. Il faut seulement savoir quelle forme de dictée choisir. Il existe plusieurs types de dictée. Nous avons choisi de présenter les quatre suivantes :

- La dictée traditionnelle est celle que l'enseignant lit à haute voix en insistant sur les sons et que les apprenants écrivent. Celle-ci est ensuite corrigée individuellement par l'enseignant et distribuée aux apprenants ;
- L'autodictée consiste à apprendre par cœur une dictée choisie par l'enseignant qui devrait être par la suite recopiée par l'apprenant et corrigée par l'enseignant ;
- La dictée préparée consiste en une liste de mots, répertoriée de préférence par classes grammaticales, distribuée aux apprenants environ une semaine avant le jour de la dictée. Les mots de la liste sont inscrits au singulier-masculin s'il s'agit d'adjectifs ou de noms, et, à l'infinitif s'il s'agit de verbes. Ceci est aussi un travail qui entraîne à l'utilisation d'un dictionnaire. Le temps verbal peut ou non être noté dans cette liste. Le jour de la dictée, l'enseignant dicte un texte dans lequel tous ces mots doivent apparaître mais que les apprenants doivent accorder en genre et en nombre mais aussi être capables de conjuguer correctement les verbes.
- La dictée négociée est à la base une forme de dictée individuelle qui se rapproche de la dictée traditionnelle. Or, après avoir réalisé la dictée, l'enseignant ne corrige pas les feuilles individuellement. Il forme des groupes de 3 ou 4 élèves qui doivent se mettre d'accord en argumentant sur l'orthographe des mots de la dictée afin de pouvoir en écrire une seule par groupe. La notation se fera en groupe et la dictée sera corrigée collectivement. Ce type de dictée renforce l'argumentation et la réflexion des apprenants mais prend beaucoup de temps en classe.

La dictée traditionnelle sert uniquement à contrôler les acquis. L'autodictée favorise l'automatisation d'un certain nombre de connaissances. La dictée préparée permet, avant le passage à l'action, d'expliquer ou de réviser le contenu grammatical du texte. La dictée négociée, enfin, présente de nombreux avantages (Robert, Rosen et Reinhardt, 2016, p. 147)

Ces avantages sont l'interaction, la réflexion individuelle et commune sur les choix réalisés et l'argumentation pour convaincre les autres membres du groupe. Le seul inconvénient de ce type de dictée peut être l'utilisation du temps. C'est pourquoi, elle n'est pas applicable fréquemment. Ajoutons que pour chacune de ces propositions, lors de la phase de production, les apprenants doivent avoir le droit à un brouillon, ce qui les mettrait en confiance et qui les autoriserait à faire des erreurs qu'ils pourront ensuite corriger d'eux-mêmes sans que l'enseignant puisse voir

l'erreur réalisée ou encore que l'apprenant soit amené à gribouiller afin de noircir cette partie erronée de sa production. Puis, lors de la phase de contrôle, ils doivent impérativement avoir le droit à utiliser un dictionnaire, mais aussi les tables de conjugaisons. Ces deux matériels sont comparables aux mathématiques où l'on peut contrôler les exercices à l'aide d'une calculatrice.

Nous allons citer un passage du roman « Le petit prince » d'Antoine de Saint-Exupéry (1943, p. 30) de manière à expliciter chaque type de dictée :

Tableau 36

Passage du roman « Le petit prince »

Il y a des millions d'années que les fleurs fabriquent des épines. Il y a des millions d'années que les moutons mangent quand même les fleurs. Et ce n'est pas sérieux de chercher à comprendre pourquoi elles se donnent tant de mal pour se fabriquer des épines qui ne servent jamais à rien ? Ce n'est pas important la guerre des moutons et des fleurs ? Ce n'est pas plus sérieux et plus important que les additions d'un gros Monsieur rouge ?

Et si je connais, moi, une fleur unique au monde, qui n'existe nulle part, sauf dans ma planète, et qu'un petit mouton peut anéantir d'un seul coup, comme ça, un matin, sans se rendre compte de ce qu'il fait, ce n'est pas important ça !

Ce passage, étant très long pour le niveau A1, et pourtant très facile pour le niveau B2, peut être adapté à un niveau A2+ puisque tous les verbes sont conjugués au présent et que le vocabulaire n'est pas très complexe. Pour faire une dictée traditionnelle, l'enseignant aura simplement besoin de lire ce passage à haute voix en appuyant l'intonation, surtout sur les phrases interrogatives, mais aussi en précisant la ponctuation. La dictée sera ensuite ramassée, corrigée et redistribuée par l'enseignant. Cependant, dans le cas où l'enseignant ne veut pas faire de surprise, il peut distribuer ce passage et même travailler dessus, puis prévenir les apprenants qu'ils doivent l'apprendre par cœur. Alors, ils réaliseront l'autodictée pendant laquelle les apprenants écriront le passage qu'ils auront appris par cœur sans l'aide de l'enseignant, qui aura encore une fois pour rôle de corriger et redistribuer les dictées. Dans ce cas, il faudrait relever quelques phrases de ce passage, qui s'avisera beaucoup trop long pour un apprentissage par cœur. Quant au troisième type de dictée, celui-ci demande une préparation de listes de mots. L'enseignant doit préparer cette liste en inscrivant les mots de la dictée que les apprenants sont censés connaître, répertoriés par classes grammaticales. Cette liste doit être distribuée de préférence quelques jours, voire une semaine avant la réalisation de la dictée. L'avantage est que les noms et adjectifs sont tous donnés au masculin-singulier et que les verbes sont tous donnés au présent. Ceci permettra

à l'apprenant de se repérer dans son travail. Pour exemple, nous avons préparé celle-ci :

- Noms : année – épine – mouton – fleur – addition – monsieur – monde – planète – matin – un million
- Verbes (présent) : avoir – être – manger – connaître – exister – (se) rendre compte- faire
- Adjectifs : sérieux – important – petit – seul – nul
- Mots invariables : et – pourquoi – jamais – sauf - sans

Une fois cette liste distribuée, l'enseignant peut, au choix, entraîner les apprenants à faire d'autres petites dictées autour des mots de la liste afin de les préparer à la dictée finale, ou bien de faire directement la dictée finale une semaine plus tard. Enfin, la dictée négociée, comme la dictée traditionnelle, propose aux apprenants qui ne connaissent pas du tout le passage, de l'écrire en écoutant l'enseignant la dicter. Ce qui diffère de la dictée traditionnelle est la correction : les apprenants forment des groupes pour se décider et se convaincre sur l'orthographe de chaque mot et réécrire une seule dictée par groupe. Dans ce type d'exercice, suivi du travail en petits groupes, la correction finale se fait en grands groupes, c'est-à-dire collectivement. L'enseignant évalue le groupe, ce qui valorise les apprenants les plus en difficultés.

Les activités ludiques. Les activités ludiques sont des jeux amusants et éducatifs qui sensibilisent les apprenants, qui les motivent et également les font exercer ou pratiquer. Nous allons citer quelques jeux à trouver, fabriquer et moduler selon l'objectif pédagogique :

- Le jeu de l'oie (de l'escargot ou du serpent) : Le jeu est formé de cases dont chacune contient une instruction. La règle du jeu consiste à sauter ces cases en lançant des dés et en appliquant ce qui est demandé. Les joueurs doivent arriver à la case d'arrivée le plus rapidement possible à l'aide d'un pion. Le gagnant est le premier qui y arrive. Dans ce jeu, nous pouvons utiliser un plateau de jeu de l'oie en couleurs et modulable avec des nombres inscrits pour ensuite pouvoir s'organiser avec des cartes d'instructions classées par couleurs selon les objectifs visés (exemple : les accents, les conjugaisons au présent, les genres, les nombres, les homophones...). Ceci en facilitera l'utilisation puisque le

schéma utilisé sera toujours le même. Il restera à produire les questions ou instructions à appliquer. L'écrit et l'orthographe peut être travaillé grâce à ce jeu. Nous avons réalisé un plateau en exemple en mettant des figures pour discerner les couleurs :

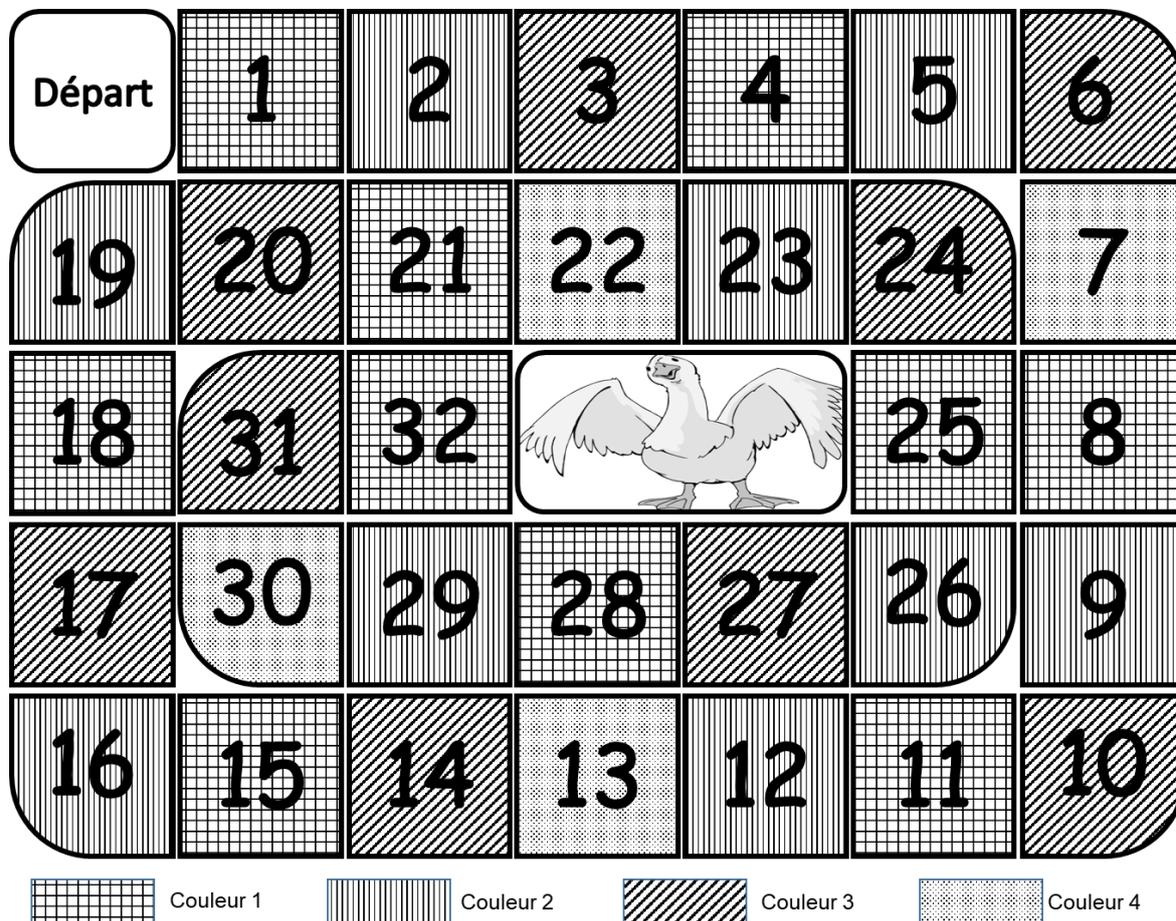
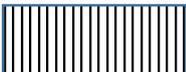


Figure 39. Plateau pour le jeu de l'oie

Nous avons également formé le tableau suivant pour représenter un exemple d'instructions à créer selon différentes couleurs :

Tableau 37
Représentation des cartes du jeu de l'oie

Couleur 1:	Couleur 2:	Couleur 3:	Couleur 4:
Corrige	Lis	Choisis	Punition
			
J'aime manger du mais.	Cet homme est connu à l'Est.	C'est / Ces un sapin de Noël !	Attends un tour !

Tu vas chez la boulangere du coin ?	Les poules du couvent couvent.	C'est / Ces chaussures sont magnifiques.	
Nous commençons !	Mon fils a coupé les fils.	Que c'est / s'est-il passé ?	
Quatre vingt six	Le bébé est content, ses parents lui content une histoire.	Je viendrai vers / vert 14h.	Reviens à la case départ !
Trois-cent-trois	Il a fait exprès de l'envoyer par exprès.	Où est mon stylo vert / ver ?	
En décembre, on fête Noel !	Je lis un article sur les fleurs de Lis	Ce vase est en ver / verre.	
Tot ou tard	Tous les week-ends, vous venez tous ici.	Il y a un ver / verre dans ma salade !	
Fais marche arriere !	Nous inventions des histoires sur les inventions.	J'apprécie les nouveaux projets du mère / maire.	Recule de 2 cases !
Nous mangons à la cantine.	Nous mentionns que nous avons « mention bien » au BAC.	Ma mer / mère s'appelle Lucie.	
La planete Mars	As-tu été à Thaïti ?	La maire / mer est bleue.	Recule de 3 cases !
J'appelle les pompiers !	Ton thé t'a-t-il ôté ta toux ?	Elle a trois paires / pères de chaussures.	
Comment ca se joue ?	Douzes douches douces	Tu veux aller où / ou ?	
Il est la-bas.	Seize chaise sèches	Il aime les pêches et / est les poires.	Recule d'une case !

Ces instructions sont adaptées à un public adolescent ou adulte qui ont un niveau A2. Ces colonnes représentent les cartes de couleurs qui devraient être imprimées. Sur cet exemple, la première colonne vise à travailler les accents et signes auxiliaires que l'apprenant doit ajouter pour corriger les phrases. La deuxième envisage de travailler la phonétique à travers les homographes que l'apprenant est censé lire sans faute. Puis, une troisième colonne représente un travail de choix sur les homophones. Enfin, une dernière colonne est consacrée aux punitions qui sont déjà présentes dans un quelconque jeu de l'oie.

- Le jeu du loto : c'est un jeu de memory qui développe la mémoire de l'apprenant. Il peut être joué individuellement ou en groupe. L'apprenant doit trouver les

paires de cartes préparés par l'enseignant. Ces paires peuvent représenter un même mot, un même phonème ou un même graphème. On peut toujours développer le jeu en utilisant des images pour introduire le visuel. Ce jeu permet à l'apprenant de se sensibiliser sur les ressemblances et les différences des phonèmes et des graphèmes. Nous avons créé l'exemple suivant sur les différentes graphies du son [ɛ̃]. Ce jeu de cartes peut être appliqué aux niveaux A1 avec des apprenants de tout âge du moment qu'ils savent lire et écrire.

Tableau 38
Carte exemple pour le son [ɛ̃]

Le son [ɛ̃]			
Sap <u>in</u>	F <u>ai</u> m	Te <u>in</u> ture	Mar <u>in</u>
B <u>ru</u> n	D <u>ai</u> m	P <u>ai</u> n	H <u>u</u> mb <u>l</u> e
Parf <u>u</u> m	Pe <u>in</u> ture	Auc <u>u</u> n	Tr <u>ai</u> n

Ici, l'apprenant a le même phonème sur chaque carte. Comme un jeu de memory, les cartes sont tout d'abord à l'envers, puis l'apprenant doit tourner les cartes une par une pour les regarder et se souvenir de celles qui représentent la même graphie afin de pouvoir enfin les retourner et les associer.

- Le domino : c'est un jeu de groupe dans lequel nous avons à la base 28 dominos. Pour notre jeu, ce nombre peut être diminué ou augmenté. À la place des dominos, nous allons préférer utiliser des cartes-phonies ou bien des cartes-graphies. L'objectif est de toutes les relier selon les ressemblances entre-elles et de faire finalement un domino avec toutes les cartes reliées. A travers notre objectif et dans ce jeu, il faut combiner les homophones ou bien les homographes (selon les cartes préparées). Voici un exemple qui pourrait être préparé, combiné et complété :

Tableau 39
Cartes exemples pour le domino

Maire	Mer	Terre	Taire	Paire	Père	Verre	Vers
-------	-----	-------	-------	-------	------	-------	------

Dans cet exemple, l'apprenant doit combiner les cartes selon la première lettre si les sons qui suivent sont identiques (maire – mer / terre – taire / paire - père), selon le phonème [ɛ̃] si la graphie « e » est la même dans les deux mots (mer – terre / taire - paire), ou encore d'après le son [ɛ̃] représenté par la même graphie mais avec une différence d'accent (père – verre), et ainsi de suite. Cette activité

peut être modifiée selon le son ou l'orthographe travaillée, selon l'âge du public visé et le niveau d'apprentissage.

Les jeux de mots peuvent être utilisés pour travailler l'orthographe lexicale. Tous types de jeux comme le pendu, les mots croisés, les mots fléchés ou les mots cachés peuvent être utilisés pour réviser l'écriture du vocabulaire d'un domaine ou d'une unité. En dehors de ces jeux connus, nous pouvons citer d'autres jeux de mots.

- La charade est l'une de ces activités qui peut être appliquée à tous les âges et tous les niveaux : l'apprenant doit trouver un mot à partir de devinettes formées en général sur chaque syllabe du mot en question. Pour exemple, nous pouvons former la charade suivante : Mon premier est le nom de l'animal qui miaule, mon deuxième est l'adjectif possessif de la 3^{ème} personne du pluriel. Mon tout est une action qui signifie poursuivre et tuer des animaux. La réponse est : Chasser (*Chat – Ses*). Ce jeu a l'avantage de pouvoir être fabriqué par les apprenants.
- Un deuxième type de jeu est celui des mille-pattes destiné aux enfants de maternelle ou de début primaire. Dans ce jeu, chaque joueur ou chaque équipe possède un dessin représentant un mille-pattes sur un son précis, une boîte dans laquelle se trouve des mots composés de ce son, mais aussi des pièges et une roue des sons. Chaque joueur (ou chaque équipe) tourne la roue à tour de rôle. Si la roue s'arrête sur le son inscrit sur sa carte, il choisit dans la boîte un mot dans lequel est écrit ce son et le met sur son schéma. S'il s'agit d'un autre son, c'est le tour de son adversaire. L'objectif est de compléter les pattes du mille-pattes à l'aide de mots sur un même son. Voici un exemple de plateau et de roue (<https://amiscol.blogspot.com/2017/05/phonologie-jeu-du-mille-pattes-des-sons.html>) :

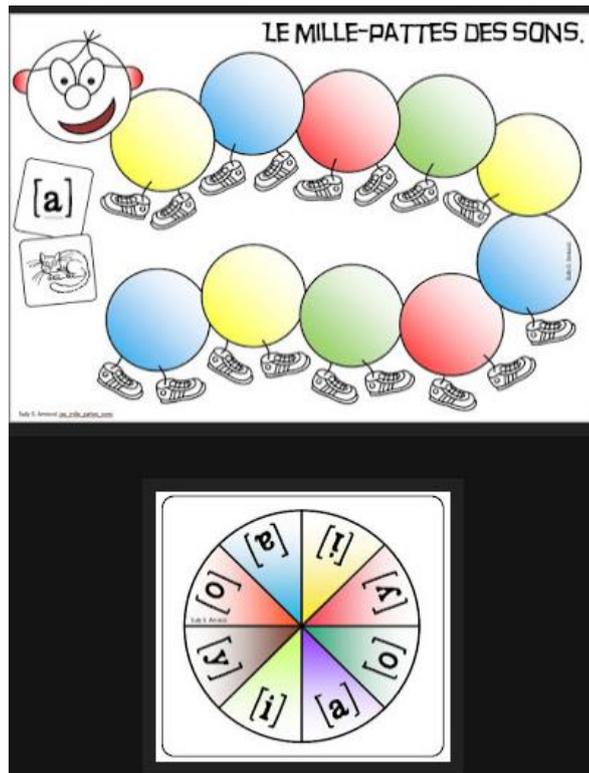


Figure 40. Le mille-pattes des sons – Exemple pour le son [a]

- Un dernier exemple de jeux de mots pourrait être le jeu de famille. Dans ce jeu, les cartes sont distribuées de façon à ce que chaque joueur possède 6 cartes et qu'il y ait une pioche en dehors de ces cartes. Les familles sont, pour notre jeu, des familles de sons. Par exemple, les mots *la Loire, s'asseoir, revoir, jeu de l'oie, les lois et petits pois* appartiennent à la famille des sons [wa]. Le joueur qui commence demande à un autre joueur une des cartes qu'il possède afin de former une famille. Celui-ci la donne s'il l'a ou dit « pioche » s'il ne l'a pas. Le joueur prend la carte ou pioche une nouvelle carte et ainsi de suite. L'objectif est de reformer la famille de sons. Celui qui a les six cartes de la même famille gagne le jeu. Nous avons repris un exemple qui a été créé sur un site Internet (<https://apprendre-reviser-memoriser.fr/jeu-7-familles-pedagogique/>) :

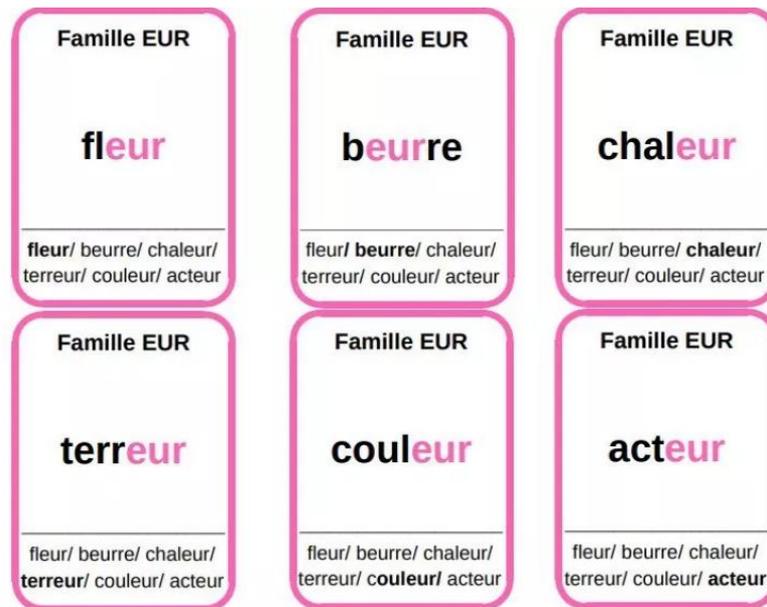


Figure 41. Exemples de jeu de famille

Ci-dessus, nous voyons un exemple sur la syllabe “eur”. Nous avons alors la famille “-eur”. Nous pouvons reproduire sept exemples de familles sur ce modèle pour pouvoir jouer le jeu avec nos apprenants de tout âge du moment qu’ils savent lire. Le niveau dépendra des cartes que nous avons préparées et des syllabes que nous avons choisies.

Suite aux jeux de mots, nous pouvons désormais énumérer quelques jeux de phrases. Notre premier choix est la phrase mêlée. C’est une activité qui peut être réalisée en classe ou même donnée en devoir. Il s’agit de donner les mots d’une phrase de façon mélangée. L’apprenant doit les remettre en ordre pour trouver la phrase dont il s’agit. Cette activité peut être complétée par un dessin ou peut être réalisé après la lecture d’un livre. Si les phrases sont en rapport avec quelque chose de connu ou de vu, cela facilitera la tâche pour l’apprenant et fera travailler la place du sujet, du verbe, du nom et des adjectifs dans la phrase, ainsi que les genres et les nombres qui devraient être combinés. Ainsi, si l’enseignant a déjà travaillé sur le roman « *Le petit prince* » de Saint-Exupéry, il pourrait préparer des phrases mêlés extraites de l’œuvre comme dans l’exemple suivant (1943, p. 6). Ce type de travail a pour objectif la visualisation et la répétition :

Mon - un – dessin – pas – chapeau – représentait – ne (Mon dessin ne représentait pas un chapeau)

Un deuxième jeu de phrase que nous proposons est la phrase absurde. Chaque joueur a un papier avec un tableau où il y a deux colonnes : sur la première sont écrits déterminant, nom propre, adjectif qualificatif, verbe, préposition, déterminant, nom commun et adjectif qualificatif alors que la deuxième colonne est vide. Chaque joueur écrit un seul mot et commence par la première ligne, puis plie le papier de façon à ne pas montrer sa réponse pour le donner à son voisin, qui fait la même chose pour la deuxième ligne et ainsi de suite. Les papiers tournent dans la classe et chaque apprenant ajoute quelque chose selon ce qui est demandé dans la colonne. Une fois toutes les lignes terminées, le joueur qui prend le papier complété l'ouvre, lit la phrase absurde et explique en quoi elle est absurde. Pour nous, le premier objectif sera l'orthographe lexicale, soit l'écriture correcte des mots tels qu'ils sont inscrits dans le dictionnaire. C'est pourquoi, les classes grammaticales ne sont qu'un support et pourront être expliquées par l'enseignant. Ceci dit, ce travail peut très bien fonctionner pour l'apprentissage de l'orthographe grammaticale ou encore pour travailler les classes grammaticales. Tout ceci dépend de l'objectif que vise l'enseignant. Ce jeu est également amusant et faisable avec des groupes ados ou adultes de niveau B1 de préférence.

En bref, ce genre d'activités est faisable pour tous les niveaux et tous les âges quel que soit le nombre d'apprenants, à condition de faire de petites modifications. Cependant, ces activités doivent être organisées pour compléter une unité didactique ou bien pour faire des révisions. Il ne s'agit nullement de leçons figées mais bien de jeux qui feront sortir l'apprenant de la leçon ennuyeuse de grammaire ou d'orthographe en le laissant jouer, s'amuser et avoir le droit à l'erreur sans avoir une note en retour. Les activités ludiques restent des jeux en aucun cas obligatoires mais à faire de préférence pour partager le plaisir de l'apprentissage des apprenants en jouant avec la langue et en appliquant les leçons étudiées sur des jeux.

Chapitre 6

Conclusion, discussions et propositions

Tout au long de notre étude, nous avons essayé de trouver des pistes d'apprentissage pour l'enseignement de l'orthographe en classe de français langue étrangère car nous avons remarqué qu'aucune place n'était accordée à l'orthographe dans les méthodes de français langue étrangère. De plus, le CECRL renforce cette insuffisance avec l'approche actionnelle qui prend en considération cette compétence seulement comme un outil pour aboutir à une tâche. D'ailleurs, nous avons comparé les versions 2011 et 2018 et nous nous sommes rendue compte que la place accordée aux compétences orthographiques par le CECRL est d'autant moins importante que la compétence orthoépique est complètement retirée de ces pages et que la compétence orthographique est résumée seulement à travers un paragraphe très court accompagné du descriptif qui lui appartient. Ce manque de matériel et de pistes nous a amenée à faire cette étude et pouvoir proposer des activités pour enrichir cette compétence. Pour ceci, nous avons, tout d'abord, réalisé une recherche sur l'histoire de la langue française. Nous nous sommes aperçue que les débats et critiques sont loin de prendre fin et que, encore aujourd'hui, il existe des propositions de réformes. Pour notre part, nous nous sommes appuyée sur la dernière réforme orthographique qui date de 1990 en la présentant brièvement. Nous avons également pris pour support les systèmes alphabétique, syllabique, phonétique et orthographique qui sont acceptés dans la langue française. Ainsi, nous avons pu catégoriser les phonèmes et graphèmes qui existent pour définir le plurisystème orthographique dont il est question. Nous avons cité les problèmes majeurs de l'orthographe (le « e » graphique, les préfixes et les suffixes, les signes orthographiques, les consonnes doubles) et déterminé les erreurs qui font partie de l'orthographe lexicale pour connaître les besoins des apprenants et nous aider à proposer des pistes d'enseignement de l'orthographe lexicale. Nous avons également comparé les attentes du CECRL à celles du CIEP. Avec le biais de ces comparaisons, nous nous sommes posée des questions sur l'incohérence de ces deux attentes. Nous avons proposé une unité didactique sur l'enseignement des accents, puis, une autre sur l'enseignement des homophones, en essayant d'appliquer les dimensions proposées par le CECRL dans le cadre de l'approche actionnelle. Enfin, nous avons proposé quelques activités modulables.

En conclusion, l'orthographe, qu'il s'agisse de la grammaire ou du lexique, est la transcription de notre « parler ». Elle ne peut pas être et ne doit pas être une compétence figée à enseigner toute seule. Cela dit, l'absence de la compétence orthographique dans les méthodes de FLE contre la demande de celle-ci dans les examens de DELF/DALF nous semble contradictoire. Cette compétence devrait être enseignée tout au long du processus d'apprentissage selon les phonèmes envisagés. C'est pourquoi, nous avons préféré proposer des activités indépendantes les unes des autres, ainsi que des unités didactiques pour exemple sans nous limiter au seul objectif d'enseigner l'orthographe lexicale. Dans chaque activité en question, ainsi que dans les unités didactiques proposées, nous n'avons pas envisagé seulement la compétence de l'orthographe lexicale. Par dessus cette compétence, nous avons, pour chaque exercice, une compétence de production, ce qui importe dans l'approche actionnelle. C'est pourquoi, il faut, en plus de l'utilisation d'activités orthographiques, systématiquement associer la compétence orthographique à la production écrite.

En bref, l'orthographe s'apprend tout au long du processus d'apprentissage du français. Même s'il s'agit d'une compétence à part, et que, selon nous, les méthodes de français n'y donnent pas plus d'importance que la compétence phonétique, il est vrai qu'elle se développe au fur et à mesure que l'apprenant lit pour développer sa compréhension écrite et écrit pour développer sa production écrite. C'est à l'apprenant de s'autocorriger ou de renforcer son travail sur les erreurs systématiques qu'il fait pour renforcer sa compétence orthographique. Pour le motiver et conscientiser dans ce domaine, l'enseignant devrait rappeler souvent à l'apprenant que si l'on ne sait pas bien écrire, il ne sera pas possible de parler d'une bonne connaissance de langue. En effet, l'oral et l'écrit sont deux codes complémentaires au sein d'une même langue. La langue s'apprend avec tout ce qui l'entoure (le pays, la culture, la phonétique, la grammaire,...) mais aussi avec les compétences personnelles de l'apprenant. Sinon, les apprenants d'une classe qui ont appris les mêmes choses du même enseignant auraient acquis les mêmes compétences, ce qui est impossible. Chaque individu a ses propres compétences qu'il utilise pendant son apprentissage. L'efficacité de l'apprentissage ou l'enseignement de l'orthographe lexicale changera alors de phases ou de rapidités

ou encore de types d'activités pour chacun. Notre travail n'a été que des propositions d'idées générales sur le sujet.

Références bibliographiques

- Abreu, S. (2017). Organiser un cours de FLE à partir d'un manuel. *CIEP A209*. [En ligne : http://www.ciep.fr/belc/ete_2017/programme-quinzaine-a/a-209-organiser-cours-fle-a-partir-manuel.] Date de consultation : 19 mai 2018.
- Abry, D., & Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique*. Paris : CLE International.
- Académie française : la langue française. *Questions de langue*. [En ligne : <http://www.academie-francaise.fr/questions-de-langue#menu>.] Date de consultation : 04 juillet 2019.
- Ancil, D. (2008). Caractérisation de la notion d'erreur lexicale et description des problèmes lexicaux d'étudiants universitaires. *Colloque International des étudiants chercheurs en linguistique et didactique des langues*. 349-356. Grenoble : PUG.
- Ancil, D. (2010). L'erreur lexicale au secondaire. Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^{ème} année secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français. [En ligne : http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/Ancil_Dominic_2011_these.pdf.] Date de consultation : 09 août 2017.
- Belard, A., Bompard, C., Cellier, M., D. Bonnet, S., Martin, A., & Piera, A. (2008). *Maitrise du langage et de la langue française : enseigner l'orthographe*. [En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/maitrise_de_la_langue/94/7/texte-7-enseigner-l-orthographe-academie-de-montpellier_677947.pdf.] Date de consultation : 13 mai 2016.
- Benveniste, M. E. (1962) Coup d'œil sur le développement de la linguistique. *Comptes rendus des séances de l'Académie des inscriptions et Belles-lettres*, 106^e année, N.2, 369-380. [En ligne : https://www.persee.fr/doc/crai_0065-0536_1962_num_106_2_11477] Date de consultation : 26 avril 2019.
- Bled, E., & Bled, O. (2009). *BLED CP/CE1*. Paris: Hachette.
- Bled, E. & Bled, O. (2012). *BLED Orthographe Grammaire*. Paris: Hachette.

- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à « l'approche communicationnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *IUFM de l'Académie de Rouen*, 58-73. [En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>.] Date de consultation : 11 février 2017.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier
- Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (2001). *Conseil de l'Europe*. Paris : Didier.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe : Que sais-je ?* Paris : Puf.
- Catach, N. (2016). *L'orthographe française*. Paris : Armand Colin.
- Centre International d'Études Pédagogiques. Grilles d'évaluation DELF-DALF (production orale/ production écrite). [En ligne : <http://www.ciep.fr/delf-tout-public/exemples-des-sujets>.] Date de consultation : 03 mars 2018.
- Centre National d'Enseignement à Distance. (2017) *Formation ProFLE+*.
- Champagne-Muzar, C. & S. Bourdages, J. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International.
- Conseil supérieur de la langue française. (1990). Rectifications de l'orthographe de 1990. *Journal officiel de la République française édition des documents administratifs*, 100, 1-18. [En ligne : http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf.] Date de consultation : 02 juillet 2016.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J-B., & Mével, J-P. (2001) *Dictionnaire de Linguistique*. Paris : Larousse.
- Fulla C. (2008). Méthodologie musicale et enseignement – apprentissage du FLE. *Synergies*, 1, 141- 52. [En ligne: <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/fulla.pdf>.] Date de consultation: 03 février 2019.
- Gaillard, B., & Colignon. J-P. (2005). *Toute l'orthographe*. Magnard : Albin Michel
- Garric, N. (2007). *Introduction à la linguistique*. Paris : Hachette.

- Granger, S. & Monfort, G. (1994). La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3(1), 1-16. [En ligne : <http://aile.revues.org/4890>.] Date de consultation : 02 octobre 2016.
- Granger, S. (2007). Corpus d'apprenants, annotation d'erreurs et ALAO : une synergie prometteuse. *Cahiers de Lexicologie*, 91(2), 117-132. [En ligne : <http://hdl.handle.net/2078.1/75650>.] Date de consultation : 02 janvier 2018
- Gül, S. (2014). Le développement de la compétence de prononciation des apprenants turcs. [En ligne : <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/1928/17a1d506-9f9f-4a15-a8fd-a1662bf0b0d5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.] Date de consultation : 18 janvier 2017
- Haboul, D. (2013). Réflexion sur la notion d'erreur lexicale vers une typologie des erreurs lexicales en classe du FLE. *Didactiques* 3(1), 125-140. [En ligne : <https://docplayer.fr/9493789-Didactiques-n-3-issn-2253-0436.html>.] Date de consultation : 02 septembre 2017.
- Honvault, R. (2005). Bilan des Rectifications en France. *Le point sur les Rectifications de l'orthographe en 2005. RENOUVOU*, 17-34. [En ligne : <http://www.renouvo.org/bilan2005.pdf>.] Date de consultation : 12 mars 2016.
- Jaffré, J-P. (1991). Compétence orthographique et système d'écriture. Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 35-47. [En ligne : http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_12032.] Date de consultation : 13 juillet 2016.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette.
- Léon, M., & Léon, P. (2004). *La prononciation du français*. Paris : Armand Colin.
- Léon, P. (1996). *Phonétisme et prononciation du français*. Paris : Nathan.

- Léon, P., Léon, M., Léon, F., & Thomas (2009). *Phonétique du FLE*. Paris : Armand Colin.
- L'Haire, S. & V. Faltin, A. (2004). Diagnostic d'erreurs dans le projet FreeText. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 6(2), 21-37. [En ligne : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000417>.] Date de consultation : 20 avril 2017.
- Luzatti, D. (2010). *Le français et son orthographe*. Paris : Didier.
- Martinet, A. (1971). *La prononciation du français contemporain*. Genève - Paris : Droz.
- Martinet, A. (1980). *Eléments de Linguistique Générale*. Paris : Armand Colin.
- Pagel, D., Madeleni, E., & Wioland, F. (2012). *Le rythme du français parlé*. Paris : Hachette.
- Puren, C. (2003b). Pour une didactique comparée des langues-cultures. 121-126. [En ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/>.] Date de consultation : 04 février 2018.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les cahiers de l'APLIUT*, 23(1), 10-26. [En ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/3416>.] Date de consultation : 04 février 2018.
- Puren, C. (2005). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques ». [En ligne : https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/coll2005-Puren.pdf] Date de consultation : 10 mai 2019
- Puren, C. (2010d). Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle. [En ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010d/>.] Date de consultation : 04 janvier 2018.
- Riegel, M., Pellat, J-C., & Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Robert, J-P., Rosen, E., & Reinhardt, C. (2016). *Faire classe en FLE, une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette.

- Robert, P. (2007). *Le nouveau petit Robert*. Paris : Le Robert
- Saint-Éxupéry, A. (de) (1946). *Le petit prince*. Ebooks libres et gratuits. [En ligne : https://www.cmls.polytechnique.fr/perso/tringali/documents/st_exupery_le_petit_prince.pdf.] Date de consultation : 28 avril 2019
- Saussure, F. (de) (2005). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8(1), 13-28. [En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>.] Date de consultation : 18 février 2017.
- Vernet, S. (2011). Orthographe du français. Demande sociale et aménagement linguistique. [En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00607948/document>.] Date de consultation : 19 février 2017.
- Vulin, A. (2016). *500 dictées et exercices d'orthographe, Spécial Junior*. Paris : Larousse
- Wioland, F. (1991). *Prononcer les mots du français*. Paris : Hachette.
- Wioland, F. (2005). *La vie sociale des sons du français*. Paris : L'Harmattan.

ANNEXE-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YABANCI DİLLER EGİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 20/06/2016

Tez Başlığı / Konusu: TÜRK ÖĞRENCİLERE FRANSIZ DİLİNDEKİ YAZIM KURALLARININ ÖĞRETİMİ

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır.
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı: Gonca KARADUMAN
Öğrenci No: N14226551
Anabilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi
Programı: Fransız Dili Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

Tarih ve İmza

20.06.2016

DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI

İlgili Yüksek Lisans Tez çalışması betimsel ve kuramsal bir çalışma olup, etik kurul izni gerektirmemektedir.

Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR

(Unvan, Ad Soyad, İmza)

ANNEXE-B: Déclaration éthique

Dans cette thèse de Master que j'ai élaboré selon les règles de rédaction de l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université Hacettepe,

je déclare que

- tous les documents et renseignements sont obtenus suivant les règles académiques,
- tous les résultats de la recherche ainsi que les données écrites et audio-visuelles sont présentés dans le cadre des principes académiques et éthiques,
- tous les ouvrages, les textes et les articles sont cités conformément aux règles de citation,
- tous les documents et ouvrages consultés sont cités dans les références bibliographiques,
- je n'ai falsifié aucune des données, ni les résultats,
- et je n'ai jamais présenté aucune partie de cette recherche en tant que travail de thèse dans cette université ou dans une autre

11 / 07 / 2019



Gonca KARADUMAN DİLİK

ANNEXE-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

11 / 07 / 2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : FRANSIZCA SÖZCÜKSEL YAZIM KURALLARININ ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENİMİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
10 /07/ 2019	148	207914	19 /06 /2019	%21	1150734007

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Gonca KARADUMAN DİLİK
Öğrenci No.: N14226551
Ana Bilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi
Programı: Fransız Dili Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.


İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR



ANNEXE-Ç: Thesis/Dissertation Originality Report

11 / 07 / 2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Foreign Language Education

Thesis Title : L'ORTHOGRAPHE LEXICALE DU FRANÇAIS ET SON ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (TEACHING/LEARNING FRENCH LEXICAL ORTHOGRAPHY)

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using Turnitin plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
10 /07/ 2019	148	207914	19 /06 /2019	%21	1150734007

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

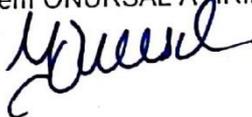
I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Gonca KARADUMAN DİLİK
Student No.: N14226551
Department: Foreign Language Education
Program: French Language Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.


Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR



ANNEXE-D: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

11 / 07 / 2019



Gonca KARADUMAN DİLİK

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) *Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*
- (2) *Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.*
- (3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

