



**HAL**  
open science

**Entrer dans l'écrit du FLE pour les arabophones.  
L'acquisition du lien phonie/graphie du français par les  
étudiants irakiens au CUEF de Grenoble**

Christelle Berger

► **To cite this version:**

Christelle Berger. Entrer dans l'écrit du FLE pour les arabophones. L'acquisition du lien phonie/graphie du français par les étudiants irakiens au CUEF de Grenoble. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00869806

**HAL Id: dumas-00869806**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00869806>**

Submitted on 4 Oct 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# **ENTRER DANS L'ECRIT DU FLE**

## **POUR LES ARABOPHONES**

*L'acquisition du lien phonie/graphie du français  
par les étudiants irakiens au CUEF de Grenoble.*

**NOM : BERGER**

**PRENOM : CHRISTELLE**

**N° D'ETUDIANTE : 18832211**

**UFR LASSIC**

---

**Mémoire de Master 2 Recherche**

**Mention : Sciences du langage**

**Spécialité ou parcours : Français Langue Etrangère**

**Sous la direction de : CATHERINE FRIER**

**Année universitaire 2012 - 2013**

## Remerciements

En tout premier lieu, à mes enfants, Louis et Nathan, qui ont accepté de partager leur maman avec ce projet de recherche, merci pour leur confiance, leur intérêt et leur gestion de ce temps de travail ;

À Catherine Frier pour son écoute bienveillante, son suivi, sa disponibilité et ses commentaires bénéfiques ;

À Dominique Abry pour ses conseils éclairés, sa présence généreuse, son soutien continu et son énergie communicative ;

À Lynne Franjier, Laura Abou Haidar et Saïd Nourine pour leur accueil chaleureux et leur patience à m'expliquer le fonctionnement du système de la langue arabe ;

À tous les étudiants Irakiens des années 2012 et 2013 qui m'ont donné envie de plonger dans cette recherche,

Et tout particulièrement à Moudher, Mohanad, Mohammed, Faris et Furat qui se sont pliés aux contraintes du recueil de données avec bonne humeur et sympathie dans le but de m'aider à améliorer le dispositif d'enseignement aux arabophones ;

À ma mère et à ma sœur,  
pour nos conversations orthographiques et leur aide  
dans la réalisation de ce mémoire.

À mes enfants, Louis et Nathan.

À toutes les femmes de lettres et de parole qui m'entourent.

“Chaque langue voit le monde d'une manière différente.”

Federico Fellini



**MOTS-CLÉS** Français Langue Etrangère/Seconde – Orthographe – Lien phonie/graphie – Système orthographique du français – Didactique du FLE - Enseignement aux adultes – Littéracie – Geste graphique - Phonologie

**RÉSUMÉ** Ce travail porte sur l'analyse des difficultés rencontrées par un public d'étudiants irakiens au CUEF de l'Université Stendhal de Grenoble, pour s'approprier le code écrit de la langue française. Il rassemble des apports théoriques qui viennent éclairer la problématique dans des perspectives différentes : point de vue technique avec la calligraphie des lettres du français, point de vue linguistique avec le système graphique du français et sa comparaison avec le système de l'arabe, point de vue psycholinguistique avec la littéracie et le rapport à l'écrit, et enfin point de vue didactique avec la conjonction des stratégies d'apprentissage des apprenants avec l'approche pédagogique mise en place par l'enseignant. Ces différents angles d'approche construisent une image nuancée de la situation d'enseignement/apprentissage de l'écrit du français par les étudiants arabophones. L'analyse statistique de plusieurs types de production mettant en jeu l'encodage et le décodage du lien phonie/graphie définit plus précisément les aspects orthographiques à traiter en priorité dans le contexte de ces apprenants irakiens. Ce mémoire aboutit à des propositions pédagogiques afin de faciliter l'entrée dans l'écrit du français par les publics arabophones.

# Table des Matières

---

<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>2</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>8</b>
<b>1 ENTRER DANS L'ÉCRIT DU FLE .....</b>	<b>10</b>
1.1 LE CONTEXTE.....	10
1.2 ENTRER DANS L'ÉCRIT DU FLE : ASPECTS TECHNIQUES.....	11
1.2.1 <i>Le geste graphique.....</i>	<i>11</i>
1.2.2 <i>La gestion statique : latéralité et compétences motrices.....</i>	<i>12</i>
1.2.3 <i>La gestion dynamique : l'espace d'écriture et la réalisation des formes.....</i>	<i>13</i>
• Le catalogue des formes des lettres arabes.....	13
• Les zones de proximité entre écriture romane et écriture arabe.....	15
• Les zones de différences entre écriture romane et écriture arabe.....	15
• Les similitudes et les différences entre l'écriture anglaise et française.....	15
1.3 ENTRER DANS L'ÉCRIT DU FLE : ASPECTS LINGUISTIQUES.....	16
1.3.1 <i>Les liens entre langue parlée et langue écrite .....</i>	<i>16</i>
• Une relation de transcription.....	17
• Les unités constitutives de la langue orale.....	17
• Le français, une langue difficile à entendre.....	17
• La conscience lexicale et la conscience phonémique.....	18
1.3.2 <i>Le plurisystème de Nina Catach.....</i>	<i>18</i>
• Les phonogrammes.....	18
• Les morphogrammes.....	19
• Les logogrammes.....	20
1.3.3 <i>L'origine des difficultés orthographiques du français.....</i>	<i>21</i>
• Un alphabet inadapté.....	21
• Le choix d'une orthographe historique.....	22
1.3.4 <i>Les conséquences pédagogiques de la polyvalence de notre système d'écriture.....</i>	<i>23</i>
1.4 DE L'ARABE AU FRANÇAIS : COMPARONS LES SYSTÈMES .....	24
1.4.1 <i>Le système phonologique de l'arabe moderne par rapport à celui du français.....</i>	<i>24</i>
• Comparaison des systèmes consonantiques arabe et français.....	24
• Comparaison des systèmes vocaliques arabe et français.....	28
1.4.2 <i>Le système graphique de l'arabe moderne.....</i>	<i>30</i>
1.4.3 <i>Comparaison des systèmes graphiques de l'arabe et du français et les conséquences pédagogiques.....</i>	<i>31</i>
• Au niveau du geste graphique.....	31
• Sur le plan du contrôle spatio-temporel.....	31
• Sur le plan de l'acquisition des graphèmes.....	32

1.5	ENTRER DANS L'ÉCRIT DU FLE : ASPECTS SOCIO-CULTURELS ET PSYCHOLOGIQUES.....	33
1.5.1	<i>Les éclairages théoriques du concept de <b>l</b>it�racie</i> .....	33
1.5.2	<i>Lit�racie et écoles coraniques</i> .....	35
1.6	PRISE EN COMPTE DU PROFIL DES APPRENANTS DANS L'APPROCHE ACTIONNELLE.....	36
1.6.1	<i>Profil d'apprenant et acquisition linguistique</i> .....	37
1.6.2	<i>Quelle méthodologie pour ces apprenants ?</i> .....	38
	• Approches pédagogiques et stratégies d'apprentissage.....	38
	• Quelques indices sur les pratiques d'enseignement en Irak.....	39
1.6.3	<i>Les différentes mémoires en jeu dans l'acquisition d'une LE</i> .....	41
<b>2</b>	<b>LA RECHERCHE</b> .....	<b>43</b>
2.1	LES CONSTATS.....	43
2.2	LE DISPOSITIF DE RECUEIL DES DONNÉES.....	44
2.2.1	<i>Une population retenue de cinq étudiants</i> .....	45
	• Des données objectives : les résultats du DELF.....	46
	• Zoom sur leur vécu d'apprenants : qu'ont-ils à dire ?.....	47
	• Mises au point pour l'accueil du deuxième groupe d'étudiants.....	48
2.2.2	<i>Deux grilles typologiques pour analyser les données</i> .....	49
	• Grille d'analyse des erreurs graphiques.....	49
	• Grille d'analyse des erreurs de décodage (oralisation de la dictée).....	52
2.3	L'ANALYSE DES ERREURS.....	54
2.3.1	<i>Les erreurs à dominante calligraphique</i> .....	56
	• Des erreurs de pure forme : ponctuation du texte et formation des lettres.....	56
	• Des graphèmes trop complexes.....	57
2.3.2	<i>Les erreurs à dominante phonétique</i> .....	59
	• Erreurs phonétiques / erreurs graphiques.....	60
	• Analyse du lien phonie/graphie dans la dictée.....	64
	• Analyse détaillée des erreurs à dominante phonétique.....	66
	• Confusions vocaliques.....	67
	• Confusions consonantiques.....	71
	• Erreurs liées à la prosodie.....	73
	• Mots oubliés.....	75
	• Axes pédagogiques pour la stabilité phonétique du lien phonie/graphie.....	76
2.3.3	<i>Les erreurs à dominante (ortho)graphique</i> .....	76
	• Le choix des phonogrammes.....	77
	• Les lettres finales non prononc�es.....	81
	• Les doubles consonnes.....	86
	• L'�lision.....	87
	• La gestion de l'homophonie.....	87
2.3.4	<i>Synthèse de l'analyse des erreurs</i> .....	87

<b>3 PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES.....</b>	<b>89</b>
3.1 PISTES PÉDAGOGIQUES.....	90
3.1.1 <i>Trois axes retenus</i> .....	90
• Construction du lien phonie/graphie en tant que système.....	91
• Pour un enseignement constructif et collaboratif.....	92
• Pour l'auto-correction.....	93
3.1.2 <i>Propositions de tâches/activités/exercices pour travailler le lien phoniographie en classe de FLE</i> .....	94
• Tâche, activité et exercice, quelle différence?.....	94
• Exercices ou activités pour travailler la calligraphie.....	97
• Exercices ou activités pour conceptualiser les liens phoniographie.....	98
• Exercices ou activités pour lire (décodage).....	103
• Exercices ou activités pour écrire (encodage).....	106
• Exemples de tâches pédagogiques ou projets actionnels.....	108
3.1.3 <i>Pistes de réflexion pour établir une progression</i> .....	111
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>114</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>116</b>
<b>INDEX DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES.....</b>	<b>118</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>119</b>

## Introduction

---

À l'origine de cette recherche se trouve la rencontre entre un public d'apprenants, le « groupe des Irakiens », en prise avec des difficultés spécifiques et des questionnements inhabituels dans le contexte du CUEF de Grenoble, et une enseignante de HLE à la sensibilité en éveil sur les questions d'appropriation du code écrit, de par son passé de professeur des écoles.

Etre enseignante de français, que ce soit en FLM ou en FLE, avec un public d'enfants ou d'adultes, c'est bâtir un parcours d'enseignement/apprentissage du français dans toutes ses dimensions linguistiques et culturelles. C'est transmettre la langue orale et écrite comme code et vecteur commun au service de l'expression personnelle.

Cet enjeu a été particulièrement difficile à atteindre avec ces adultes arabophones, pour qui l'apprentissage de la langue française et la validation du niveau B2 du CECRL était l'étape indispensable avant l'accès à la formation universitaire souhaitée où l'écrit joue un rôle prépondérant.

Les objectifs de ce public étaient clairement formulés dès le départ avec un parcours entièrement pré-établi. Déjà anglophones, ils ont pourtant choisi la France pour finir leur cursus d'études. Ils disposaient d'un an pour se former en français et se préparer à faire leur Master 2 ou leur thèse en France. Intégrés dans le dispositif habituel des Cours Intensifs du CUEF, certains de ces arabophones ont cependant rencontré des difficultés beaucoup plus marquées dans la production de l'écrit, en partie liées à l'opposition entre les deux systèmes d'écriture du français et de l'arabe. Leur intégration et la réussite de leur parcours ont mis à l'épreuve l'institution qui a reconnu la nécessité de mettre en place un programme spécifique complémentaire de cours centrés sur l'écrit. Ce programme m'a été confié et m'a amenée à chercher de nouvelles pistes pédagogiques pour combler les lacunes des étudiants en difficulté. Ce mémoire se propose de formaliser et d'approfondir la réflexion menée dans la pratique pédagogique de ce cours qui s'est déroulé de janvier à juin, en 2012 et en 2013<sup>1</sup>.

À partir de l'expérience de ce premier groupe, le but de ma recherche est de définir des modalités d'intervention pour favoriser l'entrée dans l'écrit du français des prochains étudiants arabophones dès leur arrivée. Comment caractériser précisément la nature des obstacles que rencontrent ces étudiants ? Comment catégoriser les causes nombreuses et variées qui font naître des erreurs ? Ces erreurs sont-elles occasionnelles ou figées ? Quel parcours pédagogique mettre en place pour résoudre les questionnements orthographiques implicites et construire le système du lien phonie/graphie du français. En un mot, comment enseigner l'orthographe à ce public adulte, universitaire, arabophone et anglophone en proie à des difficultés apparemment insurmontables dans l'acquisition de la graphie du français ? Pour répondre à ces questions, les travaux de

---

<sup>1</sup> Mon analyse des erreurs s'est focalisée essentiellement sur le recueil des données effectué en 2012, mais l'expérience du deuxième groupe en 2013 est venue enrichir la réflexion pédagogique.

plusieurs théoriciens et pédagogues ont apporté chacun leur éclairage autour des différentes pistes explorées, le geste d'écriture, la littéracie, les spécificités du lien phonie/graphie du français, la comparaison entre le système du français et celui de l'arabe, et les démarches d'enseignement/apprentissage du FLE. Ces approches de la problématique m'ont permis d'analyser les erreurs produites par un groupe d'étudiants lors de plusieurs exercices, mettant tour à tour l'accent sur la dimension phonique ou graphique du lien phonie/graphie. Les sources de confusions ainsi répertoriées ont abouti à des propositions pédagogiques adaptées aux besoins particuliers de ce public. Les résultats de ce mémoire sont destinés à être mis en application auprès des prochains groupes d'étudiants arabophones au CUEF de Grenoble. L'établissement de principes pédagogiques et d'un catalogue d'exercices, d'activités et de tâches est l'aboutissement de cette recherche.

# 1 Entrer dans l'écrit du FLE

---

## 1.1 Le contexte

Le Centre Universitaire d'Etudes Françaises de Grenoble (CUEF) accueille des étudiants de tous horizons venus apprendre le français selon une des différentes formules proposées. Depuis juin 2011, le CUEF accueille chaque année un groupe d'une quarantaine d'Irakiens, majoritairement professeurs d'université en Irak dans différentes spécialités. Ces étudiants boursiers bénéficient d'un partenariat franco-irakien afin de terminer leur cursus de troisième cycle dans une des universités françaises. Auparavant, ils sont intégrés dans différents centres de langue afin d'atteindre le niveau requis en français. Pour la plupart, ils sont anglophones et ont appris l'anglais pendant une dizaine d'années durant leur scolarité. Ils possèdent déjà l'alphabet latin dans sa version anglophone. Par contre, ils ne connaissent pas ou peu le français et arrivent avec un niveau débutant ou A1 en français. Ils disposent d'un an pour valider le DELF<sup>2</sup> B2.

De juin 2011 à juin 2012, le premier groupe a suivi le cursus proposé par le CUEF et a révélé ses particularités. Ces étudiants, pour la plupart quadragénaires, d'un haut niveau d'études, ont eu du mal à s'intégrer dans les cours intensifs du CUEF, fréquentés principalement par de jeunes étudiants qui ne partagent pas les mêmes préoccupations. Les Irakiens sont anxieux d'avancer dans leur formation et d'obtenir le DELF B2, sésame pour l'université française. Ils sont séparés de leur famille (femme et enfants) et cherchent à les faire venir. Leur changement de statut, de professeur à étudiant, d'érudit à débutant, de chef de famille à solitaire, de notable à étranger, de sujet communicant à sujet incapable de communiquer en français, les place dans une situation de fragilité destabilisante. Tous ces facteurs les incitent à rester entre eux et freinent l'ouverture vers la culture d'accueil. La situation d'immersion devrait pourtant favoriser l'acquisition de la langue, mais elle semble trop anxiogène pour fonctionner de manière positive.

Les cursus habituels ne donnant pas les résultats attendus, un cours de perfectionnement a été mis en place à partir de janvier 2012 pour compléter les apports des cours intensifs sur le plan phonétique et orthographique. J'en ai été chargée et je me suis ainsi engagée dans ce processus de recherche et d'expérimentation pédagogique.

L'objectif de ce mémoire est d'identifier et d'analyser les obstacles à l'acquisition du système graphique du français afin de proposer une réponse pédagogique adaptée au contexte spécifique de l'enseignement/apprentissage du français à ces étudiants arabophones adultes. Dans cette optique, l'entrée dans l'écrit du français est clairement envisagée sur le plan de la maîtrise du lien phonie/graphie.

---

<sup>2</sup> Diplôme d'Études en Langue Française.

Les fondements théoriques de cette recherche sont articulés autour de quatre grands pôles :

- **Les aspects techniques** de l'écriture renvoient à la maîtrise du geste graphique.
- **Les aspects linguistiques** décrivent la complexité intrasystémique du lien phonie/graphie en français, mais aussi les différences intersystémiques qui peuvent générer des confusions dans la discrimination, la prononciation et la graphie du français.
- **Les aspects socio-culturels et affectifs** recouvrent le statut de l'écrit dans la culture d'origine et les représentations de l'écrit et le sentiment d'insécurité linguistique né de la situation particulière de ces étudiants.
- **Les aspects cognitifs** approchent les difficultés nées de la rupture entre les démarches d'apprentissage utilisées en France et celles que ces apprenants ont vécues dans leurs apprentissages linguistiques précédents, qu'il s'agisse de leur langue de référence (l'arabe) ou de la première langue étrangère apprise (en général l'anglais)

## **1.2 Entrer dans l'écrit du FLE : aspects techniques**

Pour devenir sujet scripteur en langue étrangère dont l'alphabet est différent de la langue d'origine, il faut avant tout acquérir la maîtrise d'un geste technique. Les apprenants adultes écrivent déjà dans leur langue d'origine, basée sur l'alphabet arabe, et en anglais, basé sur l'alphabet latin. L'écriture d'une nouvelle langue basée sur un alphabet différent de celui de la langue d'origine implique la réalisation de nouveaux gestes pour la formation de lettres. L'acquisition des compétences techniques nécessaires à l'acte d'écrire est un prérequis pour entrer dans l'écrit de la langue cible. Le geste graphique se compose d'un ensemble d'outils dont l'apprenant a besoin de manière automatisée. Si la réalisation de la trace écrite monopolise la conscience cognitive, la mémoire de travail, l'attention, celles-ci ne sont pas disponibles pour percevoir le sens de l'écrit au fur et à mesure de son déroulement. En d'autres termes, l'enjeu est que l'acte d'écrire ne soit pas un obstacle à l'apprentissage. Il doit se pratiquer avec une aisance et une rapidité suffisantes pour le scripteur et le texte produit doit être lisible pour le destinataire. Pour Danièle Dumont (2008:13), l'apprentissage de l'écriture vise donc à la « mise en place des automatismes qui installeront le geste d'écriture dans l'inconscient cognitif, libérant ainsi l'esprit pour la conception des idées à coucher sur le papier. » Certes, les apprenants irakiens connaissent déjà l'écrit de l'anglais, mais on peut se demander si cette capacité est suffisamment automatisée. De plus, la comparaison entre les graphies de l'anglais et du français font apparaître des différences qui peuvent générer des obstacles.

### **1.2.1 Le geste graphique**

Par « écriture », on comprend soit le style, la langue utilisée par l'écrivain, soit le geste graphique dans son aspect matériel. Cette deuxième acception recouvre deux dimensions



différentes. **L'écrit en tant qu'action en cours de réalisation** implique "la gestion dynamique de l'espace graphique" (2008:13), c'est-à-dire un geste scripteur mettant en jeu plusieurs organes pour former les lettres. **L'écrit dans son aspect fini** se caractérise par des paramètres physiques qui composent ce que Danièle Dumont (2008:12) nomme "la gestion statique de l'espace graphique" :

- une orientation horizontale et un sens de déroulement de gauche à droite pour les écritures latines, de droite à gauche pour l'écriture arabe,
- l'espacement régulier entre les lettres et entre les mots,
- une dimension régulière des lettres, qui se positionnent dans trois zones (médiane pour les petites lettres, zone des hampes pour le développement au-dessus de la zone médiane, et zone des jambages en-dessous de la ligne). Les rapports de proportion entre ces trois zones sont déterminés.
- la verticalité de l'axe des lettres

L'écriture est le produit d'un geste. Pour être accompli correctement, ce geste doit être décomposé. Il met en jeu simultanément quatre compétences fondamentales qui doivent faire l'objet d'un apprentissage spécifique et parallèle.

### ***1.2.2 La gestion statique : latéralité et compétences motrices***

La latéralisation concerne le choix de la main scriptrice et le sens de l'écriture.

Le repérage de la latéralité naturelle d'un enfant se fait par des tests répétés qui nécessitent une attention particulière pour détecter quelle main est la plus habile. En principe, **le choix de la main scriptrice** est déjà fait pour les apprenants adultes visant à acquérir une nouvelle langue latine. Cependant, la religion musulmane dévalorisant l'usage de la main gauche, il est possible de rencontrer des gauchers contrariés parmi les apprenants arabophones. Pour l'écriture latine, allant dans le sens gauche-droite, l'écriture de la main gauche présente un inconfort que l'on retrouve pour l'écriture arabe, allant dans le sens droite-gauche, par les droitiers. Le scripteur rapproche peu à peu son bras contre le corps dans un mouvement bloquant au lieu de l'écarter dans un mouvement libérateur. La disposition de la feuille peut minimiser cet inconvénient.

**Le changement du sens de l'écriture** nécessaire entre les langues arabes et les langues latines impose une gymnastique cognitive qui reviendrait en quelque sorte à s'exercer à écrire en miroir. Ce mécanisme neurologique est différent de ceux en jeu dans l'acquisition première du geste d'écriture et pourrait générer ou renforcer des erreurs dans la formation des lettres, des confusions entre les lettres miroir voire des inversions de lettres dans les mots. L'analyse des copies des étudiants pourra confirmer ou non cette hypothèse. Il est possible néanmoins d'affirmer d'ores et déjà que l'effort cognitif nécessaire à l'inversion du sens de l'écriture mobilise l'attention sur le geste graphique. Les habitudes scripturales doivent s'inverser et s'automatiser dans l'inversion afin de libérer l'attention à consacrer à la graphie des mots. Nos étudiants étant

familiers avec l'anglais depuis l'âge de 12 ans, on peut supposer qu'ils ont acquis une aisance certaine avec le sens de l'écriture. Cependant la contradiction entre ce système et le système de la langue d'origine peut causer des interférences au niveau du sens d'écriture, justement du fait de l'abaissement du contrôle dans l'automatisation du geste.

Le geste graphique nécessite une mobilité souple des organes qui entrent en jeu. Pour une tenue correcte du crayon, il faut pincer entre la pulpe du pouce et le côté du majeur au niveau de la dernière phalange pour maintenir solidement l'outil. L'index le guide. La position de la main doit libérer les doigts et supprimer toutes les contractions inutiles. Elle se place dans le prolongement de l'avant-bras, le stylo tenu dans le même sens, et le poignet en support sur la feuille. Le coude et l'épaule ne sont impliqués que pour le déplacement du bras pour la progression de l'écriture et pour le retour à la ligne. La posture générale ni trop rigide, ni trop avachie, doit autoriser la motricité recherchée tout en évitant toute tension inutile. Ces compétences qui peuvent sembler déjà acquises par les apprenants adultes, ne le sont en vérité par toujours et sont affaiblies par l'inversion de latéralité et la perte des automatismes dans la nouvelle langue à écrire.

La latéralité et les compétences motrices déterminent la capacité physique et psychomotrice du scripteur à réaliser le geste graphique. La gestion de l'espace d'écriture et la dynamique de réalisation des formes de l'écriture mettent en œuvre respectivement des compétences visuo-spatiales et kinesthésiques.

### ***1.2.3 La gestion dynamique : l'espace d'écriture et la réalisation des formes***

Le changement d'alphabet impose une refonte complète du catalogue des formes, des gestes et plus largement des automatismes mémorisés pour la L1, en l'occurrence l'arabe. Il s'agit de réapprendre, de mémoriser et d'automatiser le sens de déroulement, un nouveau répertoire de formes (tracés, dimensions, modulations) et de nouvelles règles d'enchaînement et d'espacement.

- **Le catalogue des formes des lettres arabes**

L'alphabet arabe se compose de 28 lettres. Mais basé sur l'alphabet phénicien, dont il est le plus direct descendant, il ne dispose que d'une quinzaine de caractères. C'est pourquoi la distinction des lettres se fait par des signes diacritiques, placés sur ou sous le caractère.



L'écriture arabe est une écriture cursive. Pour les lettres attachées, le lien se fait par un trait horizontal plein (alors qu'en français cursif, les attaches sont des traits déliés). La présence de ce trait entraîne une variation de la forme de la lettre suivant sa position dans le mot. La lettre, placée en fin de mot, possède une forme particulière, directement issue de la forme de la lettre isolée, alors qu'au début ou à l'intérieur du mot, la lettre s'écrit sous une «forme simplifiée» pour

garder l'unité horizontale du mot. L'alphabet arabe, dans le tableau<sup>3</sup> ci-dessous, distingue quatre formes de base différentes, mais qui en règle général, se répartissent en deux formes principales : une forme pour la lettre en position initiale ou médiane et une forme pour la lettre finale (les deux formes supplémentaires découlant de ces formes de base auxquelles s'ajoute le trait de ligature).

IPA	Value	Name	Final	Medial	Initial	Isolated	IPA	Value	Name	Final	Medial	Initial	Isolated
[ɑ]	ɑ	ḏād	ض	ض	ض	ض	[ʔ]	'(a)	alif	ا	-	-	ا
[t̪]	t̪	tā'	ط	ط	ط	ط	[b]	b	bā'	ب	ب	ب	ب
[z]	z	zā'	ظ	ظ	ظ	ظ	[t]	t	tā'	ت	ت	ت	ت
[ʕ]	ʕ	'ayn	ع	ع	ع	ع	[θ]	θ	thā'	ث	ث	ث	ث
[ɣ]	ɣ	ghayn	غ	غ	غ	غ	[ʒ]	ʒ	jīm	ج	ج	ج	ج
[f]	f	fā'	ف	ف	ف	ف	[ħ]	ħ	hā'	ح	ح	ح	ح
[q]	q	qāf	ق	ق	ق	ق	[x]	x	khā'	خ	خ	خ	خ
[k]	k	kāf	ك	ك	ك	ك	[d]	d	dāl	د	-	-	د
[l]	l	lām	ل	ل	ل	ل	[ð]	ð	dhāl	ذ	-	-	ذ
[m]	m	mīm	م	م	م	م	[r]	r	rā'	ر	-	-	ر
[n]	n	nūn	ن	ن	ن	ن	[z]	z	zāy	ز	-	-	ز
[h]	h	hā'	ه	ه	ه	ه	[s]	s	sīn	س	س	س	س
[w]	w	wāw	و	-	-	و	[ʃ]	ʃ	shīn	ش	ش	ش	ش
[j]	y	yā'	ي	ي	ي	ي	[ʂ]	ʂ	ṣād	ص	ص	ص	ص

Tableau 1 : Les différentes formes des lettres de l'alphabet arabe

Certaines lettres ne peuvent pas être liées aux lettres qui les suivent :

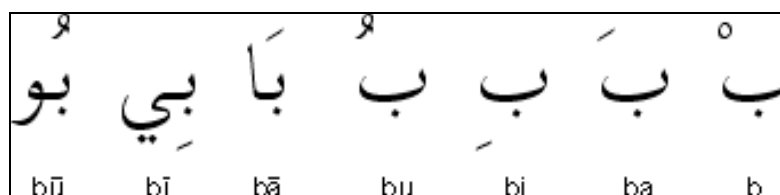
ذ و ا د  
dal alif waw ra za

Certaines lettres ont une forme initiale et médiane différente:

'ayn ع ع ع ع  
ghayn غ غ غ غ

<sup>3</sup> <http://tjoustephane.pagesperso-orange.fr/web%20arabe/01-%20alphabet%20arabe.htm>, consulté le 23 avril

Les voyelles, brèves ou longues, peuvent être notées sous la forme de signes diacritiques.



- **Les zones de proximité entre écriture romane et écriture arabe**

Comme le français, l'arabe est une écriture cursive dans laquelle les lettres sont attachées (à l'exception de certaines lettres comme l'alif qui ne sont jamais attachées à la lettre qui suit). Mais, contrairement au français, l'arabe est une écriture liée, dans sa forme manuscrite comme dans sa forme imprimée. Si l'écriture arabe ne comporte pas de majuscules, elle utilise néanmoins une variation de la forme de la lettre selon sa place dans le mot. En fin de mot, ou en position isolée, la lettre sera graphiée sous sa forme complète, alors qu'elle l'est sous une forme simplifiée lorsqu'elle doit se lier à une lettre suivante, c'est à dire au début ou à l'intérieur d'un mot.

- **Les zones de différences entre écriture romane et écriture arabe**

Dans l'écriture arabe, la largeur des lettres est variable selon que la lettre est isolée ou enchaînée à d'autres. La largeur est donc plus significative en arabe qu'en français, puisqu'elle est nécessaire à la lisibilité de certaines lettres, ce qui n'est pas le cas pour les caractères latins, qui supportent bien les rétrécissements et télescopages.

L'écriture latine distingue l'espacement entre les lettres et l'espacement entre les mots, mais avec une régularité pour chacun d'eux. L'écriture cursive, aussi appelée, «écriture en attaché» lie les lettres entre elles. Seul l'espace inter-mots apparaît alors.

Certains caractères arabes ne peuvent pas être liés. Un espacement à l'intérieur même du mot peut donc apparaître qui génère une discontinuité, qui pourra être retrouvée dans la graphie du français par les arabophones.

- **Les similitudes et les différences entre l'écriture anglaise et française**

Les apprenants irakiens ont déjà appris l'alphabet latin pendant leur étude de l'anglais. L'alphabet est commun aux deux langues, avec le même ordre et le même nombre de lettres. L'écriture présente cependant des différences. La graphie manuscrite "attachée" n'existe pas dans les pays anglo-saxons qui utilisent une transposition des caractères d'imprimerie. Certains caractères sont formés vraiment différemment du français, c'est le cas des chiffres 1, 4 et 7 (source de bien des confusions entre français et anglais) et des lettres f, t, q, l...

for writing samples all the time

De plus, nous n'avons pas connaissance de la manière dont cet alphabet latin a été acquis dans le parcours scolaire en Irak. Il est possible qu'il subsiste des problèmes de réalisation au niveau du geste graphique et des tensions physiques lors de la pratique d'écriture. Enfin, le réinvestissement de cet alphabet second dans une langue étrangère tierce peut raviver les obstacles à l'automatisation des gestes.

### **1.3 Entrer dans l'écrit du FLE : aspects linguistiques**

La découverte du code écrit du français fait émerger des difficultés inhérentes au système lui-même. Il convient donc de décrire et caractériser les principales caractéristiques du code écrit du français et les liens qu'il entretient avec la langue parlée. La complexité du lien phonie/graphie en français est renforcée par la confrontation avec le système de la langue d'origine. La comparaison entre la langue française et la langue arabe nous renseigne sur les zones de proximité, facilitant dans la démarche d'apprentissage, et les zones de divergence susceptibles de générer des obstacles.

#### ***1.3.1 Les liens entre langue parlée et langue écrite***

La compétence de communication peut se réaliser indifféremment dans la langue parlée ou la langue écrite. Les liens qui unissent ces deux systèmes sont indéniables puisqu'ils permettent à un sujet-communicant de s'exprimer dans une même langue. "La linguistique générale a toujours jugé éminemment suspecte la représentation de la langue par l'écriture... L'écrit n'est pas équivalent au langage parlé." (Jean-Charles Rafoni, 2007:81)

Selon Saussure, "langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts. L'unique raison d'être du second est de représenter le premier. L'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé. Ce dernier constitue à lui seul cet objet." (cité par Jean Charles Rafoni, 2007:81). Il affirme ainsi la primauté de l'oral sur l'écrit, primauté qui ne tient pas seulement à l'antériorité chronologique dans l'histoire humaine ou dans le développement individuel. Elle se fonde sur la nature même du signe linguistique qui se réfère au signe vocal et subordonne le signe écrit dans une relation univoque de dépendance.

Saussure définit "le signe linguistique comme une entité psychique à deux faces" (cité par Jean-Charles Rafoni, 2007:82) qui relie l'image acoustique du mot à un concept, c'est à dire à la représentation mentale du réel. Nous sommes bien ici dans l'ordre symbolique du langage et le signifiant phonique est indissociable du signifié.

Le signe écrit, lui, représente le signe linguistique et ce faisant, il redouble la fonction symbolique du langage. Il est le signifiant d'un signe. Il ne permet au lecteur d'accéder au sens qu'en activant l'image acoustique du mot qu'il représente. Ainsi, le mot écrit entretient un rapport particulier avec l'aspect phonique du signe linguistique.

Une des conséquences directes de ces apports théoriques de la linguistique est que l'entrée dans l'écrit ne peut se faire que sur la base d'un lexique mental oral constitué préalablement.

- **Une relation de transcription**

Le signe écrit représentant le signe oral, la première relation qui s'établit entre ces deux systèmes relève de la transcription, comme le montre Agnès Millet<sup>4</sup> (1992), pour qui "transcrire est la première fonction de l'outil écriture." Le rapport des lettres et des sons a été en particulier analysé et décrit par Nina Catach. Ce lien phonie/graphie est au centre de cette recherche.

Passer de l'oral à l'écrit suppose dans un premier temps d'être capable de segmenter la chaîne parlée afin d'en isoler les unités constitutives, unités phonémiques et unités lexicales.

- **Les unités constitutives de la langue orale**

L'écrit est la reproduction des phonèmes (par les lettres) et des monèmes (par les mots séparés) selon la nomenclature d'André Martinet (1978). Or cette double articulation est inaccessible, tant qu'on ne la voit pas à l'écrit. C'est l'écrit qui l'a rend visible.

À l'écoute, on peut identifier des syllabes, des groupes rythmiques ou des groupes syntagmatiques, délimités par l'accent oxytonique. Ainsi, la segmentation de la chaîne écrite, marquée par des espaces fixes entre les mots, ne correspond pas à celle de la chaîne parlée, qui s'effectue, en français, par des groupes de souffle ne respectant pas nécessairement la frontière des mots. Ce phénomène crée des difficultés pour l'apprenant qui entre en contact avec l'écrit.

- **Le français, une langue difficile à entendre**

La langue parlée étant par définition moins figée que la langue écrite, plusieurs phénomènes rendent difficile la segmentation de la chaîne parlée.

L'accent oxytonique (accent de fin de groupe de mots) déplace l'accentuation d'un mot à l'autre selon sa place dans la phrase. Il en va de même avec l'intonation expressive ou linguistique. Ces différentes accentuations modifient le profil sonore. (Ex : une petite fille – une petite fille **rousse**).

Les phénomènes de liaison et d'enchaînement rendent instable la frontière entre les mots. C'est pourquoi la délimitation des unités lexicales pose parfois problème. (Ex : un nain connu ≠ un inconnu).

La discrimination phonologique se heurte enfin à l'élision et à la chute de certaines lettres en fin de mot ou en position intervocalique (chute du "e", chute du "r") qui va de pair avec le

---

<sup>4</sup> Agnès Millet analyse trois types de relations entre l'oral et l'écrit. La relation de transcription établit le lien entre signe oral et signe écrit. La relation de transposition transcrit le discours oral en l'adaptant aux règles typologiques des textes écrits. Enfin, la relation de translation donne son autonomie à l'écrit et l'affranchit de la linéarité du discours oral pour exploiter pleinement l'espace graphique (pour des calligrammes par exemple).

phénomène d'assimilation régressive, qui assourdit ou sonorise la prononciation de certaines consonnes en fonction de leur environnement consonantique. (Ex : je sais[ʒsɛ] devient [ʃsɛ]).

- **La conscience lexicale et la conscience phonémique**

À partir de ces constatations sur le système phonologique du français, des études menées par J.P. Chevrot (1992) et A. Bentolila (1976, cité par Jean-Charles Rafoni 2007:94-98) viennent appuyer l'analyse de Rafoni. Les deux chercheurs montrent que **la conscience lexicale**, c'est à dire la capacité à segmenter la chaîne parlée en monèmes porteurs de sens, ne survient qu'après la découverte de la segmentation écrite, avec la prise de conscience de la forme figée du mot écrit. Auparavant, la conscience sémantique opère au niveau des groupes rythmiques ou syntagmatiques. De même, la segmentation de la chaîne orale porte sur la syllabe et non sur le phonème. Cette unité sonore minimale est abstraite et n'est pas perçue par l'enfant non encore alphabétisé. Les consonnes en particulier ne sonnent qu'avec une voyelle. **La conscience phonémique** autant que **la conscience lexicale** sont des pré-requis pour l'apprentissage du code écrit du français.

### **1.3.2 Le plurisystème de Nina Catach**

La langue écrite se compose d'un ensemble complexe de signes, que Nina Catach (1978:52) nomme des "graphèmes" (composé d'une ou plusieurs lettres et/ou de signes diacritiques) et qui remplissent différentes fonctions.

- **Les phonogrammes**

L'ossature du français écrit est à 80% phonographique, ce qui confirme que le système est majoritairement organisé autour de la transcription de l'oral. Cependant, la correspondance phonie/graphie n'est pas bi-univoque. Un phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes, et un graphème peut lui-même correspondre à plusieurs phonèmes. Ainsi, le son [k] peut s'écrire avec les lettres "c" ou "k" ou avec les digrammes "qu" ou "ch". Mais la lettre "c" peut être prononcée [k] ou [s] selon son environnement vocalique. De même, le digramme "ch" peut prendre deux valeurs phoniques : [k] ou [ʃ].

À l'écrit, les digrammes et les trigrammes invalident la valeur phonique des lettres qui les composent. De plus, l'instabilité de la frontière syllabique fait que l'enchaînement des lettres réalise parfois un digramme, parfois un enchaînement des valeurs phoniques simples. (a+n =[ã] dans banque, mais [a n] dans banane).

Nina Catach a répertorié 130 phonogrammes pour transcrire 33 phonèmes. Cette prolifération des graphies possibles pour un même phonème rend le système très opaque pour les apprenants. Cependant, le filtre de la fréquence permet de réduire le répertoire phonographique courant à une quarantaine de graphèmes, qui couvrent 80% à 90% de l'ossature phonémique du français.

- **Les morphogrammes**

La chaîne écrite ne transcrit pas seulement les phonèmes. Certains graphèmes sont chargés de transmettre “un supplément d’information qui parle à la pensée sans passer par le son”. (Jean-Charles Rafoni. 2007:132) Dans le groupe nominal “les petits chats”, les “s” en fin de chaque mot sont des marques du pluriel, le “t” de petit renvoie à “petite” et le “t” de “chat” lie ce mot aux autres mots de la même famille (chatte, chaton, chatière...). Les morphogrammes couvrent les graphèmes de désinence et de flexions verbales, (on parle alors de morphogrammes grammaticaux) et les graphèmes de préfixe et suffixe (ils sont alors qualifiés de morphogrammes lexicaux).

“Les morphogrammes lexicaux indiquent l’appartenance d’un mot à une famille de mots absente du contexte de lecture.” (J.C. Rafoni, 2007 : 133) Ils entretiennent un lien visuel (et inconsciemment phonique) avec les mots dérivés. “Ces morphogrammes sont prononcés ou non, mais maintenus dans la graphie en tant que marques de série ou de sens.” (Nina Catach, 1978 : 53) En ce sens, l’appellation de lettres “muettes” est inappropriée. Se référant au lexique mental, ces graphèmes activent “les signifiants dans une zone de proximité linguistique... Lire des “lettres muettes”, c’est “faire l’expérience qui consiste, par le fait même de l’*indissociabilité du signe*, à ne pouvoir détacher dans les mots la parenté sémantique de la parenté acoustique.” (J.C. Rafoni, 2007 : 134). Ce lien est plus ou moins étroit ou stable (Catach parle de “contrôle étroit ou lâche”) et certains mots échappent à la régularité, comme “numéro” qui se dérive en “numéroter”, ou “tabac” en “tabagie”. Cependant du point de vue pédagogique, les régularités du système des morphogrammes lexicaux sont suffisamment productives pour être enseignées comme outil de maîtrise orthographique.

Contrairement aux précédents, les morphogrammes grammaticaux ne sont pas permanents dans la graphie des mots. Leur apparition est soumise aux règles d’enchaînement syntaxique. Les morphogrammes grammaticaux couvrent l’ensemble des marques du genre, du nombre et des flexions verbales. Le système se partage entre marques portées par le groupe nominal et marques portées par le verbe.

**Les marques du genre** concernent principalement le groupe nominal (le groupe verbal seulement pour les accords du participe passé dans les temps composés). L’opposition féminin / masculin peut être perçue à l’oral par des oppositions lexicales (soeur/frère) ou par des oppositions phonologiques (petite/petit) (notons alors que le “e” qui apparaît à l’écrit n’existe que pour faire sonner la consonne qui le précède). Mais pour les formes homophones comme amie / ami, l’opposition est purement graphique.

**Les marques du pluriel** s’appliquent au groupe nominal et au verbe. Dans le premier, elles ne s’entendent en général qu’au niveau du déterminant (opposition entre le/les ; du/des...) et dans les cas de liaison (les petits enfants). La désinence du pluriel au niveau du verbe se réalise avec des marques différentes (ils chantent), qui sont la plupart du temps non prononcées mais



peuvent se matérialiser par un changement de radical surtout consonantique, mais parfois aussi vocalique, qui sera distinctif à l'oral (ils **vivent**). Jean Dubois (1967) a établi cette classification des verbes français par la base orale, avec la distinction base+désinence.

**Les flexions verbales** varient en fonction du mode, du temps, de la personne et de l'aspect du verbe, produisant ainsi un très grand nombre de formes verbales différentes. Graphiquement, la morphologie du verbe se trouve affectée au niveau du pronom personnel sujet, du radical et de la désinence. Jean-Charles Rafoni (2007:135) ajoute que "cette surabondance de marques grammaticales qui ponctuent la chaîne écrite parasite d'autant plus la lecture qu'à l'oral 80% des formes verbales employées sont homophones (je chante, tu chantes, il chante, ils chantent)." La complexité de cette morphologie flexionnelle du verbe se révèle être un obstacle majeur dans l'appropriation du français par un locuteur étranger et en particulier pour des apprenants arabophones. En effet, la morphologie verbale de l'arabe est beaucoup plus simple qu'en français et elle s'appuie sur une base différente : l'aspect qui est le plus significatif dans la conjugaison. Les formes verbales se partagent entre deux aspects : l'aspect accompli qui couvre le champ de l'achevé et l'aspect inaccompli qui transcrit l'inachevé. L'aspect accompli correspond au temps du passé composé en français. C'est le temps de référence des verbes arabes. L'inaccompli, qui a une valeur de présent, se décline en deux modes : l'indicatif et l'apocopé, qui correspond à l'impératif du français. On peut donc dire qu'il y a seulement 3 conjugaisons en arabe, l'accompli, l'inaccompli et l'impératif. Par ailleurs, on retrouve en arabe une conjugaison sur 10 personnes (je, tu masculin et tu féminin, il et elle, nous, vous masculin et vous féminin, ils et elles). Le vous de politesse n'existe pas en arabe. Et en général, les pronoms sujets ne sont pas utilisés, sauf pour marquer l'insistance. Les temps français du futur, du futur antérieur et de l'imparfait sont exprimés en arabe en ajoutant un auxiliaire à la forme verbale inaccomplie. L'inaccompli peut aussi servir à exprimer la négation de l'accompli. On peut retrouver une forme de plus-que-parfait construit avec l'auxiliaire être à l'accompli et la forme du verbe à l'accompli. Les verbes peuvent de plus prendre des formes différentes pour exprimer la voie passive, ou différentes valeurs de la transitivité. On compte au total 10 formes verbales différentes en arabe, dont seulement trois se déclinent en tant que conjugaison variant selon les personnes sujet.

- **Les logogrammes**

Les logogrammes sont des mots dont la graphie spécifique permet de différencier des homophones pour en faire émerger le sens. La codification de l'orthographe par les grammairiens a eu le souci de lever graphiquement les ambiguïtés de l'homophonie. La majorité des nombreux homophones du français ne sont pas homographes. Le recours à des signes diacritiques (a / à), à des lettres "plus ou moins étymologiques"<sup>5</sup> (compter/conter – poids/pois), permet d'activer la fonction distinctive des logogrammes. Cette fonction logogrammique concerne surtout des mots

---

<sup>5</sup> "Certaines graphies inspirées du latin sont d'ailleurs erronées, comme *poids*, qui ne vient pas de *pondus* mais de *pensum*." (Marina Yaguello, 1990:23)

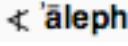
monosyllabiques, des mots grammaticaux et certaines séries lexicales à haute fréquence (faim/fin, verre/vert, voie/voix...). Cette catégorisation en logogrammes couvre ainsi des réalités différentes, et il me semble que seul le recours à des signes diacritiques pour distinguer des homophones tels que “la” et “là” relève des marques graphiques logographiques. Les autres modes de distinction sont liés à des origines étymologiques (le “x” de *voix* qui le distingue de *voie* provient du latin *vox*) ou à des morphogrammes lexicaux (faim → famine). La pertinence de cette catégorie peut être discutée car elle regroupe des mots aux caractéristiques variées. Elle est néanmoins intéressante du point de vue didactique puisqu’elle met l’accent sur l’importance du phénomène de l’homophonie en français qui dépasse la frontière des mots pour englober des productions syntaxiques telles que “l’a” en concurrence avec *la* et *là* par exemple. À la suite de Jean-Charles Rafoni, on peut préconiser un enseignement global des “mots-outils” pour qui l’analyse phonographique ne serait pas productive. Par contre, il sera plus efficace de comprendre la graphie de *faim*, par sa relation avec *famine* que par opposition avec *fin*. La présentation du déterminant *des* qui, de fait peut être mémorisé comme un mot-outil, sera plus productive si l’on repère la fonction morphographique du “s” final, qui permet de rapprocher ce mot de la longue série des déterminants pluriels (mes, tes, ses, les, ces,...). Il sera également nécessaire d’étudier la graphie “es” comme un des digrammes chargés de transcrire le son [e] dans les mots monosyllabiques en opposition aux deux morphogrammes muets “e” et “s” en finale des mots. (opposition phonétique entre “les” et “tu parles”, “tes” et “des portes”...). L’approche pédagogique de l’orthographe par les logogrammes doit donc être utilisée avec discernement. Elle peut cependant expliquer le rôle diacritique (et non acoustique) de certains accents (tel l’accent grave sur le à). C’est pourquoi, même si cette catégorisation sera d’une utilité restreinte, il me semble utile de la conserver.

### 1.3.3 L’origine des difficultés orthographiques du français

La polyvalence générale du système graphique du français en fait la complexité. Ce système porte en lui les traces d’un long processus historique, fruits de l’évolution phonologique de la langue et des choix politiques et linguistiques qui ont été faits au fil du temps.

- **Un alphabet inadapté**

Les graphèmes du français se composent de lettres qui proviennent de l’alphabet latin, lui-même issu de l’alphabet grec qui s’était construit à partir de l’alphabet phénicien. Ce système d’écriture “n’était plus une écriture idéographique (un signe par mot), mais pas encore alphabétique (un signe par son, ou plus exactement, un signe pour chaque consonne et chaque voyelle).” (Henriette Walter, 1994:37) Les phéniciens, de langue sémitique, utilisaient un système d’écriture syllabique. Les lettres de leur alphabet renvoyaient à des syllabes (consonnes + voyelles) ou à des consonnes seules. Ce principe d’écriture alphabétique (qu’on retrouvera dans le système graphique de l’arabe) “convenait parfaitement au système des langues sémitiques, où l’identité lexicale est suffisamment assurée par les consonnes, les voyelles apportant des

compléments d'information grammaticale.” (Henriette Walter, 1994 : 38) Les grecs ont adopté cet alphabet en conservant les lettres correspondant aux sons de leur langue et en recyclant les lettres restantes en voyelles. La lettre phénicienne  qui était une consonne est ainsi devenue la voyelle *alpha* dans l'alphabet grec. (Voir Annexe 1, les alphabets phénicien et grec). Les Romains se sont ensuite approprié l'alphabet grec en lui faisant subir à nouveau quelques modifications pour l'adapter au latin. Le premier alphabet latin ne comptait que 23 lettres (I et J représentaient alors la même lettre, ainsi que U et V). Cet alphabet restreint adapté à la langue latine s'est peu à peu révélé trop limité pour transcrire les sons nouveaux nés de l'évolution du latin vulgaire vers le moyen français. Les scribes ont dû faire preuve d'imagination pour trouver des solutions graphiques palliant le manque de lettres. Ces solutions empiriques ont conduit à introduire des règles de position ([k] transcrit “qu” devant les lettres “I” et “e”), à combiner des lettres pour créer des digrammes ou trigrammes permettant de transcrire de nouveaux sons tels que les nasales. (in, ain, ein, an, en, on...), à ajouter un “h” muet (pour distinguer huit, huile), à ajouter des accents aux lettres existantes, à utiliser des doubles consonnes pour marquer la dénasalisation de certaines syllabes (homme, femme)... “On voit combien l'absence d'un alphabet adéquat... conduisait à une impasse, alors que grandissaient pourtant de jour en jour les exigences nouvelles d'une nation en formation.” (Catach, 1978 : 22)

Concernant la formation des lettres, la politique d'uniformisation de l'écriture menée par Charlemagne impose l'usage d'un second alphabet en lettres dites “carolines” qui correspondent aux lettres minuscules. L'avènement de l'imprimerie doublera encore ce système alphabétique. Aujourd'hui, l'enseignement de l'alphabet impose d'établir les correspondances de lettres entre les quatre systèmes : minuscules / majuscules / caractères cursifs / caractères d'imprimerie.

- **Le choix d'une orthographe historique**

Au XVI<sup>e</sup> siècle, le français acquiert un statut officiel avec l'ordonnance de Villers-Cotterêts et il se diffuse à l'écrit grâce à l'invention de l'imprimerie. La nécessité de codifier la langue écrite se fait plus pressante et conduira à la publication du premier dictionnaire de François Estienne en 1539 puis à la création de l'Académie Française par Richelieu en 1635. Les linguistes de la Renaissance vont ainsi figer la langue écrite du français avec une nette volonté de revenir au “purisme” du latin d'origine, selon un principe de réfection étymologique : “La Compagnie désire suivre l'ancienne orthographe qui distingue les gens de lettres d'avec les ignorans et les simples femmes...”<sup>6</sup> Ce choix d'une graphie de la langue visant à catégoriser socialement scripteurs et lecteurs sur un mode élitiste marquera profondément le rapport des Français à leur orthographe. Contrairement aux lois de la phonétique, qui procèdent d'une évolution naturelle de la langue, les lois graphiques relèvent de décisions politiques et sociales. Les choix faits par les scribes du

---

<sup>6</sup> François Eudes de Mézeray, chargé par l'Académie de déterminer les règles d'orthographe à suivre dans le dictionnaire. Cité par Nina Catach (1978:31)

Moyen-Âge puis par les lettrés de la Renaissance ont ainsi marqué définitivement l'orthographe de notre langue autant que notre rapport à la correction graphique. Les différentes tentatives de réformes orthographiques (dont la dernière date de 1990) ont bien du mal à être appliquées et la langue française se distingue désormais nettement de ses voisines italiennes et espagnoles par un rapport phonie/graphie beaucoup plus complexe.

### 1.3.4 Les conséquences pédagogiques de la polyvalence de notre système d'écriture

Jean-Charles Rafoni (2007:137) montre la complexité du codage orthographique du français dans une expression aussi simple que “des enfants”<sup>7</sup>.

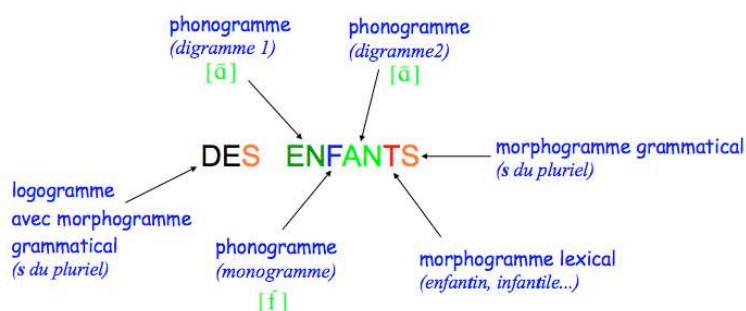


Figure 1 : la complexité du codage orthographique

Pour Jean-Charles Rafoni, l'entrée dans l'écrit doit être basée sur la compréhension des lois qui régissent le lien phonie/graphie. Plusieurs raisons justifient ce choix pédagogique. Le principe phonographique de l'écriture du français couvre 80% de la production graphique. Il est largement majoritaire. La capacité à décoder les phonogrammes permet au lecteur de découvrir la forme phonique du mot, de le reconnaître et donc d'en construire le sens. Cette capacité est donc primordiale. Enfin, le système phonographique est lui-même suffisamment complexe et polyvalent pour y consacrer un apprentissage approfondi, systématique et explicite. Cependant, cette progression correspond à la problématique d'enfants qui doivent apprendre à lire en français langue seconde. La situation des apprenants irakiens, déjà alphabétisés, déjà lecteurs/scripteurs en arabe et en anglais, est différente et ne justifie pas de s'attarder sur l'acquisition des monogrammes (à la relation bi-univoque entre lettre et son). Leurs compétences en lecture/écriture ne permettent pas non plus de faire l'impasse sur les morphogrammes non prononcés. Contrairement aux jeunes apprenants non-lettrés, les étudiants irakiens ont déjà acquis des habitudes de décodage de l'alphabet latin avec l'anglais et les spécificités du lien phonie/graphie du français apparaissent d'emblée. De plus, avec ces apprenants adultes, l'enseignement de l'oral,

<sup>7</sup> Jean-Charles Rafoni ne retient que la fonction logographique du déterminant “des”. Il me semble préférable de souligner le morphogramme du pluriel pour le rattacher à toute la catégorie des déterminants pluriels (les, mes, ces...)

de la lecture et de l'écriture se fait simultanément. Les aspects morphographiques et logographiques sont donc immédiatement nécessaires

La complexité du système phonie/graphie du français ne doit pas occulter l'aspect largement régulier des phénomènes en jeu, régularité liée à l'évolution phonologique de la langue autant qu'aux règles orthographiques mises en place au fil du temps. Entrer dans l'écrit du français nécessite de constituer un lexique mental qui associe simultanément la forme graphique à l'empreinte acoustique du mot<sup>8</sup>. Cette construction s'appuie sur la découverte du système de transcription phonie/graphie afin d'en comprendre les régularités, bien au-delà des "exceptions" qui font la célébrité de notre langue !

## 1.4 De l'arabe au français : comparons les systèmes

L'arabe fait partie de la famille des langues sémitiques, dont elle est la langue la plus parlée (plus de 450 millions de locuteurs). Elle trouve ses origines dans l'araméen, qui apparut vers 850 av JC en Syrie. Elle s'est propagée dans tout le Moyen-Orient et a supplanté les autres langues dont le phénicien. C'est pourtant l'écriture phénicienne qui a donné naissance d'une part à l'alphabet araméen et par extension à l'alphabet arabe, d'autre part à l'alphabet grec qui est lui-même à l'origine du l'alphabet latin. Sur le plan de l'écriture, arabe et français ont donc de lointaines racines communes. Mais la fonction principale des écritures alphabétiques est de transcrire les sons d'une langue. C'est pourquoi cette analyse contrastive commence par les aspects phonologiques.

### 1.4.1 Le système phonologique de l'arabe moderne par rapport à celui du français

L'arabe est une langue fortement consonantique alors que le français est à dominante vocalique. L'analyse contrastive des deux systèmes phonologiques fait apparaître les différences qui pourront générer des difficultés pour la discrimination et la prononciation du français.

- **Comparaison des systèmes consonantiques arabe et français**

Le système phonologique de l'arabe compte 28 consonnes qui s'ordonnent autour de 8 traits qui s'opposent de façon binaire : occlusive/constrictive ; nasale/orale; sourde/sonore ; vélaire/palatale, à quoi s'ajoute le caractère emphatique. Les consonnes françaises (au nombre de 18<sup>9</sup>) sont caractérisées sur les 3 premiers paramètres. Les tableaux page 27 présentent les deux systèmes consonantiques.

Les consonnes de l'arabe se caractérisent par des réalisations articulatoires très postérieures, activant les zones pharyngales et glottales inutilisées en français. Ces traits confèrent

---

<sup>8</sup> Contrairement au locuteur natif ou à l'apprenti-lecteur en FLS qui doivent constituer un lexique mental oral et avant d'y ajouter l'empreinte graphique, le statut de sujet lecteur dans d'autres langues des apprenants irakiens impose au contraire de s'appuyer sur l'écrit pour mémoriser l'empreinte acoustique des mots.

<sup>9</sup> Je compte le *ŋ* du suffixe anglais "ing" désormais totalement intégré à la langue française.

une sonorité gutturale à la langue arabe qui ne couvre cependant pas la réalité des timbres consonantiques puisque 17 consonnes sur 28 sont articulées sur la partie antérieure de la cavité bucale.

La langue arabe présente des consonnes qui n'existent pas en français.

- **Les constrictives interdentes** : [ð] (lettre “dal”) se prononce comme le “the” anglais. [θ] (lettre “tha”) se prononce comme le “through” anglais.
- **La constrictive vélaire** : [x] se prononce comme la “jotta” espagnole ou un R parisien
- **La constrictive pharyngale** : [ħ] (Ha) est la correspondance emphatique de la consonne [h] (ha) qui se prononce comme un “h” aspiré.
- **La constrictive glottale** [ʕ] (ayn) est le son le plus profond de l’arabe. Il se prononce avec une contraction de la glotte sonore. Sa complémentaire sourde est nommée le “coup de glotte” ou la “hamza”. ﻩ
- **Les emphatiques** : [dˤ], [tˤ], [ðˤ], [sˤ], (respectivement emphatiques de [d, t, ð, s])  
Les emphatiques sont des consonnes complexes dont l’articulation mêle la prononciation de la consonne avec un recul de la racine de la langue et une pharyngalisation ou une vélarisation. Les emphatiques sont plus graves que leur consonne de référence.

Réciproquement, l’analyse comparée des deux systèmes phonologiques montre 13 consonnes communes. L’arabe dispose de 3 [r] phonologiquement différents (ghayn [ɣ] prononcé comme le [r] français, kha [x] prononcé comme la jotta, et ra, [r] qui est un “r” roulé). Ces variations sont possibles en français mais non distinctives. Par contre, les consonnes occlusives françaises [p] (bilabiale, sourde) et [g] (vélaire, sonore) ainsi que les deux nasales [ŋ] et [ɲ] (sonores, respectivement palatale et vélaire), et enfin la constrictive sonore [v] (labio-dentale) n’existent pas en arabe moderne. La consonne [ɲ] ne pose pas de problème si elle est suivie d’une voyelle car elle peut être interprétée comme [ɲj]. Le son [ŋ], d’origine anglophone, est maîtrisé par nos apprenants. Par ailleurs, les semi-consonnes [w] et [j] sont présentes dans le système phonologique de l’arabe, seule manque la semi-consonne [ɥ].

Les variations dialectales sont très importantes selon les régions. Le dialecte irakien semble être le moins répandu des dialectes arabes, contrairement au dialecte égyptien. Il a reçu moins d’influences extérieures et est qualifié de “parler conservateur”<sup>10</sup>. Le son [g] existe dans le dialecte irakien. Le [q] peut être réalisé [q, g ou k] voire ڤ dans certains parlers bédouins et irakiens.<sup>11</sup> D’autres variations sont répertoriées en fonction de l’emphatisation ou de l’entourage

---

<sup>10</sup> Source : JERIDI Mohammed. (2011) Slate Afrique <http://www.slateafrique.com/24165/arabe-apprendre-langue-difficulte/>. Consulté le 3 septembre 2013.

<sup>11</sup> Source : <http://projetbabel.org/forum/viewtopic.php?t=15391>, consulté le 5 septembre 2013

consonantique. Certaines affriquées sont attestées dans les pays du Golfe et peuvent apparaître en Irak ([t s, d ʒ...]).

Sur la base de ces informations, on peut donc inférer que seules les consonnes [p] et [v] seront problématiques pour les étudiants irakiens.

**Système phonologique des consonnes arabes**

		Labiale	Interdentale	Apico-dentale	Alvéolaire	Palatale	Vélaire	Uvulaire	Pharyngale	Glottale
Oclusives	Sourde			t			k	q		ʔ
	Sonore	b		d						
Nasales	Sonore	m		n						
Constrictives	Sourde	f	θ		s	ʃ	x		ħ	
	Sonore	w	ð		z - r	ʒ - j	ʁ		ʕ	h
Latérale	Sonore			l						
Emphatiques			ðˤ	dˤ - tˤ	sˤ					

**Tableau 2 : Système phonologique des consonnes arabes.** Tableau réalisé d'après les travaux d'André Roman. (1974) 'Le système phonologique de l'arabe "classique" contemporain'. *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, 18.125-130.

**Système phonologique des consonnes et semi-consonnes françaises**

		Bi-labiale	Labio-dentale	Apico-dentale	Alvéolaire	Palatale	Vélaire	Uvulaire
Oclusives	Sourde	p		t			k	
	Sonore	b		d			g	
Nasales	Sonore	m		n		ɲ	ŋ	
Constrictives	Sourde		f		s	ʃ		
	Sonore		v		z	ʒ / j / ɥ	w	R
Latérale	Sonore				l			

**Tableau 3 : Système phonologique des consonnes et semi-consonnes françaises**



- **Comparaison des systèmes vocaliques arabe et français**

Le système vocalique de l'arabe moderne est constitué de trois timbres [a], [i], [u], avec une opposition de durée (trois voyelles longues et trois voyelles brèves). Mais "ces trois voyelles peuvent se combiner deux à deux et produire un phénomène de contact de diphtongaison". (Nourhane Naddaf, 1993:137). Des sons intermédiaires peuvent être ainsi réalisés. Il existe de nombreuses variations dialectales qui portent sur la durée autant que sur le timbre. D'après la thèse de Jalal Al-Tamimi (2007:34), l'Irak appartient à la zone des dialectes mésopotamiens. Les différents parlars de cette zone possèdent cinq voyelles longues /i: e: a: o: u:/ et deux voyelles brèves [ə a] où [ə] est la forme réduite de [i] et [u].

La comparaison du système vocalique du français et de l'arabe fait apparaître le statut différent des voyelles dans les deux langues. D'une part, il y a moins de voyelles en arabe moderne ou dialectal qu'en français. De ce fait, les segments vocaliques du français réclament une plus grande précision articulatoire, tandis que les voyelles arabes, moins nombreuses, connaissent des réalisations phonétiques très étendues.

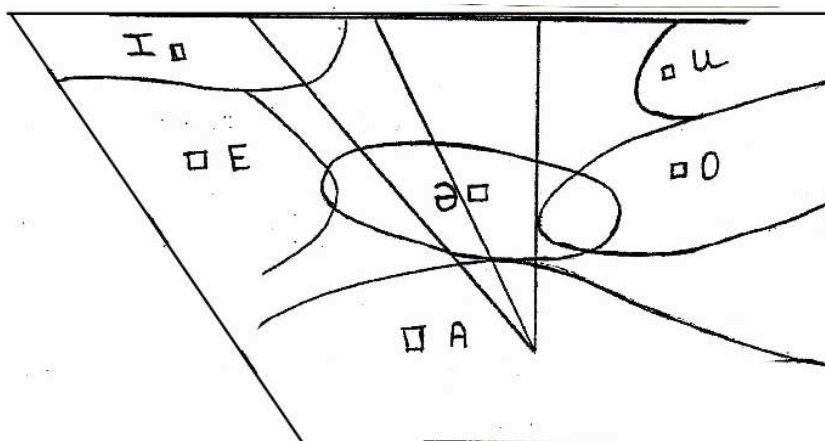


Tableau 4 : Aire de dispersion des voyelles de l'arabe (d'après un schéma extrait de la brochure Companyes Harvey, BELC, cité par Nourhane Naddaf, 1993)

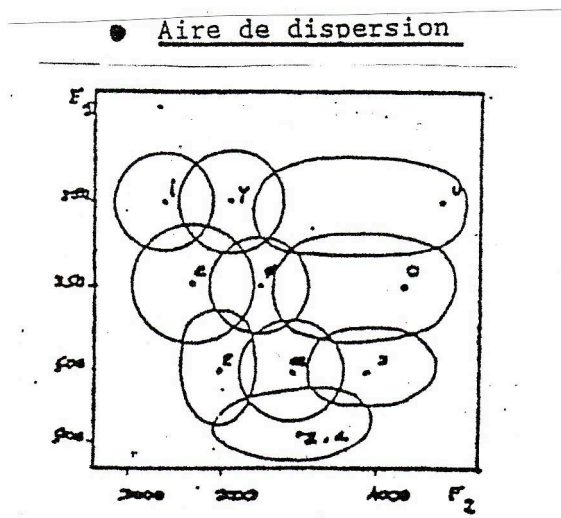


Tableau 5 : Aire de dispersion des voyelles du français. Pierre Delattre. (1966)

D'autre part, les voyelles arabes jouent un rôle morphologique. Elles ont une fonction dérivative dans la formation lexicale. "Un mot est composé de deux parties distinctes, une racine de base, généralement trilitère, et un pattern vocalique, constitué soit d'une ou plusieurs voyelles soit de consonnes auxiliaires, soit des deux..." (Jalal Al-Tamimi, 2007:13). La voyelle arabe ne peut être produite qu'en association avec une consonne. Elle a un rôle exclusivement grammatical au point que certains chercheurs ont questionné la représentation phonologique de la voyelle chez les locuteurs arabophones. Jalal Al-Tamimi(2007:2) mentionne que les arabophones jordaniens de son étude ne parviennent pas à produire les voyelles de leur langue en isolation, renforçant l'hypothèse que la voyelle arabe n'a pas d'autonomie phonologique. À la suite d'Al-Tamimi, on peut penser que "puisque la voyelle en arabe ne possède peut-être pas de « représentation phonologique » simple, son identification par les auditeurs arabophones pourrait poser problème." (Al-Tamimi, 2007:13) D'après lui, c'est l'environnement consonantique qui facilite la perception de la voyelle.

Comme le remarque Al-Tamimi, différents phénomènes d'assimilation augmentent le nombre de timbres des parlers arabes. Le dialecte irakien compte 6 timbres différents [i, e, a, u, o, ə]. Le français possède 13 voyelles<sup>12</sup>, que nos étudiants vont devoir construire à l'intérieur de leur champ vocalique déjà-là. Parmi ces voyelles, quatre sont orales et n'ont qu'un seul timbre [i], [y], [u], [a], trois se réalisent sur 2 timbres différents [o]/[ɔ], [e]/[ɛ], [ø]/[œ] et trois sont des voyelles nasales [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃], qui n'existent pas en arabe.

Les sons vocaliques du parler irakien sont majoritairement fermés ([i, e, ə, u]). Deux voyelles sont arrondies et postérieures ([o, u]) et les deux voyelles antérieures sont non-arrondies ([i, e]). La labialisation, associée à l'antériorité, (pour les voyelles [y], [œ], [ø]) l'aperture et la nasalisation sont des traits à acquérir pour la production vocalique du français. Les caractéristiques acoustiques des voyelles de l'arabe font également que les apprenants rencontrent des difficultés de discrimination et de production sur les voyelles à double timbre et avec les voyelles graves telles que [o] et [ɔ].

La composition très différente des systèmes vocaliques des deux langues est une des sources principales d'erreurs. En effet, "les locuteurs arabophones...ont tendance à ramerer la réalisation des voyelles qui n'existent pas dans le système phonologique de l'arabe au triangle vocalique de base de celle-ci, c'est à dire [a ; i ; u]." (Essafia Amorouayach, 2009) ou plus largement aux voyelles disponibles dans le dialecte de leur région. Les erreurs de production ou de réception se manifestent principalement selon un phénomène d'assimilation soit régressive, soit progressive, entre des voyelles proches par leur mode ou leur point d'articulation.

Les différences entre les deux systèmes laissent présager que les difficultés porteront sur l'antériorité en lien avec la labialité, la nasalité et l'aperture qui est plus développée en français. De plus, la différence fondamentale de la valeur fonctionnelle de la voyelle dans les systèmes

---

<sup>12</sup> Je choisis de ne pas tenir compte des voyelles [œ̃], [ɑ], et [ə] qui perdent leur valeur distinctive.

phonologiques de l'arabe et du français rend la discrimination et la production vocalique d'autant plus complexe pour les apprenants arabophones.

### 1.4.2 *Le système graphique de l'arabe moderne*

La transcription phonologique de la langue est confrontée à une contradiction : la prononciation d'une langue donne lieu à de nombreuses variations, tandis que l'écriture vise à maintenir une certaine stabilité et répond à une nécessité normative. C'est pourquoi «les écritures sémitiques ont «opté» pour un alphabet dont l'inventaire n'inclut pas les voyelles brèves.» (Joseph Dichy, 2002), laissant ainsi la place à la variation vocalique. L'écriture arabe peut être considérée comme une **écriture consonantique** et son alphabet comme un abjad<sup>13</sup> car seules les voyelles longues sont transcrites. (Voir l'alphabet arabe, Annexe 2) Le lecteur doit restituer les voyelles brèves manquantes lors de son déchiffrement. Le système graphique de l'arabe est phonologique avec une **relation bi-univoque** (un signe = un son). Il est aussi éminemment morphologique. Un mot est composé d'une base consonantique, en général de trois lettres (base trilitère) et d'une déclinaison vocalique avec une ou plusieurs voyelles. La base consonantique véhicule le sens du mot alors que la flexion vocalique renvoie à la morphologie. En ce sens, la lecture des écrits arabes procède non seulement d'un déchiffrement phonographique mais aussi de l'analyse grammaticale pour pouvoir restaurer à l'oral les voyelles non écrites. L'ordre des mots et le contexte sémantique permettent de distinguer les homographes et d'indiquer la dérivation vocalique à appliquer, à partir de schémas prédéfinis (par exemple, les noms de lieux ont en général la structure ma-CCaC, où "ma" est le préfixe, "a" la voyelle dérivative et "C" les trois consonnes de la base).<sup>14</sup>

**Exemple<sup>15</sup>** : la racine consonantique K T B exprime le concept "écrire" et forme par dérivation un grand nombre de mots : KaTaB (écrire), KaTaBa (il a écrit), maKTaB (bureau), KiTâB (livre), KuTuB (livres), KâTiB (écrivain), maKTûB (écrit, lettre, destin)...

Globalement, il s'avère que l'apprentissage de la lecture en arabe procède plus de l'analyse grammaticale que de l'acquisition orthographique. En conséquence, il est logique que les stratégies de lecture mises en oeuvre par un sujet lecteur arabophone diffèrent des stratégies à utiliser pour la lecture du français. Le fonctionnement phonographique et orthographique du français nécessite donc un enseignement spécifique, systématique et explicite pour les apprenants arabophones.

---

<sup>13</sup> Abjad : alphabet consonantique, c'est à dire notant principalement les consonnes.

<sup>14</sup> BIZRI, Fida. (2010). *Parlons arabe libanais*. Paris : L'Harmattan. 30. Consulté en ligne sur Google Book le 5 septembre 2013.

<sup>15</sup> Source : <http://www.ciep.fr/publications/genetique/genetique31.php> consulté le 5 septembre 2013

### ***1.4.3 Comparaison des systèmes graphiques de l'arabe et du français et les conséquences pédagogiques***

- **Au niveau du geste graphique**

La comparaison entre l'écriture arabe et l'écriture française montre des différences caractéristiques.

- Le sens d'écriture va de gauche à droite en français et de droite à gauche en arabe.
- Comme certaines lettres ne peuvent se lier à la lettre suivante, un espace vide, surprenant pour le francophone, peut apparaître à l'intérieur d'un mot. Cet espace est plus petit que l'espace inter-mot.
- L'écriture arabe ne présente aucun jambage, contrairement à l'écriture latine. L'écriture arabe, tant manuscrite qu'imprimée, est une écriture cursive qui se déroule le long d'une ligne horizontale visible dans le tracé des lettres.
- Les lettres arabes ne comportent pas de formes rondes ou de boucles fermées, contrairement au français (a, c, d, g, o, q, formes arrondies / b, e, f, h, k, l boucles).

Le fait d'inverser le sens d'écriture requiert une attention très soutenue au moment de l'apprentissage et pose des problèmes dans l'automatisation du geste et l'enchaînement des lettres. L'intensité de concentration requise se manifeste par des tensions de la main scriptrice et des erreurs de graphie qui ne se retrouvent pas en production orale. La comparaison des deux systèmes d'écriture laisse inférer que la formation des jambages et des lettres fermées (de forme arrondie ou de boucle) peuvent poser des problèmes dans la réalisation du geste graphique.

- **Sur le plan du contrôle spatio-temporel**

Le discours écrit se caractérise par sa spatialité. Dans sa fonction de transcription de l'oral, la successivité des signes à l'intérieur de l'espace graphique respecte la linéarité de l'écrit, comme le montre Agnès Millet (1992). Le critère d'ordre est donc fondamental. Stanislas Dehaene le souligne concernant l'apprentissage de la lecture : "Le décryptage du code alphabétique nécessite de comprendre comment les lettres se combinent entre elles, dans un ordre bien précis, pour former des syllabes." (2011:71)

Ce déroulement séquentiel est automatisé pour un lecteur/scripteur expert. Le changement de sens de l'écriture modifie ces procédures cognitives chargées de construire la correspondance spatio-temporelle entre graphèmes et phonèmes. Selon les explications de Stanislas Dehaene (2011 : 72), l'apprenant doit "dompter son regard et son attention spatiale afin de coordonner finement les lettres avec le processus d'assemblage des phonèmes en syllabes". Cette focalisation importante de l'attention est d'autant plus requise que certains graphèmes du français se composent de plusieurs lettres. Le coût attentionnel de l'inversion du sens de l'écriture peut générer des désordres à l'encodage comme au décodage sous des formes différentes :

- inversion de lettres en lecture comme en écriture,
- difficultés de segmentation

- ajouts ou omission de lettres
- orthographe instable dans un même texte

- **Sur le plan de l'acquisition des graphèmes**

Compte-tenu des différences entre les systèmes graphiques du français et de l'arabe, nous pouvons faire les hypothèses suivantes concernant les causes d'erreurs possibles dans les productions écrites des apprenants arabophones :

- des erreurs liées à la discrimination phonologique, en particulier autour des sons n'existant pas dans la langue d'origine, et des sons non-accentués,
- des erreurs liées au choix des phonogrammes, du fait de la polyvalence générale du système du français qui contraste avec la bi-univocité du système arabe,
- des erreurs liées aux morphogrammes non-prononcés,
- des erreurs liées à la graphie complexe des digrammes et des trigrammes (pour lesquels l'apprenant doit associer une combinaison et un ordre de plusieurs lettres à un seul son)
- des erreurs liées à la valeur fonctionnelle des lettres dans la construction morphologique des mots (La flexion vocalique en français a une valeur sémantique alors qu'elle est morphologique en arabe. Paré, paru, pari, péri ne font pas partie du même champ lexical malgré une ossature consonantique identique. Ce rôle sémantiquement distinctif de la voyelle en français peut ne pas être compris par un apprenant arabophone qui lui attribue une fonction distinctive morphologiquement).
- des erreurs liées à une approche cognitive différente de l'écrit. On a vu que la lecture en arabe est analytique. Elle relève de l'analyse grammaticale autant que du déchiffrement phonographique. En français, le décodage est à dominante phonographique et l'encodage met en jeu l'analyse orthographique. Il semble donc que le poids de l'orthographe dans le système graphique du français est une conscience à faire acquérir à nos apprenants arabophones.

Les apports théoriques à propos des aspects techniques et linguistiques du lien phonie/graphie du français ont permis de délimiter les zones problématiques liées au code à acquérir, que ce soit du point de vue du geste graphique ou de la découverte et de la compréhension du système de l'écrit du français. La langue intermédiaire que les apprenants se sont forgée, qu'on peut qualifier d'"interlangue" comprend des interférences et des transferts liés à la langue d'origine ou à la L2 (l'anglais). Elle inclut aussi des "erreurs intralinguistiques qui proviennent de réductions et généralisations logiques à l'intérieur du système linguistique de la LE". (Jean-Michel Robert, 2009:19)

Si l'on considère qu'enseigner le français, c'est organiser la rencontre entre les apprenants et la langue française, il convient maintenant de considérer la situation didactique qui organise

cette rencontre et de se focaliser sur les personnes qui constituent le public de l'enseignement. Un nouvel éclairage théorique sur le rapport à l'écrit et le profil des apprenants permet d'aborder les aspects socio-culturels et psychologiques en jeu dans l'enseignement/apprentissage du français aux étudiants irakiens du CUEF de Grenoble.

## **1.5 Entrer dans l'écrit du FLE : aspects socio-culturels et psychologiques**

Le public irakien, adulte, préalablement largement scolarisé (ils sont tous enseignants à l'université), bénéficie de solides acquis langagiers et communicationnels, tant à l'oral qu'à l'écrit en langue arabe. Ils ont également l'expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'anglais.

Ces savoirs et savoir-faire déjà acquis sont donc un appui pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. Avec l'apprentissage de l'anglais langue seconde, ces apprenants se sont déjà décentrés par rapport à leur langue d'origine et ont pu construire une réflexion métalinguistique et métacognitive. De plus, l'anglais, langue internationale, basée sur l'alphabet latin, présente de nombreuses zones de proximité avec le français, comme le montre Henriette Walter (2001). Cette langue joue ainsi le rôle de langue-pont dans le travail d'appropriation du français, mais elle peut également créer des interférences.

Dans le même temps, cette culture plurilingue véhicule des représentations de l'écrit qui vont influencer sur le travail cognitif des apprenants. Le concept de *littéracie*<sup>16</sup> permet d'apporter ici un éclairage pertinent sur les mécanismes complexes en jeu dans le rapport qu'entretiennent ces sujets-lecteurs et scripteurs avec le monde de l'écrit. L'analyse du statut socio-culturel de l'écrit dans la culture musulmane peut expliquer certains freins dans la maîtrise de l'écrit.

La *littéracie*, nouveau champ de recherche né dans les pays anglo-saxons et importé en France lors d'un colloque à Grenoble en 2003, aborde les activités de lecture / écriture sous différentes perspectives qui rendent compte de leur complexité. Ce concept de *littéracie* ne se laisse pas aisément cerner – Christine Barré de Miniac (2004 : 28) parle d'ailleurs de "l'effervescence du concept". D'après elle, Venezky en offre la meilleure tentative de définition puisqu'il permet d'en poser la polyvalence avec "une distinction décisive entre une acception restreinte du concept (plutôt centré sur le décodage / encodage) et une définition plus large (de la compréhension au raisonnement, aux représentations, aux jugements personnels, etc...)" (2004 : 28)

### ***1.5.1 Les éclairages théoriques du concept de littéracie***

La *littéracie* a ouvert de nombreuses pistes de recherche. L'une d'elles rejoint très particulièrement les préoccupations de ce mémoire, puisqu'il s'agit de "comprendre dans quelle

---

<sup>16</sup> Je choisis l'orthographe "littéracie" par référence à l'origine américaine du concept, contrairement à l'orthographe "littératie" liées aux pratiques francophones de lecture/écriture. D'après Jean-Pierre Jaffré (2004).

mesure une écriture – ou une orthographe – conditionne l’usage et plus spécialement encore l’apprentissage.”(Christine Barré de Miniac, 2004 :32)

Le concept de littéracie en ce qu’il a d’englobant permet de plus une approche comparative des écritures, en prenant en compte ce qu’elles “partagent comme caractéristiques fondamentales, et notamment un double fonctionnement phono-sémiographique.” (Jean-Pierre Jaffré, cité par Barré de Miniac, 2004 : 32).

La littéracie interroge également le lien et les frontières entre l’oral et l’écrit. Marielle Rispaïl (2011) affirme que culture de l’écrit et culture de l’oral sont interdépendantes et montre le passage permanent de l’une à l’autre dans les pratiques communicationnelles. Elle mentionne ainsi les échanges sur “internet, l’écriture des sms, les jeux phonétiques de la fonction poétique à l’oeuvre sur les affiches et les publicités de nos écrits urbains comme dans les créations de nos humoristes ou dans le domaine de la chanson, qui sont là pour nous montrer,...combien sont fragiles les soi-disant frontières entre l’écrit et l’oral.” (Marielle Rispaïl, 2011:6) Dépasser la dichotomie entre monde écrit et monde oral est d’ailleurs un des fondements des prescriptions du CECRL qui décomposent la compétence communicationnelle en cinq capacités<sup>17</sup>. Cette perméabilité des frontières ouvre l’analyse des problèmes rencontrés par nos étudiants irakiens dans l’acquisition de la langue en nous incitant à observer l’influence de l’oral sur leurs écrits (erreurs liées à la discrimination ou à la segmentation de la chaîne parlée ; erreurs liées à des problèmes de prononciation et difficultés à se faire comprendre lors de la mise en voix de textes). Inversement, l’écrit peut renforcer l’oral en posant l’empreinte phonographique du mot et en donnant ainsi des indications quant à sa prononciation.

Enfin, la littéracie intègre dans ses recherches les perspectives plurilingues qui nous permettent de prendre du recul par rapport à nos représentations monolingues dominantes. En tant qu’enseignante d’une langue étrangère à des adultes ayant suivi une scolarité déjà longue, on ne peut s’affranchir de la notion de “déjà-là”. Nos apprenants, même débutants, nous arrivent avec des acquis communicationnels et métalinguistiques qui véhiculent des compétences et des représentations chargées culturellement et socialement : “Il s’agira moins pour eux de découvrir de nouveaux contenus ou objets linguistiques, que d’éclairer ou de baliser des passages d’une langue à l’autre.” (Marielle Rispaïl, 2011:7) Les acquis littéraciques de nos étudiants irakiens, tous universitaires, sont incontestables même si nous avons du mal à les reconnaître et leur réflexion métalinguistique en classe opère des passages permanents et verbalisés explicitement entre leur langue d’origine et la langue-cible, de même avec l’anglais qui sert de langue-pont du fait de l’alphabet commun entre l’anglais et le français.

---

<sup>17</sup> Les cinq capacités définies par le CECRL sont : comprendre à l’oral et à l’écrit, s’exprimer en continu, participer à une conversation, écrire

### 1.5.2 *Littéracie et écoles coraniques*

Pour Jack Goody (2006), entrer dans l'écrit, c'est entrer dans un autre univers, dans une culture qui modifie notre rapport au monde, plus que maîtriser une technique. Le mode d'enseignement de l'écrit est largement imprégné de présupposés socio-culturels et façonne la posture du lecteur face à l'écrit autant que son rapport au savoir. De ce point de vue, la distance réflexive autorisée par l'écrit reste contrainte par le prisme culturel forgé à l'occasion de son apprentissage. L'entrée dans l'écrit d'une langue étrangère conduit à ce titre à pénétrer dans un nouvel univers et parfois à se confronter à des présupposés sous-jacents différents qui peuvent faire obstacle.

Les plus anciens écrits attestés en arabe datent du IV<sup>e</sup> siècle et ont été découverts dans le désert syrien. Cet arabe ancien était néanmoins de tradition orale. Ce n'est qu'à partir de 622 et avec la propagation de l'Islam que la langue écrite est formalisée et diffusée à travers le Coran et que sont publiés grammaires et dictionnaires qui consacrent l'arabe littéraire ou classique.

Les écrits de cette période sont caractérisés par l'absence de signes diacritiques et de voyelles brèves. De ce fait, différents accents sont apparus dans la prononciation du texte initial avant l'apparition d'une version normalisée. C'est pourquoi le texte doit être à la fois enseigné à l'écrit et transmis oralement selon une tradition authentifiée qui évalue d'une part l'intonation, la diction et la rythmique, et d'autre part, la grammaire et le choix des mots jusque dans les moindres détails. Cette transmission orale est la garantie de conserver la parole originelle.

Jack Goody (2006:72) étudie les "usages culturels et culturels" de la littéracie en s'intéressant en particulier à la transmission des savoirs dans le monde musulman traditionnel. Pour lui, il y a une contradiction fondamentale dans les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture dans l'éducation islamique pratiquée dans les écoles coraniques, où la compétence "lire et écrire" vise à la récitation par l'entremise d'un maître. Mais cela ne se limite pas au champ de la religion. Pour la lecture d'autres textes aussi, "on ne les lisait pas soi-même, on cherchait un maître compétent pour pouvoir apprendre en l'écoutant, en répétant les mots qu'il employait. La répétition orale jouait un rôle important." (2006a:72) La récitation psalmodiée joue sur la rythmique presque musicale de la prosodie associée au texte et favorise la mémorisation. Jack Goody note que "l'existence du livre peut entraver l'enseignement lorsque ce qui est écrit, considéré comme sacré, nécessite un répétiteur pour assurer la transmission orale." (2006b:78) Le rapport à l'écrit dessiné par cet enseignement selon la tradition religieuse limite la dimension d'intériorité et d'individualité présente dans l'écrit. L'école et l'enseignement initial de la lecture/écriture façonnent vis à vis de l'écrit une posture empreinte d'un caractère sacré qui n'accorde pas de légitimité à la lecture/écriture individuelle.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Soulignons que cette sacralisation du texte écrit et en particulier du texte littéraire est également vraie pour la culture française dont le poids de la tradition littéraire peut entraver l'appropriation de l'écriture comme outil d'expression personnelle.



Or, pour leurs études universitaires, les étudiants doivent rédiger un mémoire, voire une thèse, qu'ils doivent soumettre à la validation d'un correcteur. Il y a contradiction entre l'action de donner accès à l'écrit par l'apprentissage de la lecture, et l'obligation de mémoriser et réciter les textes, selon le modèle d'un maître. Pour Claudia Moatti, citée par Jack Goody (2006:75) "le passage de l'oral à l'écrit produit dans l'esprit humain un changement très remarquable, en substituant le jugement à la mémoire et en donnant à la pensée une liberté nouvelle". Le rapport à l'écrit des étudiants irakiens, indépendamment de leur niveau d'éducation, pourrait ainsi être empreint non seulement de l'aspect normatif du code, mais aussi d'un dogmatisme culturel qui parasite l'objectivation individuelle, c'est-à-dire la prise de distance et l'appropriation individuelle du texte écrit. Jack Goody (2006a:75) fait remarquer par ailleurs que "dans une société où le lien entre écriture et religion est étroit, les compétences littéraires sont subordonnées aux exigences de l'orthodoxie.... L'écriture est envisagée seulement dans sa fonction de conservation."

L'observation objective de cette culture de l'écrit est délicate et je ne saurais évaluer le poids du lien entre écriture et religion pour les apprenants du CUEF. Cependant, j'ai pu constater un rapport au texte écrit sensiblement différent de celui auquel j'étais habituée. L'ensemble des productions écrites des étudiants manque de singularité et fait la part belle à l'imitation ou à la reproduction d'idées collectives. En situation de production écrite, ils ont du mal à s'exprimer à la première personne. Ils restituent spontanément les exemples vus en classe plutôt que de réemployer les nouvelles structures dans une expression personnelle. Je pense donc que l'appropriation personnelle du langage écrit dans la perspective du sujetscripteur reste limitée. D'autre part, tous les étudiants irakiens prennent systématiquement en notes tout ce qui est écrit au tableau et ils gardent tous une copie des versions pdf des cours collectifs sur TBI<sup>19</sup>, montrant ainsi leur souci de conservation des traces écrites.

Ces considérations sur le rapport à l'écrit des étudiants irakiens me conduisent à questionner leur profil d'apprenants, leur positionnement dans la situation d'enseignement et leurs stratégies d'apprentissage de la langue-cible.

## **1.6 Prise en compte du profil des apprenants dans l'approche actionnelle**

Les apprenants arabophones sont des locuteurs de langue lointaine par rapport au français. Jean-Michel Robert (2009:38) explicite l'objectif d'enseignement/apprentissage de la langue pour ces étudiants. Ils doivent acquérir non seulement de nouvelles formes, mais aussi une structuration de la langue différente, en même temps que les règles d'utilisation et les contraintes qui s'appliquent (les restrictions, les exceptions...). La démarche cognitive des étudiants de langue lointaine est radicalement plus complexe que pour des étudiants de langue proche qui ont

---

<sup>19</sup> Tableau Blanc Interactif

simplement à transposer de nouvelles formes sur la structure déjà maîtrisée de leur langue d'origine.

Du côté de l'enseignant, l'accompagnement de ces étudiants et la construction du parcours pédagogique se heurtent à deux contraintes qui s'opposent. Il doit suivre les préconisations du CECR, de la perspective actionnelle et de l'approche communicative, de manière à rendre les étudiants acteurs de leur apprentissage. Mais ces approches centrées sur l'apprenant impose qu'on se penche sur le profil des étudiants, la pédagogie qu'ils ont déjà reçue et les stratégies cognitives ainsi construites dans l'acquisition de leur langue d'origine, l'arabe, et de la première langue étrangère, l'anglais... Le constat d'échec établi avec les étudiants irakiens suppose des obstacles, peu ou mal résolus, fondés sur l'analyse contrastive entre les deux systèmes, mais aussi des problèmes par rapport aux différences d'approche pédagogique. La méthodologie mise en place n'a pas permis suffisamment aux apprenants de réinvestir leurs stratégies d'apprentissage existantes. Les stratégies cognitives des étudiants ont été forgées par les méthodologies d'enseignement utilisées dans leur parcours scolaire. Il est indispensable de tenir compte de la pédagogie reçue pour mettre en place des stratégies de transfert et permettre aux apprenants d'entrer dans ce système linguistique si lointain de leur système d'origine mais aussi de s'adapter aux pratiques pédagogiques qui font le cadre de leur parcours d'apprentissage.

### ***1.6.1 Profil d'apprenant et acquisition linguistique***

La recherche sur les profils d'apprenants nous apporte un éclairage pertinent sur l'analyse des variabilités des apprentissages en langue étrangère. Monique Lambert (1994:82) partage avec Klein (1989) l'idée "que l'apprentissage d'une LE résulte de trois conditions: la capacité à l'apprentissage linguistique, la motivation à apprendre et l'accès aux données."

Les **capacités linguistiques** renvoient aux savoir-faire relatifs au traitement de la langue dans son contexte d'utilisation. Cela inclut le codage, la mémorisation, le contrôle... Cette méthodologie d'emploi de la langue a été modelée par la langue d'origine qui a façonné le mode d'élaboration et d'expression de la pensée. La comparaison entre les langues d'origine et cible devient de ce fait un élément majeur dans le parcours d'apprentissage. On peut dire, à la suite de Monique Lambert que l'arabe "constitue le cadre linguistique et conceptuel où sont organisés les matériaux verbaux" en français. Les capacités linguistiques mettent en jeu des savoirs et des compétences discursives qui varient selon l'expérience des individus. À ce titre, l'âge et le niveau d'études sont déterminants et le public des étudiants irakiens est homogène. Ils sont tous quadragénaires, et enseignent à l'université.

La **motivation** trouve sa source dans le profil socio-psychologique de l'étudiant. L'objectif d'un deuxième ou troisième cycle universitaire que poursuivent ces étudiants justifie la persévérance de la majorité du groupe. Ils visent un français sur objectif universitaire et pas seulement communicatif. Mais cet objectif rationnel peut s'avérer insuffisant. Le goût pour la langue, pour sa musicalité, pour les concepts qu'elle permet d'exprimer pourrait être une

motivation supplémentaire, mais qui n'est pas mentionnée dans le discours des étudiants. L'intégration peut être une autre source de motivation, mais elle n'a apparemment pas joué pour ces étudiants soucieux avant tout de leur objectif universitaire. On peut considérer que l'unicité de leur motivation en a fait la limite. Si elle a justifié un fort investissement personnel, elle n'a pas conduit à un véritable bain linguistique et a donc limité l'appropriation du français à une seule approche intellectuelle et métalinguistique.

**L'accès aux données** se fait, pour ces étudiants, quasi exclusivement dans le contexte du CUEF bien qu'ils se trouvent en situation d'immersion. Comme le remarque Monique Lambert (2006:85), l'apprentissage scolaire vise prioritairement "l'appropriation d'un savoir sur le système ou d'un savoir-faire à utilisation différée." Nous nous trouvons donc bien dans le cadre d'un apprentissage explicite, dans lequel la langue est objectivée, au centre d'une réflexion méta linguistique et où l'objectif communicatif est, au mieux, simulé.

Monique Lambert distingue plusieurs étapes d'apprentissage en fonction des "priorités accordées aux différentes tâches acquises". Le stade initial mobilise les compétences de l'étudiant en vue de maîtriser les situations de communication de base. Le stade suivant, qu'elle qualifie de grammaticalisation, vise à comprendre et gérer le système de la langue cible, c'est-à-dire les liens de cohésion internes à la langue. Enfin, au stade de développement, les apprenants maîtrisent suffisamment les compétences discursives fondamentales pour se concentrer sur l'acquisition des normes d'usage. Cette distinction en trois étapes du parcours d'apprentissage peut s'appliquer à l'enseignement de l'orthographe. Le stade initial correspond à la découverte de la correspondance phonème/graphème qui fournit un matériau de base suffisant pour garantir une communication minimale. Le stade d'acquisition du système renvoie à la compréhension de la distribution des fonctions et des valeurs des graphèmes selon la catégorisation établie par Nina Catach. Enfin, le dernier stade de développement est le stade orthographique qui vise à la maîtrise de la norme graphique qui régit l'écriture des mots du français.

Pour Monique Lambert (2006), la gestion concurrente et inégale de la communication, du système et de la norme dans l'apprentissage génère des variations individuelles qui expliquent les différences dans l'acquisition de la langue. La pratique de classe avec les apprenants irakiens montre bien les différentes priorités qu'ils accordent, certains à la communication à tout crin, indifférents aux aspects formels, d'autres au recours à l'énonciation systématique de la règle de grammaire pour comprendre la structure de la phrase avant même sa signification. D'autres enfin s'autocorrigent et se contrôlent pour ajuster sans cesse leur discours à la norme.

### ***1.6.2 Quelle méthodologie pour ces apprenants ?***

- **Approches pédagogiques et stratégies d'apprentissage**

Les stratégies d'apprentissage des apprenants (liées à leur expérience scolaire de l'enseignement de la L1 puis de la L2) sont susceptibles d'entrer en opposition avec les approches communicatives ou actionnelles, qui peuvent sembler moins explicites et moins systématiques. La

comparaison des démarches d'enseignement en vigueur dans notre système occidental avec celles utilisées en Irak éclaire certains obstacles rencontrés par les étudiants irakiens.

La perspective actionnelle, préconisée par le CECRL, vient donner un cadre signifiant à l'approche communicative. Elle considère l'apprenant non seulement comme un sujet communicant, mais aussi comme un acteur social. Elle replace l'acte de communication dans la seule sphère qui lui donne une dimension véritablement authentique, et donc une vraie motivation : la sphère sociale. Puisqu'il est question de savoir-faire, la classe de FLE ne se consacre plus à la simulation de situation de communication mais à l'accomplissement de tâches réelles, dans et hors la classe. La démarche pédagogique est centrée sur l'apprenant, et replace celui-ci dans le contexte du groupe-classe. C'est en tant qu'acteur social d'un groupe et en vue de réaliser un projet, collectif et socialisable, que l'apprenant va donner du sens à ses apprentissages pour répondre à de vrais besoins communicationnels.

Cette approche didactique est très marquée culturellement. Il convient de la replacer dans son contexte culturel occidental et de garder en mémoire que nos pratiques pédagogiques et communicationnelles ne sont pas universelles. Pour les apprenants d'origine étrangère lointaine, comme les asiatiques ou les arabophones, cette démarche peut entrer en conflit avec leur propre culture d'apprentissage et leurs pratiques communicationnelles empreintes d'autres principes socio-culturels. La classe de langue ne vise pas seulement à l'acquisition du code d'une langue étrangère avec une approche didactique très différente de celle reçue par les apprenants dans les écoles de leur pays. Elle tente aussi de recréer des pratiques d'interactions sociales et culturelles nouvelles auxquelles l'apprenant doit s'adapter. Ce double décalage, qui confine parfois au fossé, place l'étudiant étranger dans une situation didactique dont les référents socioculturels restent implicites au sein de la classe et qui le rend plus étranger encore. Il est difficile parfois de demander à l'étudiant d'être acteur de son propre apprentissage en se parant d'une identité communicationnelle qui échappe à ses propres pratiques et en plaquant ses stratégies cognitives sur une situation d'enseignement qui ne correspond pas.

On oppose en principe acquisition des langues et transmission des savoirs. Il s'agit soit de mettre l'élève au centre du système scolaire, soit de transmettre des savoirs. Or "toute transmission de savoirs ne peut être qu'une reconstruction par l'élève, dans le cadre de son propre système de savoir préexistant, d'un savoir nouveau mis à sa disposition". (Pierre Bange, 2005). Quel que soit le dispositif pédagogique, l'apprentissage est toujours un processus dont l'élève est le sujet actif et non le réceptacle passif. La prise en compte de la pédagogie reçue dans le parcours scolaire antérieur, des habitudes de travail et des stratégies cognitives des apprenants est donc indispensable dans l'approche didactique à construire.

- **Quelques indices sur les pratiques d'enseignement en Irak**

Il est difficile de fonder une analyse des pratiques pédagogiques en Irak sur le simple témoignage des étudiants irakiens évoquant leurs souvenirs scolaires. Ces informations donnent

néanmoins quelques repères concernant les démarches de travail acquises dans l'apprentissage de la première LE, l'anglais.

Les étudiants irakiens ont débuté leur parcours scolaire à six ans avec l'apprentissage du code écrit de l'arabe. Ils ont appris l'anglais à partir de l'âge de neuf ans, avec une démarche très systématique. Ils ont commencé par mémoriser les lettres de l'alphabet, leur dénomination, leur prononciation et leur graphie. La mémorisation se fait par des exercices de répétition après le maître et des dictées. Lorsque toutes les lettres ont ainsi été apprises, elles sont combinées pour former des mots simples désignant des objets. Après avoir constitué un répertoire de mots suffisants, les élèves découvrent la phrase et entrent dans la syntaxe. À partir de là, la progression est centrée sur la grammaire selon l'approche des méthodes structuralistes. Les méthodologies d'enseignement sont basées sur la répétition et la systématisation pour favoriser la mémorisation.

Ces informations m'incitent à déduire quelques constantes de la situation didactique déjà vécue qui seraient implicitement attendues par les apprenants irakiens pour l'apprentissage du français. Le rôle essentiel conféré à la mémorisation est à prendre en compte. Ces étudiants sont habitués à apprendre par coeur. Cette stratégie cognitive domine leur approche de la nouvelle langue. Si elle n'est pas orientée par l'enseignant, elle s'oriente sur des contenus qui ne sont pas nécessairement pertinents. C'est le cas de Moudher qui connaissait visiblement par coeur l'intégralité des règles et listes d'exceptions de son livre de grammaire sans savoir les appliquer. La mémorisation des règles ne garantit pas leur emploi, leur mise en pratique. "Il convient de distinguer le fait de tenter de maîtriser, de mémoriser des règles explicites (apprentissage) du fait d'élaborer des règles intériorisées implicites (acquisition)". (Jean-Michel Robert. 2009:17) On peut même se demander si l'apprentissage par coeur de règles explicites ne parasite pas l'intériorisation de ces mêmes règles pour qu'elles s'automatisent. Par contre, je pense que la mémorisation de phrases, petits textes, dialogues, poésies... est à remettre au goût du jour dans les pratiques didactiques. Outre son importance comme stratégie cognitive, cela permet d'enregistrer des contenus de référence sur lesquels s'appuyer pour travailler la phonétique (rythme, accentuation, prononciation...) d'une part, pour mémoriser la graphie d'autre part et enfin, pour transposer ces modèles de structures de phrases dans de nouvelles productions.

Il me semble aussi pouvoir caractériser les démarches d'apprentissage vécues par les apprenants irakiens par une organisation de classe qui ne crée pas de dynamique de groupe et ne favorise pas l'autonomie d'apprentissage. La situation d'enseignement est classiquement distribuée entre le maître détenteur du savoir à transmettre et les élèves, individus distincts, chargés de l'acquérir.

Cette expérience d'enseignement que les étudiants irakiens ont intégrée et qui a façonné leurs stratégies d'apprentissage doit être prise en considération pour favoriser des stratégies de transfert et ne pas être en rupture avec les méthodes de travail des apprenants. A défaut de cette prise en compte, l'approche pédagogique de l'enseignant tout comme le travail acharné des apprenants se trouvent en échec parce qu'ils ne convergent pas.

Les stratégies de transfert à mettre en place doivent, à mon sens, accorder une place importante à la mémorisation (apprentissage par coeur) et à la récitation. L'approche analytique de l'enseignement irakien (qui va de la lettre au mot puis à la phrase) se trouve aux antipodes de l'approche communicative qui plonge l'apprenant immédiatement dans le texte. L'approche préconisée par le CECRL se fonde sur une conception de la langue, non comme l'emploi d'un code partagé, mais comme "une compétence à communiquer langagièrement". Sans renier ces apports, il me paraît essentiel d'y replacer une démarche analytique centrée sur le code. Il est à regretter que la plupart des manuels et méthodes fassent peu de cas du lien phonie/graphie. Cette entrée n'apparaît pas dans les tables des matières au côté des traditionnels "grammaire, lexique et phonétique" (sauf dans Ici&2 et Alter Ego A1+ et A2+).<sup>20</sup> Le travail d'enseignement et d'acquisition du code et du geste graphique repose alors exclusivement sur l'enseignant. Or, les apprenants irakiens ont reçu un enseignement analytique et déductif, ils ont besoin de règles explicites. Ils ont besoin d'un enseignant qui les accompagne dans la construction du système graphique du français<sup>21</sup> en élaborant les règles de fonctionnement du système, en démontant les représentations erronées, en systématisant les découvertes et en favorisant la progression du système interlangue des étudiants et la mise en place de stratégies de transfert.

### **1.6.3 Les différentes mémoires en jeu dans l'acquisition d'une LE**

On l'a vu, la mémorisation des règles n'implique pas toujours leur application dans l'activité d'écriture. Les connaissances à mobiliser ne suffisent pas, il est bien question de savoir faire et de stratégies cognitives (attention, activation de la mémoire, autocorrection...). Comme le souligne Michel Fayol, (2011 :86) « *le rôle de la mémoire est central en ce qui concerne le traitement de l'orthographe* ». Il répertorie les différentes catégories de mémoire sur lesquelles s'appuyer pendant l'enseignement/apprentissage de l'orthographe.

- **La mémoire épisodique** s'appuie sur le vécu personnel. Elle mémorise des événements autobiographiques avec leur contexte et leurs « valences émotionnelles ». C'est la mémoire de la petite Madeleine de Proust. Cette mémoire est peu sollicitée dans les pratiques d'enseignement, mais elle pourrait l'être dans une perspective actionnelle.
- **La mémoire sémantique** est celle des savoirs objectifs. Elle s'appuie sur une catégorisation et une hiérarchisation des connaissances (ce qui relève de la construction systémique explicite) et elle associe un exemple représentatif à un concept.
- **La mémoire procédurale** stocke des savoir-faire moteurs (geste graphique de formation des lettres) ou cognitifs (gestion des accords). Ces procédures sont apprises de manière lente et contrôlée puis automatisées par la pratique pour devenir exécutables rapidement, parfois sans attention ni conscience.

---

<sup>20</sup> Notons d'ailleurs que les manuels de FLE publiés en France, pour faciliter une diffusion internationale, ne tiennent absolument pas compte des systèmes d'écriture des langues d'origine des apprenants.

<sup>21</sup> Celui-ci se laisse d'ailleurs difficilement apprivoiser dans une approche autodidacte.

- **La mémoire à court terme et la mémoire de travail** C'est un "système de mémoire transitoire" dans lequel sont stockées une quantité restreinte d'informations en vue de restitution immédiate (cas de la mémoire à court terme dans la dictée par exemple) ou pour le traitement de ces données (cas de la mémoire de travail).

Mon intervention pédagogique tente d'activer ces différents types de mémoire par une approche systémique et explicite, par une prise de conscience des stratégies procédurales et par une approche multisensorielle (son, image, sensations, expression corporelle). Le travail de mémorisation doit aussi faire sens pour les apprenants et être orienté en fonction des objectifs pédagogiques. L'apprentissage par cœur et la répétition ont été remis en cause, à juste titre, lorsqu'ils n'étaient pas exploités à bon escient. Mais plutôt que de supprimer purement et simplement ces démarches des pratiques pédagogiques, il convient plutôt de se demander ce qu'on fait apprendre par cœur et pourquoi on le fait. La stratégie de mémorisation est indispensable dans le parcours d'apprentissage et c'est au contraire un outil pédagogique à utiliser.

Ce tour d'horizon des divers aspects de la situation d'enseignement/apprentissage du FLE aux étudiants irakiens du CUEF de Grenoble définit les contours des obstacles que peuvent rencontrer les apprenants arabophones du point de vue des connaissances à acquérir (considérées dans une perspective intralinguistique et interlinguistique) et du point de vue des stratégies d'enseignement/apprentissage.

L'analyse statistique des données concrètes recueillies en situation de classe donne une image plus précise et plus objective des interférences et erreurs intralinguistiques réalisées par les étudiants dans des productions orale ou écrite, dirigée ou non.

## 2 La recherche

---

### 2.1 Les constats

Le cours de soutien aux Irakiens que j'ai assuré pendant plusieurs mois m'a permis de constater que ces étudiants faisaient face à des problèmes que nos pratiques habituelles avec des publics européens ou asiatiques ne résolvaient pas suffisamment. Il est évident qu'ils ont acquis un vaste champ de connaissances, tant grammaticales que lexicales et cependant, ils ont montré les plus grandes difficultés à produire un énoncé cohérent, même simple, tant à l'écrit qu'à l'oral, et la compréhension de ce qu'ils expriment requiert une certaine habileté à redresser leurs mots et constructions non-conformes, à retrouver l'intention sous la distortion phonétique, lexicale ou grammaticale.

Il m'a paru important de centrer mon travail sur l'écrit, d'une part pour avoir une trace écrite de leurs productions comme miroir de leurs représentations de la langue, et d'autre part pour les aider à structurer leurs connaissances linguistiques. L'écrit permet un recul et un temps d'analyse contrairement à l'oral instantané. L'oral, fugitif par nature, permet de masquer les manques morphosyntaxiques. Les paramètres extralinguistiques compensent les failles du discours et font que la communication peut réussir à l'oral plus facilement qu'à l'écrit où la compétence linguistique domine la production. Nous constatons également qu'à l'écoute, indépendamment de la bienveillance de l'auditeur, la tolérance est plus grande sur les erreurs morphosyntaxiques et phonétiques.

L'analyse de leurs écrits a mené au repérage de plusieurs sources d'erreur. Puis, le travail pédagogique a permis de lever un grand nombre de confusions phonologiques pour fixer des structures et des codes orthographiques. Comprendre les causes qui ont gêné la progression des étudiants est une problématique complexe que je formulerais de la façon suivante :

QUELS SONT LES OBSTACLES SPÉCIFIQUES RENCONTRÉS PAR LES APPRENANTS

ARABOPHONES LORS DE L'APPROPRIATION DU CODE ÉCRIT DU FRANÇAIS ?

La réponse à cette problématique de recherche se décline en plusieurs questions précises. Quels sont les sons du français qui posent le plus de problèmes dans la discrimination et dans la transcription par un public arabophone ? Les erreurs produites par les étudiants sont-elles à dominante technique, calligraphique, ou à dominante phonétique ou bien d'origine orthographique ? Sont-elles dues à des interférences avec la langue arabe ou avec la langue anglaise ? Sont-elles des erreurs intralinguistiques ? Ces erreurs sont-elles ponctuelles, liées à la situation de production écrite ou fossilisées et liées à un enregistrement erroné dans le lexique mental ? Sont-elles liées à la discrimination auditive, à une mauvaise interprétation des liens syntaxiques ou lexicaux dans la phrase ou à un problème de mémorisation ?



Ces questions variées ont nécessité la mise en place d'un dispositif de recueil de données permettant une analyse contrastive des différents aspects du lien phonie/graphie.

## 2.2 Le dispositif de recueil des données

Définir le contour des obstacles rencontrés par les étudiants Irakiens dans la gestion du lien phonie/graphie du français est l'objectif de ce mémoire. Afin de sonder les différents aspects du lien entre écrit et oral, j'ai croisé des données recueillies dans des situations différentes. Un entretien non directif avec des groupes de deux étudiants a permis de recueillir leurs sentiments et leur analyse vis à vis de leur parcours d'apprentissage ; une production écrite libre sur le thème du voyage a été réalisée lors de l'examen du DELF B1 (passage de l'idée au texte écrit) ; une production écrite dirigée (dictée) a été faite sur le même thème du voyage, reprenant des mots repérés comme problématiques dans les productions orales ou écrites des étudiants (passage de l'oral à l'écrit) ; enfin, une production orale a été filmée en vidéo, il s'agit de la lecture à voix haute par chacun des étudiants de la dictée qu'il vient d'écrire (passage de l'écrit à l'oral).

Chaque activité permet d'éclairer un angle particulier du lien phonie/graphie. En situation de dictée, l'apprenant doit transcrire de l'oral à l'écrit. Il doit segmenter la chaîne parlée pour discriminer les phonèmes à transcrire en même temps qu'il active la reconnaissance de l'unité lexicale pour combiner choix des graphèmes, axe sémantique et contraintes morphologiques. Selon l'empan de sa mémoire à court terme, il maintient en mémoire la phrase ou le groupe de mots discriminés pendant qu'il procède à la transcription. L'aspect phonétique du lien phonie/graphie est donc majoritairement en jeu dans la dictée. En production écrite, l'apprenant doit construire son discours, donner forme à ses idées, structurer son texte. Cette activité cognitive complexe focalise une grande partie de l'attention du scripteur qui est donc moins mobilisé sur la correction graphique. Le lien entre oral et écrit est indirect dans la production écrite, il s'établit par l'activation des unités lexicales et morphosyntaxiques dans son lexique mental. Les mots utilisés en production écrite font partie du lexique mémorisé antérieurement et maîtrisé par le scripteur. Les erreurs produites sont donc un indice d'une mauvaise mémorisation de l'empreinte graphique du mot. La lecture de la dictée met les étudiants en situation de déchiffrer et oraliser leur propre transcription du texte d'origine. Cette activité fait apparaître le lien entre l'empreinte graphique du mot et son profil sonore dans le lexique mental de l'apprenant. Elle met également en jeu la prononciation.

Le contexte du recueil des données peut être important sur les résultats obtenus. Les productions écrites sont des textes prélevés dans les copies du DELF, les étudiants étaient donc en situation d'examen. À l'opposé, la dictée et la lecture à voix haute du texte produit ont été réalisés dans un contexte beaucoup plus favorables. Les étudiants étaient tous volontaires et nous nous connaissions bien pour avoir travaillé ensemble pendant plusieurs mois. Les rencontres se sont faites par groupes de deux étudiants (libre choix des groupes). Nous avons commencé par

l'entretien libre qui a permis aux apprenants de s'exprimer largement Puis nous avons procédé à l'exercice de la dictée. Ils s'y sont tous prêtés avec sérieux dans l'objectif de servir la recherche, mais dans un climat détendu et de confiance. Les productions des étudiants ainsi que le codage des erreurs se trouvent dans les annexes 4 à 18.

### 2.2.1 Une population retenue de cinq étudiants

16 étudiants irakiens en difficulté se sont vu proposer le cours de perfectionnement en phonétique et orthographe. 8 d'entre eux ont été assidus et ont participé non seulement au cours que je donnais mais aussi au cours de conversation proposé en plus. J'ai demandé des volontaires pour participer à ma recherche. Je les ai auditionnés pour l'entretien non-dirigé, j'ai recueilli leurs copies de DELF B1 et j'ai procédé à la dictée et la lecture à voix haute. Tous les étudiants n'étaient pas présents à chacune de ces sessions. J'ai sélectionné 5 étudiants, pour lesquels j'avais recueilli toutes les productions souhaitées et qui étaient représentatifs du groupe des Irakiens dans leur diversité de niveaux de français. Tous sont professeurs dans une université irakienne. Leur spécialité est variable, scientifique pour la majorité. Ils parlent tous l'arabe et l'anglais qu'ils ont appris à partir de l'âge de 9 ans, selon les méthodes irakiennes. Ils affirment tous qu'ils ont oublié cette deuxième langue depuis qu'ils sont en France, mais y ont recours lorsque leur lexique français se révèle insuffisant.

Prénom	Âge	Groupe de niveau en juin 2012	Origine géographique	Note obtenue au DELF B1
Faris	35	B1.9	Babylone	35,5
Furat	45	B2.2	Nord de l'Irak	-
Mohammed	39	B1.9	Babylone	51,5
Mohanad	36	B1.5	Ouest	43
Moudher	45	B2.2	Ouest	43,5

**Tableau 6 : Présentation synthétique des étudiants impliqués dans le recueil de données**

	<b>Faris</b> , professeur de sociologie, est très assidu à tous les cours de soutien, de conversation et autres sorties proposées. Il travaille beaucoup et ses résultats ne sont pas à la hauteur de son investissement ou de l'impression qu'il donne en classe.
	<b>Furat</b> est en quelque sorte le leader du groupe. Il inspire aux autres un respect dû à son charisme ou à sa situation en Irak (il serait en lien avec le gouvernement). Bien qu'il ne vienne quasiment jamais aux cours de soutien, il a tenu à participer à ce recueil de données.

	<p><b>Mohammed</b> est arrivé alors que le cours de soutien avait déjà commencé. Discret, il parle avec discernement. Il s'est révélé très sérieux et méthodique et c'est finalement lui qui a obtenu les meilleurs résultats. Il est le seul à avoir obtenu le DELF B1 sur la session de juin 2012.</p>
	<p><b>Mohanad</b> est l'un des étudiants les plus en difficulté, notamment au niveau de la prononciation. Il est dans le groupe le moins avancé. Cependant, il obtient d'assez bons résultats au DELF si l'on compare avec Faris et Moudher.</p>
	<p><b>Moudher</b> se présente comme l'érudit du groupe. Il connaît absolument toutes les règles de grammaire par coeur et intervient souvent en classe pour les rappeler. Il cite également volontiers des extraits de textes littéraires. Il ne compte que sur une stratégie de mémorisation et de systématisation en se soumettant à des batteries d'exercices. Pour autant la structuration de ses phrases tant à l'écrit qu'à l'oral fait obstacle à la compréhension.</p>

- **Des données objectives : les résultats du DELF**

	<b>Compréhension Orale</b>	<b>Compréhension Écrite</b>	<b>Production Écrite</b>	<b>Production orale</b>	<b>Note globale</b>
<b>Faris</b>	4 / 25	15,5 / 25	9 / 25	7 / 25	35,5 / 100
<b>Mohammed</b>	6,5 / 25	13,5 / 25	11 / 25	20,5 / 25	51,5 / 100
<b>Mohanad</b>	10 / 25	14,5 / 25	4,5 / 25	14 / 25	43 / 100
<b>Moudher</b>	6,5 / 25	17 / 25	8 / 25	12 / 25	43,5 / 100
<b>Moyenne</b>	<b>6,8 / 25</b>	<b>15,1 / 25</b>	<b>8,1 / 25</b>	<b>13,4 / 25</b>	<b>43,4 / 100</b>
<i>Ecart-Type</i>	<i>2,1</i>	<i>1,3</i>	<i>2,4</i>	<i>4,8</i>	<i>5,7</i>

**Tableau 7 : Notes obtenues au DELF B1 en juin 2012**

Seul Mohammed a réussi le DELF B1 à 51,5%. On peut dire globalement que ces étudiants n'ont pas atteint le niveau B1 à ce stade, même s'ils sont tous dans des groupes de niveau allant de B1.5 à B2.2<sup>22</sup>.

Les résultats montrent une nette insuffisance en production écrite (8,1/25 en moyenne) et en compréhension orale (6,8/25 en moyenne). Ces compétences sont en jeu dans la maîtrise du lien phonie/graphie et aucun des étudiants ne les a validées. En PO, la moyenne est de 13,4/25, mais seuls Mohammed et Mohanad ont validé cette compétence. L'écart-type à 4,8 indique une variation importante autour de la moyenne. Seule la compréhension écrite semble être une compétence maîtrisée par tous.

La performance très décevante de Faris, notamment en PO s'explique d'après lui parce qu'il n'avait pas compris le sujet. Mohanad obtient la meilleure note en CO et la pire en PE. Mohammed réussit bien en production (meilleure note en PO et PE) et moins bien en compréhension. Moudher, quant à lui, obtient ses plus mauvais résultats en CO et en PE.

- **Zoom sur leur vécu d'apprenants : qu'ont-ils à dire ?**

Avant de procéder au recueil de données, j'ai mené un entretien libre avec chacun des étudiants pour connaître leur sentiment et leur évaluation de leur parcours d'apprentissage. Ils ont pointé les principaux obstacles qui les ont amenés à des résultats insatisfaisants et nous ont permis d'affiner notre réponse à leurs attentes.

- **Lenteur de la progression** : Les étudiants sont arrivés en juin 2011 soit comme débutants (Mohammed, Faris et Mohanad) soit avec un niveau A1 en cours (Furat et Moudher). Ils ont suivi 13 mois de formation pour parvenir à un niveau de B1.5 à B2.2 dans les cours (ne correspondant pas nécessairement à leur niveau réel). Ils ont passé deux mois en A1 et 3 mois en A2, puis ils sont restés cantonnés dans le niveau B1 pendant 6 mois pour Furat et Moudher, et 8 mois pour les autres. Cette stagnation au niveau B1 a sans doute été nécessaire à cause d'une progression trop rapide sur les deux premiers niveaux, mais elle a posé des difficultés de programmation. Le changement d'enseignant tous les mois est problématique pour des étudiants qui ont un parcours aussi lent. Ils ont eu le sentiment de contenus redondants mais qui, présentés de manière différente, ont créé des confusions. De plus, ils mentionnent des difficultés d'adaptation réciproques entre enseignant et apprenant, qui font que l'alternance mensuelle remet en cause la relation à peine celle-ci établie.

- **Sentiment d'insécurité linguistique** : Leur objectif est de s'inscrire dans une université pour poursuivre leurs études en thèse. Cet enjeu, très important pour eux, ne semble pas pris en compte dans les cours de langue. Ils se sentent en situation d'échec dans l'apprentissage du français, sentiment qui se diffuse sur le plan professionnel voire personnel. Ils affirment avoir besoin d'être rassurés quant à leur progression, leurs difficultés, leur capacité à avancer. Ils

---

<sup>22</sup> Etudier dans un groupe B1.5 signifie "niveau B1 en cours". Mais en principe, un groupe B2.2 devrait impliquer que le niveau B1 est acquis. Les préoccupations qui justifient la divergence entre niveau annoncé et niveau réel sont un sujet de réflexion à part entière que je n'aborderai pas.

évoquent le besoin d'un meilleur encadrement de la formation. Ils réclament une programmation explicite de la formation. Les nombreuses conversations menées pendant les cours me permettent de plus d'ajouter que cette situation d'insécurité linguistique fait écho à un sentiment général, exprimé ou non, de fragilité. Ces hommes d'âge mûr, chefs de famille, avec une position sociale assez élevée et un bagage intellectuel reconnu se retrouvent avec un statut très affaibli d'étudiants célibataires, vivant en résidence universitaire, avec un niveau débutant dans leur vie universitaire et un ressenti d'immigré dans la vie sociale grenobloise. Tous ces bouleversements sont vécus comme des retours en arrière et sont très déstabilisants. Ils n'aident pas à conserver l'assurance dans ses aptitudes à apprendre la nouvelle langue et à s'intégrer dans l'environnement social. Cette remise en cause globale renforce le sentiment d'être étranger dans le pays d'accueil et génère en quelque sorte le sentiment d'être étranger à soi-même. Il est évident dans ces conditions que se développe une forte insécurité linguistique, liée non seulement aux difficultés à appréhender la langue, mais aussi aux doutes concernant les possibilités d'intégration et enfin à la perte de confiance en soi.

- **Enseignement implicite** : Si le travail grammatical se fait de manière très explicite, il n'en va pas de même de la phonétique et de l'orthographe. Les étudiants pointent le besoin d'une approche explicite et systématique pour construire les savoirs à acquérir. Ils mentionnent en particulier les difficultés sur le lien phonie/graphie.

- **Phonétique corrective** : Les étudiants soulignent le manque de travail sur la prononciation. Ils expliquent qu'ils travaillent beaucoup en lisant leur cours et en faisant leurs devoirs, mais qu'ils manquent d'activités pour améliorer la prononciation. En cours, les interactions se font surtout entre apprenants, ils mémorisent alors des prononciations erronées. Le laboratoire est principalement constitué de dictée, compréhension orale et lecture à voix haute, mais pas assez en phonétique corrective et articulatoire.

- **Mises au point pour l'accueil du deuxième groupe d'étudiants**

Ces entretiens ont mis à jour un fort sentiment d'échec et de déception qui motive ma recherche de données objectives plus précises en vue d'améliorer notre proposition pédagogique. C'est l'objet de ce mémoire.

L'expérience de ce premier groupe d'étudiants irakiens a déjà été prise en compte par l'institution pour améliorer l'accueil et le suivi du groupe suivant. Une personne référente a été nommée pour assurer le suivi de formation du deuxième groupe d'Irakiens et faire l'interface entre les étudiants et leurs enseignants, l'institution ou les universités d'accueil. La progression des étudiants a été ralentie sur les niveaux A1 et A2 pour laisser le temps d'acquérir et stabiliser les connaissances de base indispensables à la maîtrise du français dans les niveaux plus avancés. Le cours de perfectionnement en phonétique et orthographe a débuté dès le niveau A1, de manière à prévenir la fossilisation d'erreurs de phonie/graphie et à aider les étudiants dans les compétences de compréhension orale et de production écrite dès le début de leur formation. Les résultats de

l'analyse de ce mémoire devront permettre de définir une programmation plus ciblée en phonétique et en orthographe pour les étudiants irakiens de la troisième session.

### **2.2.2 Deux grilles typologiques pour analyser les données**

Sur la base des apports théoriques présentés et après la synthèse de ces entretiens, l'objectif de ma recherche s'est affiné. Il s'agit d'identifier, de mesurer, de catégoriser et d'analyser les écarts entre la production des étudiants et la norme à atteindre. Toutes les données recueillies dans les trois types d'exercices (production écrite libre, dictée, lecture à voix haute de la dictée) doivent être croisées pour obtenir une photographie précise des obstacles rencontrés et de leurs causes. Pour cela, j'ai établi deux grilles typologiques concordantes permettant de catégoriser les erreurs réalisées lors de l'encodage (production écrite libre ou dirigée) et celles produites lors du décodage (oralisation de la dictée).

#### **• Grille d'analyse des erreurs graphiques**

Pour analyser les erreurs du lien phonie/graphie au niveau de l'encodage, j'ai utilisé une grille très largement empruntée à Nina Catach (1980, p288-289). (Voir Annexe 3) Après avoir testé, à partir d'une copie d'étudiant, sa grille et une autre de ma conception, j'ai finalisé une grille qui part de la typologie de Nina Catach, à laquelle j'ai rajouté des éléments d'analyse pertinents pour mon corpus et à mes objectifs de recherche (les tableaux suivants synthétisent la catégorisation retenue et signalent en italique la terminologie que j'ai créée, le codage est de mon fait en vue du traitement statistique). Les modifications sont les suivantes :

- J'ai séparé la classe des erreurs extragraphiques de Catach en deux catégories distinctes : les erreurs à dominante calligraphique (liées au geste d'écriture, codées C) et les erreurs à dominante phonétique (liées à la compréhension de la chaîne parlée, codées P).
- Dans la première catégorie, j'ai inclus les "erreurs à dominante idéogramme" qui concernent tous les problèmes de ponctuation et que j'ai subdivisé en trois parties pour différencier l'oubli de majuscule (CIdéoMaj), les erreurs d'emploi des signes de ponctuation (CIdéoPonct) et les erreurs d'apostrophe (CIdéoApo). J'ai ajouté également les erreurs d'inversion de lettres (Cinv), faisant ainsi l'hypothèse que ce phénomène est d'ordre non pas phonologique mais calligraphique et peut-être lié au changement de sens de l'écriture. Enfin, j'ai également intégré les erreurs d'espacement intermot ou intramot (Cesp), qui de mon point de vue relèvent bien de l'aspect calligraphique de l'écriture. Par contre, j'ai recatégorisé la "reconnaissance et coupure des mots" en "erreurs de segmentation de la chaîne parlée (DPSEg), et je l'ai intégrée à la catégorie des erreurs liées à la discrimination phonologique.
- Dans cette deuxième catégorie, j'ai affiné la grille proposée par N. Catach afin de disposer d'une répartition plus détaillée des erreurs possibles. J'ai ainsi distingué les erreurs de segmentation de la chaîne parlée en trois grands types :
  - o les erreurs liées aux enchaînements et liaisons (DPSEgEnch),

- les erreurs liées à la chute d'un phonème (DPSegChut)
- les erreurs liées un oubli de syllabe non accentuée (DPSegAcc). On peut considérer que la typologie de N. Catach regroupe ces deux dernières catégories sous le titre "Omission de phonèmes", catégorie que j'ai maintenue (DPOPh) pour les phonèmes oubliés qui ne relèvent pas d'un problème lié à la segmentation de la chaîne parlée. Deux catégories essentielles sont prévues au niveau phonologique par N. Catach, la confusion de voyelles et la confusion de consonnes. J'ai conservé ces deux catégories mais en opérant la distinction entre les confusions dues à des voyelles n'existant pas dans la langue d'origine (DPVL1 / DPCL1) des apprenants et celles générées par l'assimilation régressive. (DPVAss / DPCAss).
- Parmi les erreurs graphiques, on retrouve les grandes catégories définies par N. Catach : erreurs à dominante phonogrammique, morphogrammique et logogrammique, à quoi s'ajoute les erreurs à dominante non-fonctionnelle.
  - Au sein des erreurs à dominante phonogrammique, j'ai choisi d'ajouter une catégorie faisant état des interférences avec l'anglais L2 (OphonGraph L2). J'ai conservé la distinction entre les erreurs n'altérant pas la valeur phonique (OphonGraph) et celles l'altérant (OphonVal+/-), en précisant pour cette dernière s'il s'agit d'un oubli ou d'un ajout de signe. J'ai également créé une catégorie spécifique pour les erreurs liées aux règles de position (OphonValPos).
  - Au sein des erreurs à dominante morphologique, j'ai conservé une seule catégorie pour les morphogrammes grammaticaux qui ne sont pas au centre de ma recherche. J'ai conservé par contre la distinction, pour les morphogrammes lexicaux, entre erreurs sur le radical (OMorphLexRad) et erreur sur les affixes (OMorphLexFix), faisant l'hypothèse que la connaissance de la morphologie lexicale aide à la discrimination orale et à la correction graphique.
  - Les erreurs à dominante logogrammique posent des problèmes, car elles relèvent à la fois d'une question sémantique et morphologique pour distinguer deux homophones. En principe, d'après le contexte sémantique de la phrase, la confusion entre "faire" et "fer" ne devrait pas être possible. De même, le choix entre "rester" et "resté" est une question d'ordre morphologique. Cette catégorie logogrammique est donc questionnable. Cependant, je l'ai conservée pour tenter de rendre compte de l'impact de ce phénomène d'homophonie, très présent en français, sur l'apprentissage de la langue par les arabophones. Au cours de l'analyse, cette catégorie s'est révélée peu pertinente, car l'homophonie dépasse le cadre du mot et j'ai dû mener une étude qualitative plus détaillée en partant des copies des étudiants.

- Enfin, les erreurs à dominante non fonctionnelle intègrent aussi les lettres étymologiques pour N. Catach, distinction que je n'ai pas conservée car aucune erreur de ce type n'est apparue dans mon recueil de données. Par contre, j'ai conservé les erreurs liées au doublement de consonnes.

Remarque : Les erreurs sont précédées d'un astérisque, les mots corrects sont entre parenthèses.

	Catégorie d'erreurs	Explication	Exemple
<b>ERREURS LIÉES À LA CALLIGRAPHIE (C)</b>			
<b>Ccal</b>	Erreur de calligraphie	Ajout ou absence de jambage	*quide (guide)
<b>Cesp</b>	Erreur d'espacement	Ajout ou oubli d'un espace intermot ou intramot	*en semble (ensemble) *lemonde (le monde)
<b>Cinv</b>	Inversion de lettres	(peut-être liée au sens de l'écriture)	*aims (amis)
<b>Cidéo</b>	Erreurs à dominante idéogrammique	<b>CidéoMaj</b> : majuscule (oubli ou ajout)	*en Vacances (en vacances)
		<b>CidéoPonct</b> : ponctuation	*et, nous... (et nous)
		<b>CidéoApo</b> : apostrophe	*aujourd'hui (aujourd'hui)

<b>ERREURS LIÉES À LA DISCRIMINATION PHONOLOGIQUE (DP)</b>			
<b>DPSeg</b>	Erreur de segmentation de la chaîne parlée	<b>DPSegEnch</b> : à cause des liaisons et enchaînements	*des avantages (désavantages)
		<b>DPSegChut</b> : à cause de la chute d'un phonème	*d'apprende
		<b>DPSegAcc</b> : oubli d'une syllabe non accentuée	*firmier (infirmier)
<b>DPV</b>	Confusion de voyelles	<b>DPV LI</b> : pour des sons n'existant pas en L1	*comment (commun)
		<b>DPV Ass</b> : par assimilation régressive	*infirmier (infirmier)
<b>DPC</b>	Confusion de consonnes	<b>DPC LI</b> : pour des sons n'existant pas en L1	*ensemble (ensemble)
		<b>DPC Ass</b> : par assimilation régressive	*tate (date)
<b>DPOph</b>	Oubli d'un phonème		*bénéfice (bénéficie)
<b>ERREURS (ORTHO)GRAPHIQUES (O)</b>			
<b>OPhon</b>	ERREURS À DOMINANTE	<b>OPhonGraph L2</b> : Erreur de graphie liée à la L2	*exemple (exemple)



	<b>PHONOGRAMMIQUE</b> (règles fondamentales de transcription et de position)	<i>(anglais)</i>	
		<b>OPhonGraph</b> : mauvais choix du graphème n'altérant pas la valeur phonique	* dengereux (dangereux)
		<b>OPhonVal +/-</b> : oubli ou ajout d'une lettre ou d'un signe diacritique altérant la valeur phonique	*dangere (dangereux)
		<b>OPhonValPos</b> :	*ausi ( <i>aussi</i> ) / *bénéfise ( <i>bénéfice</i> )
<b>OMorph</b>	<b>ERREURS À DOMINANTE MORPHOGRAMMIQUE</b> Morphogrammes grammaticaux	Oubli de lettres muettes, oubli ou ajout d'accord (marques du genre, du nombre, de forme verbale)	on *bénéfici ( <i>bénéficie</i> )
	Morphogrammes lexicaux	<b>OMorphLexRad</b> : Erreur de lettre muette, marque du radical	*dangeureux (dangereux)
		<b>OMorphLexFixe</b> : Erreur de graphie pour les marques des affixes	*infirmié ( <i>infirmier</i> )
<b>OLog</b>	<b>ERREURS À DOMINANTE LOGOGRAMMIQUE</b>	Erreur de graphie ou de signe diacritique pour distinguer deux homophones	*fer ( <i>faire</i> ) / *resté ( <i>rester</i> )
<b>ODoble</b>	<b>ERREURS À DOMINANTE NON FONCTIONNELLE</b>	Consonnes simples ou doubles	*comun ( <i>commun</i> )

**Tableau 8 : Grille typologique des erreurs graphiques d'encodage**

- **Grille d'analyse des erreurs de décodage (oralisation de la dictée)**

Analyser la lecture à voix haute de leur dictée vise à établir une comparaison entre la situation d'encodage, c'est-à-dire concernant le lien phonie/graphie pour la dictée avec les résultats obtenus en situation de décodage, donc concernant le lien graphie/phonie. La grille que j'ai conçue dans cet objectif est plus simple que pour les erreurs graphiques. Elle a été construite directement sur le recueil des erreurs d'après les enregistrements vidéos des étudiants. Les quatre

premières catégories visent à analyser le lien entre correction graphique et correction phonétique. Les catégories suivantes reprennent, dans la grille n°1, les erreurs productives en lecture.

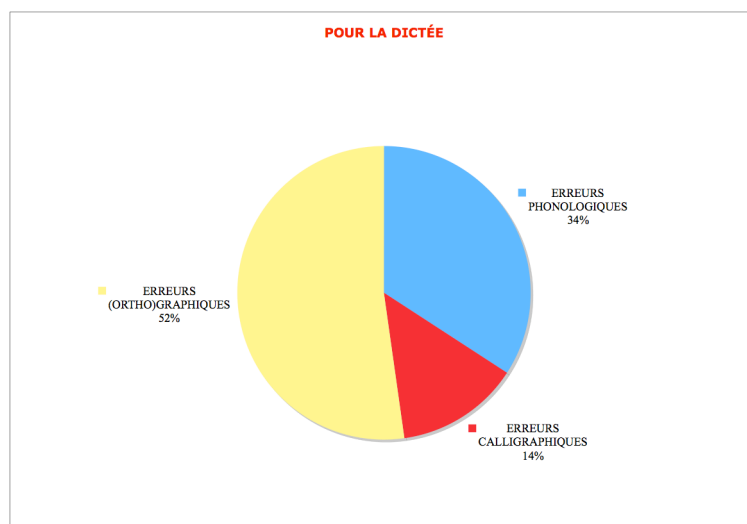
	Catégorie d'erreurs	Explication	Exemple
<b>ERREURS LIÉES AU LIEN PHONIE/GRAPHIE</b>			
<b>ErrPhon</b>	<b>ERREURS DE PRONONCIATION</b>	Mauvais choix du phonème pour une graphie correcte ou incorrecte (Non-respect du lien graphie/phonie)	*infirmée [ɛ̃ f ɛ r m j e] voyager [v ɔ j a d ʒ e]
<b>RespGraph</b>	<b>PRONONCIATION CORRECTE D'UNE GRAPHIE ERRONÉE</b>	Confirmation de l'erreur graphique (Respect du lien graphie/phonie)	*de couvrir (découvrir) [d ə k u v r e]
<b>CorrLec</b>	<b>CORRECTION EN LECTURE DE L'ERREUR GRAPHIQUE</b>	Erreur graphique corrigée à l'oral (Non-respect du lien graphie/phonie)	*facilie [f a s i l]
<b>ERREURS LIÉES À LA PHONÉTIQUE</b>			
<b>PPhon</b>	<b>ERREURS À DOMINANTE PHONÉTIQUE</b>	<b>PPhonVal +</b> : ajout d'un phonème non écrit	bénéfice [b e n e f i s j e]
		<b>POPhon</b> : oubli d'un phonème	exemple [e g z a m]
		<b>PPhonGraphL2</b> : Interférence de la L2 sur la prononciation	exemple [e g z a m p ə l]
		<b>POGrCsn</b> : chute d'une consonne dans un groupe consonantique	apprendre [a p r ɑ̃ d]

ERREURS LIÉES AU DÉCODAGE GRAPHIQUE			
<b>PLect</b>	<b>ERREURS DE DÉCODAGE</b>	<b>PLectInv</b> : inversion d'un phonème en lecture	profiter [pɔʁfite]
		<b>PLetVal+</b> : prononciation d'une lettre muette	transport [tʁãspɔʁt]
		<b>POLet</b> : non prise en considération d'une lettre (muette ou partie d'un digramme) qui modifie la prononciation	petite [pəti] besoin [bezwa]

Tableau 9 : Grille typologique des erreurs de décodage graphique

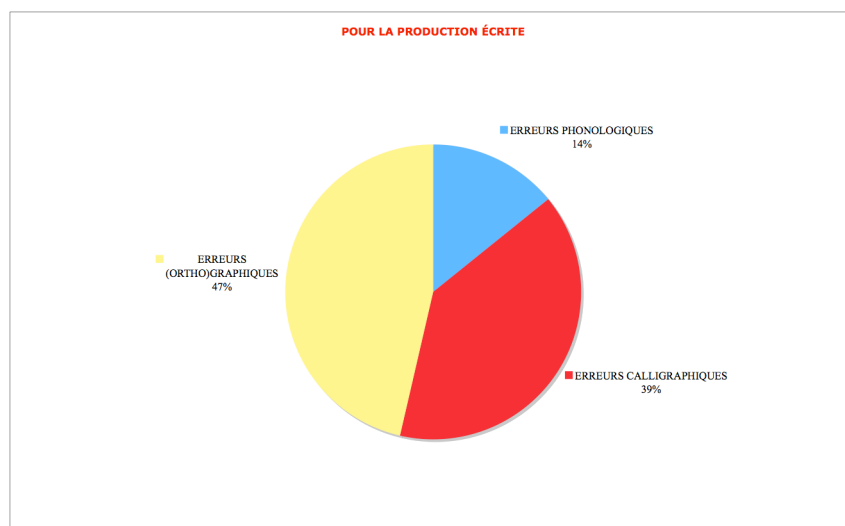
### 2.3 L'analyse des erreurs

La production écrite, la dictée et la transcription de la lecture à voix haute, ainsi que l'encodage des erreurs sont présentés dans les annexes 4 à 18. Les relevés statistiques sont disponibles en annexe 19 à 22. Globalement, les erreurs graphiques dominent pour moitié dans la dictée (52,51% des erreurs) et dans la production écrite (46,27%).



Graphique 1 : Répartition des erreurs pour la dictée

Par contre, la proportion s'inverse selon le type d'exercice pour les 2 autres catégories 34,2% des erreurs dans la dictée, sont liées à la discrimination auditive contre 13,6% pour les erreurs de calligraphie.



**Graphique 2 : Répartition des erreurs pour la production écrite**

La production écrite présente 39,44% d'erreurs pour cette dernière catégorie contre 14,3% d'erreurs d'origine phonétique. Cette inversion statistique montre bien, si besoin était, que les compétences en jeu dans ces deux exercices d'écriture sont différentes.

En situation d'écriture directe, n'impliquant pas un encodage de l'oral, les apprenants utilisent un lexique mental relativement bien stabilisé. Ils ont bien acquis l'image acoustique des mots et leur correspondance phonogrammique. Les problèmes de discrimination auditive qui génèrent des erreurs en dictée ne semblent donc pas avoir majoritairement fossilisé des erreurs phonogrammiques qui se retrouveraient dans la production écrite.

Les résultats en production écrite témoignent que seul 14,3% de leur lexique mental n'est pas maîtrisé du point de vue phonologique, ce que l'on peut également interpréter en affirmant que, dans leur lexique mental, ils ont bien acquis l'image acoustique de 85% du champ lexical nécessaire à l'exercice. Par contre, ils ne reconnaissent que 65% de ce lexique en situation d'écoute<sup>23</sup>. De plus, la maîtrise graphique reste instable puisqu'elle génère environ la moitié des erreurs. Ces résultats nous amènent à distinguer nettement discrimination auditive, mémorisation de l'empreinte acoustique du mot et mémorisation de l'empreinte graphique. La phase de discrimination auditive est certes incontournable, mais elle n'est pas suffisante. La mémorisation sonore et graphique du mot dans le lexique mental est indispensable pour que l'apprenant dispose d'un répertoire fiable qui lui donne confiance en ses capacités d'écrivain. Un des objectifs principaux de notre action pédagogique visera donc la mémorisation simultanée du profil sonore du mot et de sa forme graphique.

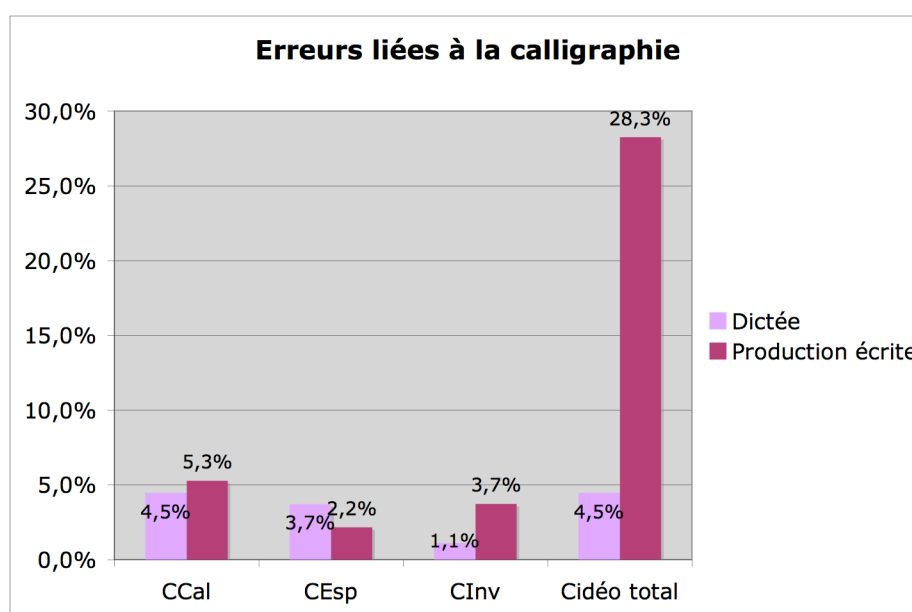
---

<sup>23</sup> Cette analyse donne une image approximative de la situation puisque le lexique utilisé dans les deux activités n'est pas absolument identique. Elle reste néanmoins pertinente du fait que les deux textes utilisent le même champ lexical sur le thème du voyage et que bon nombre de mots sont ainsi communs aux deux productions.

### 2.3.1 Les erreurs à dominante calligraphique

- **Des erreurs de pure forme : ponctuation du texte et formation des lettres**

Les erreurs liées à la calligraphie concernent d'une part le geste graphique et très majoritairement les normes de ponctuation (erreurs à dominante idéogrammique : ponctuation, majuscules, apostrophes...). Sur le total des erreurs, 4,5% de l'ensemble des erreurs sont liées à la ponctuation en dictée, contre 28,3% en production écrite. Cet écart s'explique aisément puisqu'en dictée tous les signes de ponctuation sont énoncés. En production écrite, la gestion de la ponctuation et des signes idéogrammiques génère près d'un tiers des erreurs commises au total. C'est un obstacle majeur dans la composition du texte écrit. La ponctuation est un phénomène récent dans la langue arabe. Elle a été ajoutée par influence occidentale mais n'a pas la même valeur qu'en français. L'enseignement explicite du fonctionnement de la ponctuation en français est donc nécessaire.



**Graphique 3 : Répartition des erreurs liées à la calligraphie pour la dictée et la production écrite** (Pourcentage sur le nombre total d'erreurs)

Les erreurs de calligraphie pure, c'est à dire les erreurs concernant la formation des lettres (erreurs de jambage, lettres rondes trop ouvertes ou trop fermées...) représentent 4,5% pour la dictée et 5,3% pour la production écrite. L'analyse qualitative des copies vient d'ailleurs renforcer ce résultat et fait apparaître des malformations de lettres susceptibles de générer des confusions. Le lecteur bienveillant parvient bien souvent à redresser les mots et lettres tordus de nos étudiants (souvent par anticipation du sens du mot), mais si le déchiffrage est soumis à interprétation, le lecteur est partie prenante dans la construction du texte, ce qui peut être gênant dans la situation du correcteur par exemple.

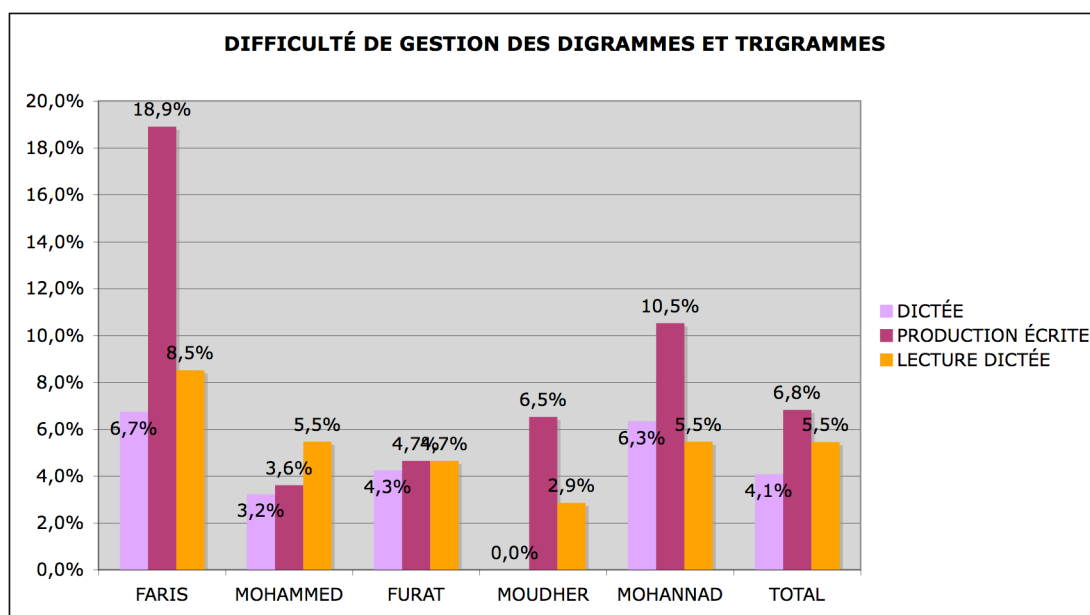
La graphie latine utilisée par les arabophones est celle enseignée en anglais. Les lettres "t", "d", "f" sont tracées sans relever le stylo, et la dernière sans jambage.

Les lettres rondes sont graphiées de manière peu différenciée : e / a / o / é, le “a” ou le “o” n’étant régulièrement pas fermé entraînant une confusion avec le “u”. Les jambages du “n” se confondent fréquemment avec le “pont inversé” du “u”. (voir la copie de Furat en annexe 4). Ce repérage calligraphique indique quelques pistes de travail sur le geste graphique. Néanmoins, les enregistrements de lecture à voix haute montrent que le scripteur reconnaît sans hésiter les lettres qu’il a calligraphiées. Pour lui, il n’y a pas de confusion et une partie des erreurs de graphie corrigées lors de la lecture à haute voix sont en fait des erreurs de calligraphie décodées correctement par le scripteur (ex : *\*quide* prononcé [g i d]).

- **Des graphèmes trop complexes**

Par ailleurs, contrairement à mes hypothèses de départ, les erreurs d’inversion de lettres dans les digrammes et trigrammes restent très minoritaires, moins de 4% globalement. Le phénomène est plus marqué en production écrite (3,73% des erreurs totales, contre 147% des erreurs totales de la dictée). En effet, dans cette activité, la correction graphique des mots est secondaire par rapport à la conception du texte dans la charge cognitive du scripteur. Ceci pourrait expliquer l’augmentation des inversions de lettres dans ce type d’exercice par ce qu’on pourrait appeler des “erreurs d’inattention”. L’hypothèse d’inversion de lettres liées au changement de sens de l’écriture n’est pas confirmée par les résultats statistiques. De plus, dans cette hypothèse, les lettres miroirs (p/q et b/d devraient subir des inversions graphiques. Or, il n’y a qu’une occurrence de ce type et ce, dans un mot totalement erroné ( *\*qiosse* pour *possède*). Le changement de sens de l’écriture ne semble donc pas être à l’origine des problèmes d’inversion. Il est plus probable que les groupements de lettres pour produire un son unique ne soient pas figés pour des apprenants dont la langue d’origine est basée sur une relation biunivoque entre signe et son.

Cette difficulté de gestion des graphèmes complexes se retrouve parallèlement dans la catégorie “OphonVal-“ pour les oublis de lettre à l’intérieur des digrammes ou trigrammes. Pour une analyse future, il serait judicieux de modifier la grille d’analyse pour recatégoriser les “inversions de lettres” en “problème de gestion des graphèmes complexes”. En tenant compte de ces deux catégories, on obtient le graphique suivant.



**Graphique 4 : Difficulté de gestion des graphèmes complexes**

Ainsi reconsidéré, l'obstacle des graphèmes complexes devient significatif, puisqu'il représente en moyenne 5,5% des erreurs réalisées, tous exercices confondus. Les erreurs se matérialisent à l'encodage :

- en oubli de lettres (*\*dangerux* (dangereux), *\*facilemet* (facilement), *\*beaucoup* (beaucoup)),
- en ajout de lettres (*\*chauque* (chaque), *\*généureux* (généreux), *\*faicile* (facile)) ajout réalisé souvent par contamination avec la syllabe précédente ou suivante,
- en inversions (*\*clair* (claire), *\*aims* (amis)),
- voire en confusions de lettres (*\*teut* (tout)).

Les erreurs phonographiques, telles que le mauvais choix du graphème "eaux" comme suffixe pour *dangereux* ne sont pas prises en compte car elles correspondent à une erreur de discrimination auditive confirmée en lecture ([dãʒɔ]).

La plupart de ces difficultés à l'encodage sont corrigées en lecture, ce qui montre bien qu'elles sont d'ordre calligraphique. Elles concernent simplement une instabilité de l'empreinte graphique du mot dans le lexique mental, alors que l'empreinte acoustique est correctement fixée. L'obstacle porte sur la nécessité d'écrire plusieurs lettres pour transcrire un son unique. La sélection des lettres impliquées et leur ordonnancement semble pouvoir se réaliser de manière aléatoire. Il me paraît donc important de faire acquérir le geste graphique des graphèmes complexes en tant qu'entités globales, dans lesquelles l'association des lettres et leur ordre sont essentiels pour établir le lien phonie/graphie.

En lecture, les erreurs graphiques sont majoritairement corrigées et le décodage des digrammes/trigrammes pose d'autres problèmes :

- oubli d'une lettre : *seul* prononcé [sɛl], *avons* prononcé [avɔ], *besoin* prononcé [bɛzwa]

- inversion verticale de lettre : *au* décodé comme *an* [ã]
- inversion horizontale de lettres : *en* décodé comme *ne* [n ə]

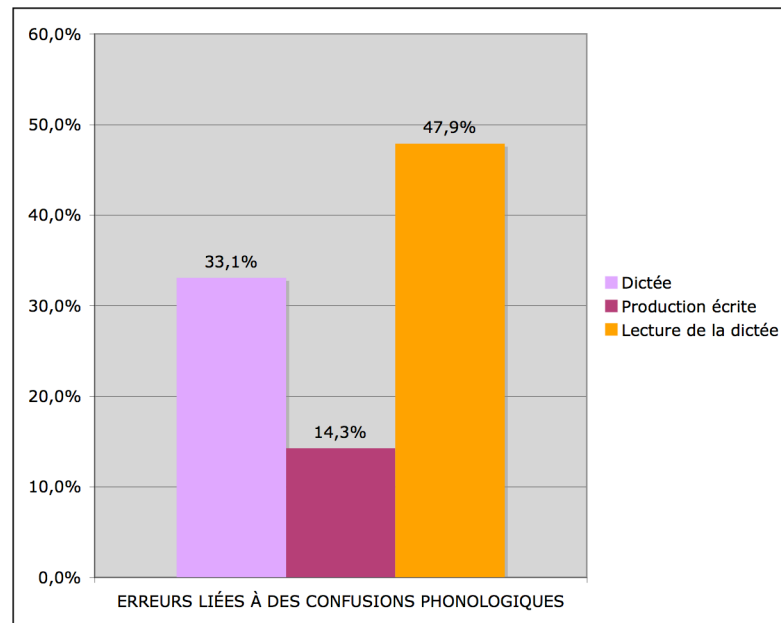
On peut considérer que ces erreurs de décodage proviennent moins d'une mauvaise maîtrise des règles que d'un problème de gestion de l'anticipation en lecture à voix haute. Dans cette situation, le lecteur doit en effet mener plusieurs activités cognitives en parallèle, déchiffrement, chute du sens des mots, articulation, accentuation et intonation linguistique et expressive, autocorrection et anticipation. Comment l'indiquent Michel Fayol & Jean-Pierre Jaffré (1992:5), "l'erreur serait liée au fonctionnement même de notre système cognitif et son occurrence serait due d'une part, à l'existence des connaissances (déclaratives ou procédurales) maîtrisées plus ou moins bien et d'autre part, à leur gestion en temps réel quand le sujet doit mener plusieurs activités plus ou moins complexes en parallèle."

### 2.3.2 Les erreurs à dominante phonétique

L'imputation d'une erreur à une origine phonologique est parfois délicate. Cela a été facilité pour la dictée grâce à la lecture à voix haute des productions. Pour les productions écrites, si certaines confusions sont à l'évidence phonologiques (comme dans *\*spordive* par exemple), pour d'autres, le doute est possible. La graphie *\*teut* est-elle due à une erreur de discrimination ou à une erreur calligraphique ? Dans ces cas, j'ai opté pour l'analyse la plus plausible compte tenu de mon expérience générale des erreurs produites par les arabophones, et des interférences prévisibles avec la langue d'origine. Certains mots à l'orthographe très personnalisée nécessitent une explication particulière. *\*Explosion* (explication) est le résultat de l'omission du phonème [a] non-accentué, de la confusion phonologique [e] au lieu de [i] dans la 2<sup>e</sup> syllabe, et de l'interférence orthographique avec l'anglais qui fait apparaître un "x" pour le suffixe "xion" au lieu de "ction". Le "mot" *\*affillemet* représente en réalité le mot *facilité*, compris d'après le contexte. Le suffixe choisi est erroné et de plus mal graphié (omission du "n"). Le son [s] est vraisemblablement écrit avec "ss" au lieu de "c", mais la calligraphie approximative fait apparaître "ff". Enfin, le [l] graphié "ll" et précédé de "i" modifie la valeur phonique du mot.

Les erreurs possibles d'interprétation ainsi que la complexité des sources d'erreur pour certains mots impliquent des réserves quant à la valeur objectivement scientifique des statistiques. Néanmoins, elles donnent une photographie globalement assez juste de la situation.





**Graphique 5 : Erreurs à dominante phonétique** (par rapport à l'ensemble des erreurs produites)

À l'encodage, les erreurs à dominante phonétique sont beaucoup plus productives en dictée (33,1% des erreurs totales) qu'en production écrite (14,3%). Elles deviennent vraiment cruciales dans la lecture à voix haute (47,9 %) lorsque les étudiants vocalisent de leurs propres écrits.

- **Erreurs phonétiques / erreurs graphiques**

L' écart entre le nombre d'erreurs dans les deux exercices d'encodage (dictée et production écrite) est de 18,8%. En dictée, l'apprenant écrit ce qu'il entend, il doit gérer l'écoute et le transcodage oral/écrit de manière simultanée. Les erreurs phonétiques, liées à une mauvaise discrimination sont donc plus importantes qu'en situation de production écrite directe. Cela m'amène à affirmer que les erreurs phonétiques en dictée sont conjoncturelles. Elles ne sont pas figées en erreurs graphiques visibles dans la production écrite. Seule une observation sur plusieurs textes, produits à intervalles espacés, permettrait de vérifier la fossilisation des erreurs d'origine phonétique sur une sélection de mots.

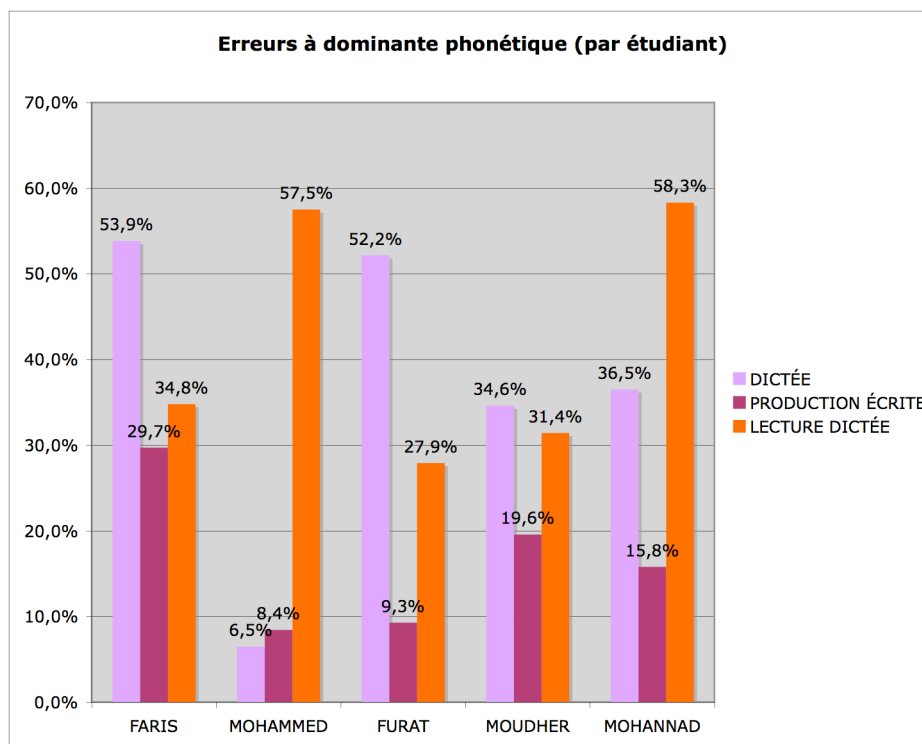
- *Discrimination, prononciation et lexique mental*

Dans la dictée, la transcription du texte entendu nécessite la discrimination auditive instantanée. Dans la production écrite, l'activation du lexique mental implique bien l'activation de l'image acoustique du mot, comme le souligne Rafoni (2007), mais les distorsions d'origine phonétique n'apparaissent alors que pour des mots qui ont été mémorisés de manière erronée. Il ne s'agit pas d'erreurs de discrimination puisque le mot n'est pas entendu au moment de son activation, mais d'une erreur phonétique antérieure qui a été fossilisée dans le lexique mental. C'est sans doute le cas du mot "infirmier" par exemple qui, par un phénomène d'assimilation, a été majoritairement mémorisé [ɛ̃ f ɛ R m j e].

Dans la lecture à voix haute, les confusions phonétiques produites sont liées à la prononciation et relèvent donc principalement de problèmes d'articulation ou d'une empreinte acoustique mal mémorisée. Du point de vue phonétique, l'apparante solidité du lexique mental dans la production écrite ne se retrouve pas en situation de transcription (dictée) ou de décodage (lecture). On peut donc parler d'instabilité du lexique mental pour l'ensemble des étudiants qui ne maîtrisent pas suffisamment l'association des deux faces phonique et graphique des mots.

Les résultats statistiques n'établissent pas de corrélation entre les erreurs de discrimination auditive (33,1% en dictée) et les erreurs de prononciation (47,9% en lecture). Cette remarque est renforcée par le fait que les erreurs de prononciation comptabilisées pour la lecture ne sont pas liées aux erreurs de discrimination auditive transcrites dans la dictée (erreurs comptabilisées sous le codage "RespGraph"). Une partie des erreurs graphiques d'origine phonétique est d'ailleurs corrigée en lecture. Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que la compétence de discrimination auditive ne garantit pas une prononciation correcte, contrairement à ce qu'affirme la méthode des oppositions phonologiques. Avec raison, elle préconise la discrimination auditive dans les exercices de paires minimales dès le début de l'apprentissage. Sans remettre en cause la nécessité de ce type d'exercice, indispensable pour "ouvrir l'oreille", il faut souligner ici qu'elle ne suffit pas et que l'entraînement articuloire est tout aussi primordial. Une prononciation correcte favorise la mémorisation stable de l'empreinte acoustique du mot dans le lexique mental. Pour compléter la progression exposée par Rafoni pour la constitution du lexique mental, une phase de conscience articuloire, doit être associée à la phase de conscience phonémique et lexicale car discrimination et prononciation sont les deux aspects indissociables à maîtriser pour enregistrer l'image sonore d'une unité lexicale. La correction phonétique est régulièrement pratiquée dans les classes. Cependant, les résultats observés sur notre public arabophone montrent qu'elle n'est pas assez orientée vers la constitution et la fixation des deux faces sonores et graphiques du lexique mental. C'est cet objectif qui doit guider désormais nos pratiques de manière plus systématique et précise. Cette analyse statistique peut même nous amener à questionner les pratiques de discrimination phonologique. Comme le soulignent Galisson et Coste cités par M. Ghellai (2007) "[...] l'étudiant perçoit les sons de la langue étrangère non véritablement dans leur réalité physique mais par rapport au conditionnement perceptif particulier que constitue le système phonologique de sa langue d'origine : il sera "sourd" à certains sons, croira en entendre d'autres qui n'ont pas été émis, n'établira pas de distinction entre des sons, qui physiquement, ont des caractéristiques différentes, etc... : erreurs et illusions qui peuvent compliquer l'apprentissage et rendent difficile l'autocorrection." Partant de là, la pratique d'exercices de discrimination phonologique sur des sons trop semblables pour être distingués par un apprenant arabophone pourrait générer des confusions supplémentaires. Pour éviter cet effet pervers, il est indispensable d'associer la distinction articuloire et graphique à la pratique de la discrimination orale.

– Analyse par étudiant



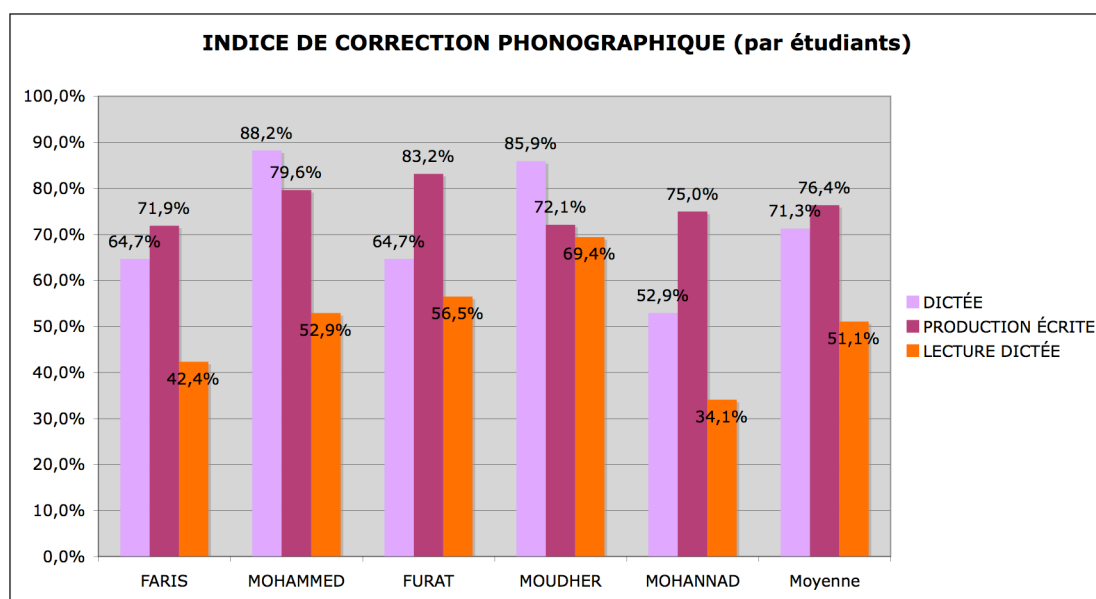
**Graphique 6 : Erreurs à dominante phonétique (par étudiant)**

*Pourcentage calculé sur le nombre total d'erreurs produites par chaque étudiant.*

Il convient de nuancer ces résultats en prenant en compte la très forte variation entre les étudiants. Faris et Furat présentent majoritairement des problèmes de discrimination auditive (respectivement 53,9% et 52,2%) alors que Mohammed semble avoir une très bonne oreille, avec seulement 6,5% de ses erreurs en dictée dues à une origine phonétique. Pourtant, cette capacité d'écoute ne se traduit pas par une réussite en termes de prononciation puisqu'il commet 57,5% d'erreurs phonétiques en lecture. Mohannad entend assez mal (36,5% d'erreurs à dominante phonétique en dictée) et présente encore plus de problèmes de prononciation (58,3% d'erreurs en lecture), mais il semble cependant avoir relativement stabilisé son lexique mental avec seulement 15,8% d'erreurs à dominante phonétique dans la production écrite.

D'après ces statistiques, il ne semble pas possible d'établir une corrélation entre les résultats obtenus en discrimination auditive et ceux obtenus en prononciation. Seul Moudher obtient des résultats proportionnels sur ces deux aspects de la compétence phonétique. (34,6% d'erreurs à dominante phonétique en dictée et 31,4% en lecture). Faris et Furat obtiennent de meilleurs résultats en prononciation qu'en discrimination, alors que Mohammed et Mohannad sont dans la situation inverse. Cette analyse individuelle vient renforcer l'hypothèse que les compétences phonétiques de discrimination ne sont pas automatiquement corrélées aux compétences de prononciation.

Ces variations entre discrimination et prononciation sont confirmées par l'examen statistique de l'indice de correction phonétique en fonction du nombre de mots.

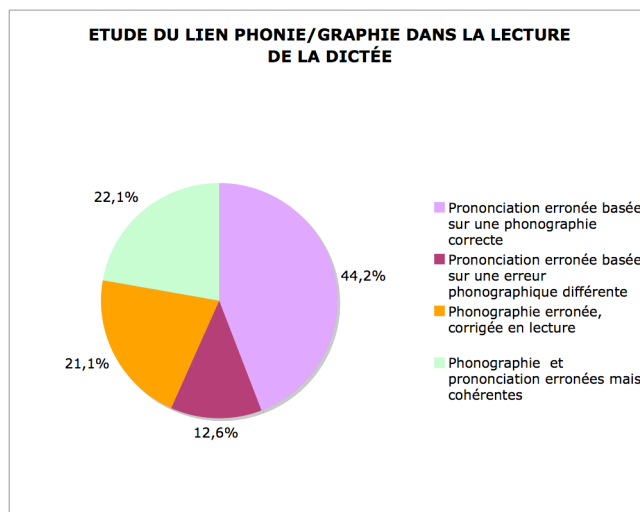


**Graphique 7 : Indice de correction phonographique (par étudiants) (% de mots corrects phonographiquement sur les 85 mots de la dictée)**

Ce graphique présente le pourcentage de mots réalisés correctement (à l'écrit ou à l'oral) du point de vue de la correspondance phonémique sur le nombre total de mots de la production. On constate que, pour l'ensemble des étudiants, le taux de réussite est moins élevé en lecture (lien graphie/phonie) qu'en dictée (lien phonie/graphie). Par ailleurs, le taux de réussite assez élevé en production écrite doit être minimisé par une analyse plus détaillée. En effet, on observe que les erreurs portent majoritairement sur les mots chargés sémantiquement. Les réussites incluent de nombreux mots outils assez simples (selon, moi, d'après, c'est...) largement mémorisés et automatisés. De plus, il apparaît clairement à la lecture des copies que les étudiants ont puisé dans le lexique qu'ils maîtrisent et qu'ils utilisent à répétition. Ces remarques réduisent donc la portée de la réussite phonographique en production écrite.

La comparaison des résultats obtenus pour la dictée et la lecture confirme que, même en termes de réussite, la corrélation entre discrimination et prononciation n'est pas établie et surtout, que la lecture est plus problématique que la transcription. La dimension phonétique de la lecture porte sur deux axes : la reconnaissance de la valeur phonique des graphèmes, la chute du sens des mots et la prononciation. L'analyse détaillée de la relation phonie/graphie dans l'exercice de la dictée permet d'affiner ces commentaires. Le graphique ci-dessous prend en considération le lien entre encodage phonographique et prononciation.

- **Analyse du lien phonie/graphie dans la dictée**



**Graphique 8 : Étude du lien phonie/graphie dans la lecture de la dictée**

Ce graphique analyse les manifestations de la discordance du lien phonie/graphie dans la dictée. Les erreurs de lecture à voix haute sont classifiées selon 4 catégories qui établissent le lien entre correction phonographique de l'écrit et correction de prononciation de l'oral. Parmi les 4 types d'erreurs possibles dans la lecture, seule la dernière catégorie montre le respect du lien phonie/graphie, puisque l'étudiant prononce correctement ce qu'il a écrit, même si sa transcription est erronée sur la base d'une erreur de discrimination auditive initiale. On peut donc dire qu'un cinquième des prononciations erronées n'est pas dû à un problème de lien phonie/graphie et que les quatre cinquièmes restant sont directement imputables à l'instabilité de ce lien pour les apprenants. 12,6% des erreurs proviennent d'ailleurs d'un flottement général du système phonographique des étudiants, qui donne lieu à une double distorsion du lien phonie/graphie. Pour ces mots, la graphie retenue ne transcrit pas le profil sonore du mot dicté. De plus, en lecture, l'étudiant procède à une nouvelle erreur phonétique en prononçant un enchaînement sonore différent de ce qui est écrit et de ce qui a été dicté. Ainsi Moudher écrit *\*langreaux* pour *dangereux* et lit [dãʒʁo], témoignant de plusieurs niveaux d'erreurs :

- la confusion phonologique entre [ø] et [o] se retrouve au moment de la discrimination, est transcrite puis confirmée au moment de la lecture (erreur phonologique) ;
- la prononciation [ʒʁo] pour "greaux" montre une méconnaissance des règles de position concernant la lettre "g" (erreur orthographique) ;
- la chute du "e" à l'oral a entraîné une erreur phonographique qu'on peut également imputer à l'ignorance du radical *danger* (erreur lexicale).

Les mots corrects du point de vue phonographique sont mal prononcés à 44,2%, ce qui montre que l'empreinte graphique du mot peut être correctement mémorisée même si le profil sonore du mot n'est pas maîtrisé ou s'il est erroné. Cette même discordance peut s'appliquer à l'inverse, puisqu'on note que 21,1% des problèmes relevés concernent une prononciation juste

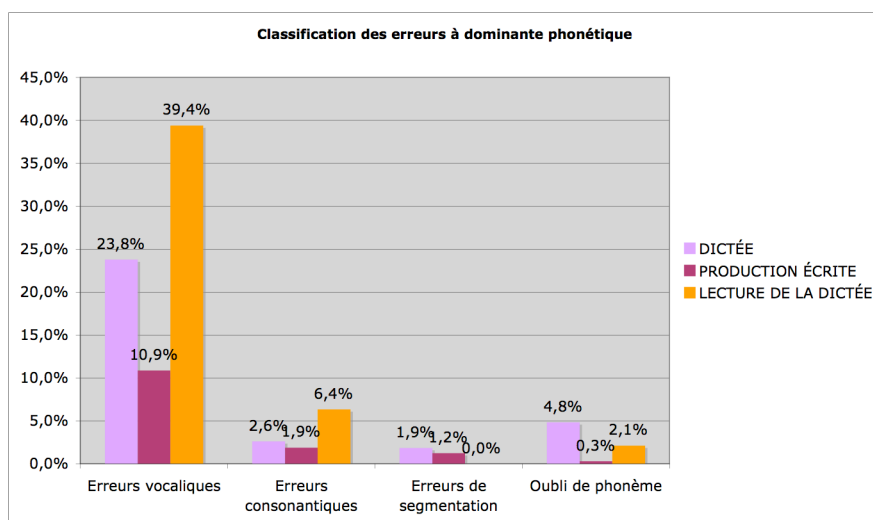
pour un mot à la graphie erronée. Bien que l'erreur phonologique soit ici rétablie pendant la lecture à voix haute, cette correction implique néanmoins le non-respect du lien phonie/graphie du français. Dans les deux cas (soit 65,3%), les deux faces du signe linguistique (empreinte sonore / empreinte graphique) ne sont pas concordantes. Le problème peut se situer au niveau de la mémorisation, l'une ou l'autre ayant été enregistrée de manière erronée. Il montre en tout cas une méconnaissance du système phonographique du français, car la maîtrise de ces règles devrait permettre à l'étudiant de rétablir la graphie ou la prononciation correcte d'après la face du signe qu'il a mémorisée correctement.

Le redressement à l'oral des "mots tordus" à l'écrit retient particulièrement notre attention. L'hypothèse d'une mauvaise mémorisation de la face graphique du signe linguistique dans le lexique mental n'est pas confirmée dans notre corpus par des erreurs répétées. Ceci semble être le cas pour les inversions de lettres, comme \**aims* (amis) ou pour des graphies secondaires comme le "ill" qui peut se prononcer [i l] dans quelques mots et qui peut être choisi pour transcrire [f a s i l] \**facille* et être lu correctement.

Mais ce phénomène peut également être le signe d'erreurs d'inattention ou d'une surcharge cognitive dont la graphie porte la trace. L'auteur ignore l'erreur graphique tant le décodage du mot est automatisé et relativement indépendant de son image visuelle. D'autres mots ont fait obstacle au déchiffrement. Il s'agit de "non-mots", pour lesquels une graphie aventureuse tente de transcrire un profil sonore incertain pour un mot sémantiquement incompris. Faris par exemple n'avait pas reconnu *des avantages* et n'a pas su le séquentialiser. Il a tenté de le transcrire en \**devisatge* et plus tard, il a eu du mal à le déchiffrer et a fini par prononcer [d e v i s t a ʒ]. *Infirmier* a lui aussi subi beaucoup de distorsions. Aucun des étudiants n'a transcrit ce mot correctement du point de vue phonographique et aucun n'a pu le prononcer correctement non plus. Finalement, si l'on rapporte toutes ces erreurs au nombre total de mots de la dictée (85 mots), il apparaît que le lien phonie/graphie (transcodage à l'écrit de ce qui est entendu) est respecté à 71,3% (avec une moyenne de 60,6 mots correctement transcrits phonographiquement), alors que le lien graphie/phonie (lecture à voix haute du texte écrit) est respecté à 63,5% (avec une moyenne de 54 mots prononcés en respectant la graphie, celle-ci pouvant être correcte → 83,3% ou erronée → 16,7%).

Ces considérations sur le lien phonie/graphie révèlent la nécessité d'établir systématiquement l'association entre l'empreinte acoustique et graphique des mots dans le lexique mental. La mémorisation de l'empreinte acoustique passe par un double entraînement à la discrimination et à l'articulation. Comme l'indique Michel Fayol (1992:41), "les procédures (d'écriture) phonogrammiques sont largement tributaires de la capacité à analyser le matériau sonore. La prononciation constitue par conséquent un repère décisif et les prononciations idiolectales entraînent des écarts graphiques." L'analyse détaillée des erreurs à dominante phonétique fait apparaître les nombreux problèmes que pose la mise en oeuvre du lien phonie/graphie dans l'activité d'écriture.

- **Analyse détaillée des erreurs à dominante phonétique**

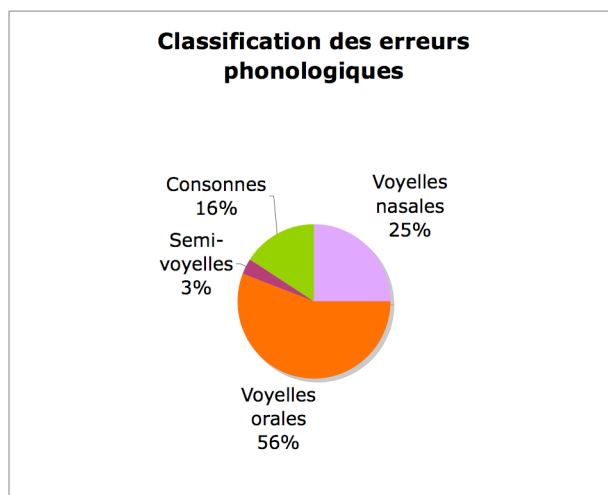


**Graphique 9 : Classification des erreurs à dominante phonétique**(pourcentage sur le nombre total d'erreurs produites pour chaque exercice)

Les erreurs à dominante phonétique reposent très largement sur la discrimination des voyelles : 23,8% des erreurs en dictée, 10,9% en production écrite et 39,1% en lecture à voix haute sont dues à une confusion vocalique liée soit à une voyelle n'existant pas en arabe, soit à un problème d'assimilation régressive. C'est le cas du mot *bénéficie* qui a donné lieu à de nombreuses interprétations allant de *\*bénifrice* à *pénficie*. *Seul* est devenu *\*soul* et *ensemble* s'est trouvé décliné avec de nombreuses fantaisies graphiques mélangeant les confusions vocaliques et consonantiques pour nous proposer *\*un somble* ou *\*un simple* voire *\*en sample* qui cherche à nous rattacher à la lexicographie anglophone.

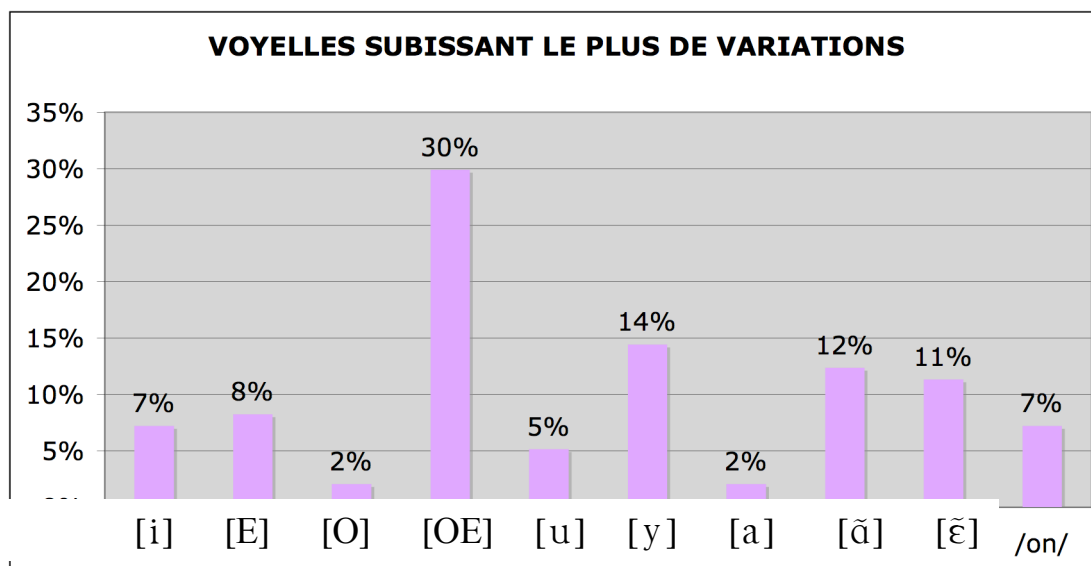
Les erreurs consonantiques concernent 2,6% des erreurs en dictée et 6,4% en lecture à voix haute. On constate que les erreurs d'articulation (en lecture) sont plus importantes que les erreurs de discrimination (en dictée) pour les voyelles comme pour les consonnes. Par contre, les erreurs de segmentation n'ont pas été marquées en lecture et l'oubli de phonème est deux fois plus important en situation de discrimination qu'en situation de prononciation.

Le pourcentage d'erreurs vocaliques et consonantiques s'explique aisément si l'on se réfère à la langue d'origine des apprenants et il s'agit très majoritairement d'interférences interlinguales dues aux différences entre le système phonologique de l'arabe et du français. De ce point de vue, l'acquisition du système vocalique du français pose le plus de problème, avec des voyelles plus nombreuses et des réalisations phonétiques peu variables. La distance entre le "déjà là" des étudiants et le système de la langue cible est donc très grande. Ce n'est pas le cas des consonnes où seules 3 ou 4 consonnes du français ([p], [v], [ɲ] et selon les régions [g]) manquent dans la langue d'origine des apprenants, ce qui explique que les erreurs consonantiques sont beaucoup moins nombreuses. Le graphique ci-dessous détaille la répartition des erreurs phonologiques entre voyelles et consonnes.



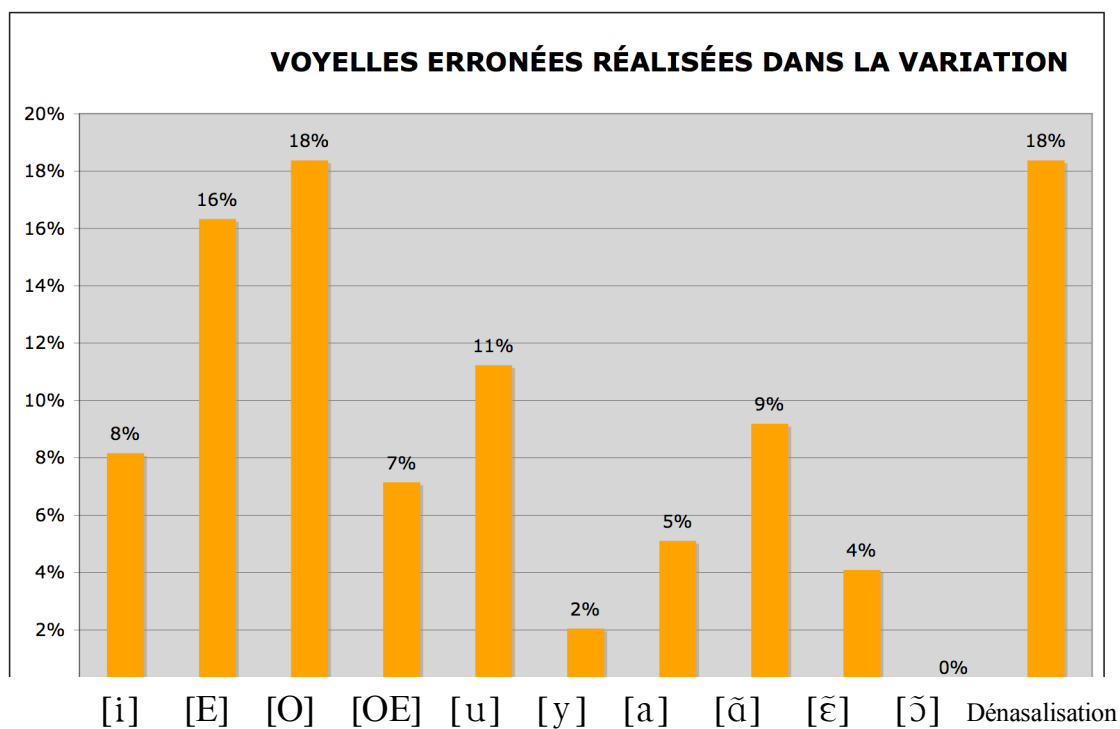
**Graphique 10 : Classification des erreurs phonologiques entre voyelles et consonnes pour la lecture.**

- **Confusions vocaliques**



**Graphique 11 : Voyelles subissant le plus de variations dans la lecture**





**Graphique 12 : Voyelles erronées réalisées dans la variation dans la lecture**

Les graphiques 11 et 12 nous donnent une image plus précise des confusions phonologiques réalisées sur les voyelles. C'est l'archiphonème [OE] (antérieur, arrondi et mi-ouvert ou mi-fermé) qui subit le plus de variations (30% des erreurs phonétiques), suivi par la voyelle [y] (antérieure, arrondie et fermée/haute) (14%). Les nasales, principalement [ẽ] (antérieure, non-arrondie et mi-ouverte/basse) et [ã] (postérieure, arrondie et ouverte/basse) totalisent à elles deux 23% des erreurs, et enfin l'archiphonème [E] (antérieur, non arrondi, mi-ouvert/bas ou mi-fermé/haut) (8%). On pouvait inférer que les voyelles présentes en arabes seraient les plus stables. Or seule la voyelle [a] présente le plus faible taux d'erreurs (2%), accompagnée dans la stabilité par [O] (postérieur, arrondi, mi ouvert ou mi-fermé) qui ne fait pas officiellement partie des voyelles de l'arabe. [i] et [u] quant à elles, sont tout de même sujettes à variation pour une part respective de 7% et 5%. Il est probable que cette marge de variation soit également réalisée dans la langue d'origine où elle ne pose pas de problème phonologique. Ces constats nous indiquent sur quelles voyelles maîtrisées par les apprenants nous pouvons nous appuyer pour construire les voyelles qui causent le plus de difficultés.

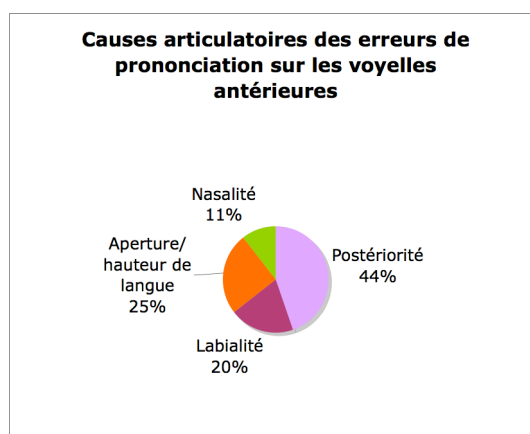
Réciproquement, le graphique 12 fait apparaître les voyelles qui servent le plus de support à la variation. Les archiphonèmes [O] et [E] sont largement favorisés dans la production pour remplacer les voyelles mal maîtrisées (respectivement 18% et 16% des réalisations erronées). [u] suit pour prendre la place de 11% des voyelles mal prononcées et enfin [i] se montre assez actif pour réaliser 8% des productions erronées. Au niveau des voyelles nasales, c'est le procédé de dénasalisation que les étudiants choisissent pour tenter de désamorcer cette nasalité problématique, n'ayant pas l'habitude d'abaisser le voile du palais dans la coarticulation

vocalique. Et lorsque la nasalité est réalisée, reste encore la confusion entre ces trois voyelles qui conduit à 9% de réalisations erronées en faveur du[ã].

Cette analyse porte sur la lecture, mais dans la situation de la dictée, les résultats sont sensiblement identiques. On retrouve les mêmes voyelles en difficulté, avec des proportions différentes : [OE] (13%), et [E] (11%), auxquelles s'ajoute [i] (13%) [y] ne semble pas poser de problème en discrimination puisqu'il ne subit aucune erreur. Dans la graphie de la dictée, les voyelles privilégiées de substitution se retrouvent également en tête : [E] couvre 17% des productions erronées, principalement à la place de [i] par un phénomène d'assimilation dans les mots "infirmier" et "profiter" et [O] réalise 11% des variations des voyelles [E], [OE], [u]. Enfin [i] est discriminé de manière erronée à 8% à la place de [E] ou [OE].

- *Les voyelles antérieures*

Le graphique 11 montre que les voyelles antérieures ([OE], [y], [ɛ], [E] et [i]) sont celles qui subissent le plus de variations. L'étude statistique nous donne une photographie plus précise des causes articulatoires à l'origine des confusions dans la production de ces voyelles.



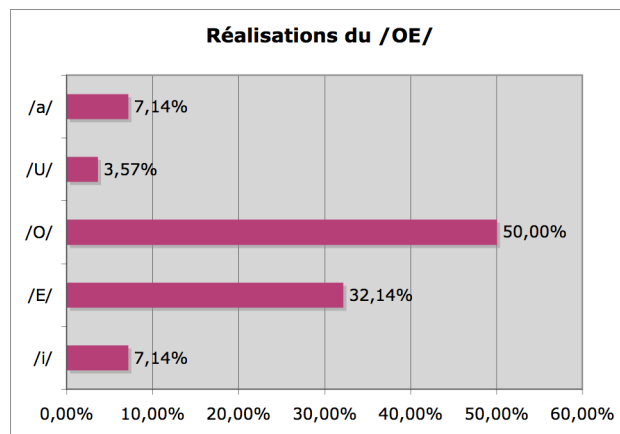
**Graphique 13 : Causes articulatoires des erreurs de prononciation sur les voyelles antérieures.**

La réalisation de l'antériorité est problématique pour les arabophones, en particulier en lien avec la labialité, ce qui explique que les voyelles [OE] ou [y] soient celles qui subissent le plus de variations. Les erreurs de postériorité sont à l'origine de près de la moitié des confusions sur les voyelles antérieures. La distinction des 4 degrés d'aperture et de hauteur de langue (là où l'arabe n'en compte que 2) est une source d'erreurs importantes. C'est ainsi que le deuxième [e] de *bénéfice* sera prononcé [i] par exemple, tout comme le [œ] de *besoin* pour lequel la confusion se retrouve soit en encodage soit en décodage selon les étudiants. Dans la production écrite, également, on retrouve cette erreur (ex : *les voyages sont \*chirs*). L'inverse est vrai également, et [e] remplace régulièrement [i] à l'encodage comme au décodage, comme dans *\*éfermmier* (infirmier). Un des apprenants visite des pays *\*déférents* et un autre veut en *\*profété*. Rappelons par ailleurs que la différence entre [i] et [e] ou [œ] se justifie également au niveau acoustique

par une différence d'acuité, et c'est sans doute ce trait qui est le plus saillant dans la discrimination auditive et dans la prononciation.

- *Le profil variationnel du [OE]*

Il m'a paru intéressant d'approfondir l'étude des variations pour la voyelle la plus problématique.



**Graphique 14 : Profil variationnel du [OE]**

La confusion la plus marquante est donc bien une erreur de postériorité qui transforme [OE] en [O]. La réalisation en [E] provient, elle, d'un problème de labialité. Cela confirme une des difficultés majeures de prononciation pour les arabophones, à savoir l'acquisition de l'antériorité en lien avec la labialité. Tout comme la voyelle [y], [OE] est une voyelle antérieure arrondie. Or, les habitudes articulatoires de la langue d'origine amènent les apprenants à favoriser soit le trait d'antériorité, soit celui de la labialité, mais les empêchent d'associer ces deux traits pour prononcer cette voyelle. C'est cet objectif d'association qui guidera le travail de correction articulatoire.

Au niveau de la discrimination, la dispersion des variations du [OE] est moins significative. Ce phonème est majoritairement entendu et transcrit comme [y] (42,9%). Ceci s'explique par la proximité articulatoire et acoustique de ces deux voyelles, mais aussi par la proximité sémantique et morphologique de mots-outils comme "de" et "du". L'autre variation du [OE] en discrimination porte sur la voyelle [E], (28,6%) ce qui pose des problèmes de distinction entre singulier et pluriel et entre présent et passé. Au niveau de ces apprenants, cette capacité devrait être déjà acquise, puisqu'elle est travaillée dès le niveau A1.

- *Les voyelles nasales*

La nasalité existe dans l'arabe moderne mais exclusivement au niveau des consonnes (la bilabiale [m] et l'apico-alvéolaire [n]). Les confusions sur les voyelles nasales, qui représentent 25% des erreurs phonologiques des apprenants, portent à 40% sur la voyelle intermédiaire [ã], immédiatement suivie de la nasale la plus aigue [ẽ]. L'abaissement du voile du palais est

difficilement gérable avec d'une part l'aperture et l'aplatissement de la langue dans la cavité bucale pour la réalisation du [ã], et d'autre part avec l'avancée de la langue et l'étirement labial caractérisant celle du [ɛ̃].

En discrimination, pour la transcription de la dictée, on retrouve des difficultés majeures pour les deux nasales repérées en prononciation: [ã] représente 26% des erreurs d'origine phonétique sur les voyelles et [ɛ̃] 15%. Les confusions au niveau des nasales sont donc les plus importantes au moment de la discrimination et on voit apparaître nettement une interdépendance entre [ɛ̃] graphié *un* et [ã] pour le mot-outil *en* qui se remplacent mutuellement dans une situation de grande instabilité. Ces mots monosyllabiques ont subi beaucoup de variations en encodage comme en décodage, soit sur les deux autres nasales (*on* entendu et graphié *en*), soit par dénasalisation (*en* prononcé [ɛ n]) voire par dénasalisation avec inversion (*en* prononcé [n ə]) ou encore par simplification (*avons* prononcé [a v ɔ]). D'autres mots de la dictée ont été victimes de nombreuses déformations liées aux problèmes de discrimination et de prononciation des nasales. *Ensemble* a été graphié *\*un somble* ou *\*un simple* et *les transports en commun* sont devenus *en \*coma* ou *en \*comment*, voire *en \*comme*.

Ces quelques exemples définissent l'étendue du champ des variations possibles en encodage comme en décodage de ces voyelles nasales, qui posent non seulement des problèmes phonologiques mais aussi graphiques et calligraphiques. Les graphies des 3 nasales sont toutes des digrammes ou des trigrammes et elles impliquent un choix de graphèmes d'autant plus complexe que les possibilités sont nombreuses. Sur le plan calligraphique, les lettres e, a et o, qui sont le noyau de ces digrammes, sont très proches et une calligraphie incertaine peut susciter des confusions supplémentaires.

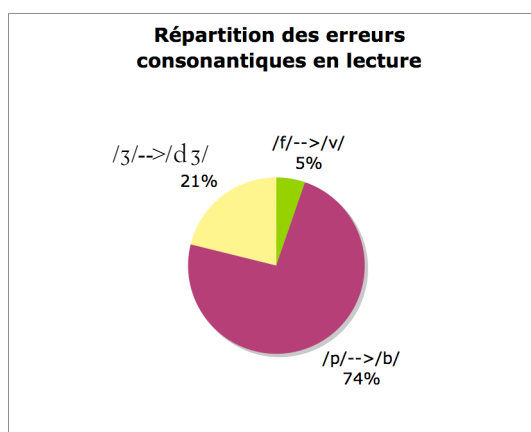
Il est important de remarquer enfin que les productions écrites ne font apparaître quasiment aucune erreur liée à une mauvaise discrimination vocalique sur les nasales. Compte tenu de l'importance des difficultés visibles dans la dictée, on peut vraisemblablement évoquer des stratégies d'évitement qui font que les étudiants profitent de la liberté d'expression pour se cantonner au champ lexical qu'ils maîtrisent.

En conclusion, il est important de stabiliser l'image graphique des mots courants incluant des nasales ou des voyelles aux graphèmes complexes. La pratique de l'écriture en lien avec les exercices de discrimination et de prononciation devrait permettre de stimuler la mémoire visuelle autant qu'acoustique. L'axe de travail prioritaire pour la maîtrise du système vocalique du français concernera l'acquisition du trait d'antériorité en lien avec la labialité pour les voyelles [OE] et [E] et le trait de nasalité.

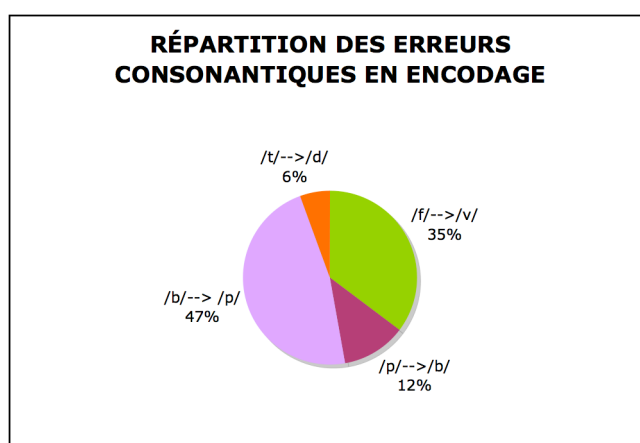
- **Confusions consonantiques**

Les erreurs consonantiques sont de 9,7% en production écrite, 12,9% en dictée et 15,8% en lecture (*pourcentage d'erreurs consonantiques sur le total des erreurs à dominante phonétique*). On retrouve d'une part un meilleur contrôle en production écrite où l'apprenant a le

choix des mots et d'autre part des difficultés plus importantes en prononciation qu'en encodage pour la dictée.



Graphique 15 : Répartition des erreurs sur les consonnes en lecture



Graphique 16 : Répartition des erreurs sur les consonnes en encodage de ladictée

– *Erreur de sonorité*

Les erreurs consonantiques portent sur les phonèmes [ʒ], [f] et [p]. C'est majoritairement l'occlusive bilabiale sourde [p] qui n'existe pas dans le système consonantique arabe et qui est remplacée par sa correspondante sonore [b] (74% des erreurs consonantiques). À l'encodage, le phénomène s'inverse et c'est majoritairement (47%) [p] qui est substitué à [b], dans *\*penifise* (bénéfice) ou *\*un simple* (ensemble). La confusion [p] / [b] reste notable (12%) avec des productions telles que *\*grobe* (groupe). La réciprocité de la confusion prouve l'instabilité du trait sonore de ces occlusives bilabiales à l'encodage comme au décodage.

Ce problème de sonorisation se retrouve dans la confusion avec les constrictives labiodentales [f] / [v], comme [v] est inexistante en arabe. Mal maîtrisée, elle peut être reconnue de manière abusive. À l'encodage, ce phénomène est confirmé puisque la transcription de [f] en [v] représente 38% des erreurs consonantiques. *Profiter* est transcrit *\*proveté*, *tarif* devient *\*d'arriver*.

Dans ce dernier exemple apparaît la sonorisation de [t] en [d] qui se retrouve également sur une occurrence dans la production écrite. Précisons que dans cet exercice, les erreurs consonantiques sont minimales et peu significatives. Je remarque néanmoins une occurrence d'assourdissement de [ʒ] en [ʃ] \**chanchement* (changement).

– *Erreur constrictive / mi-occlusive*

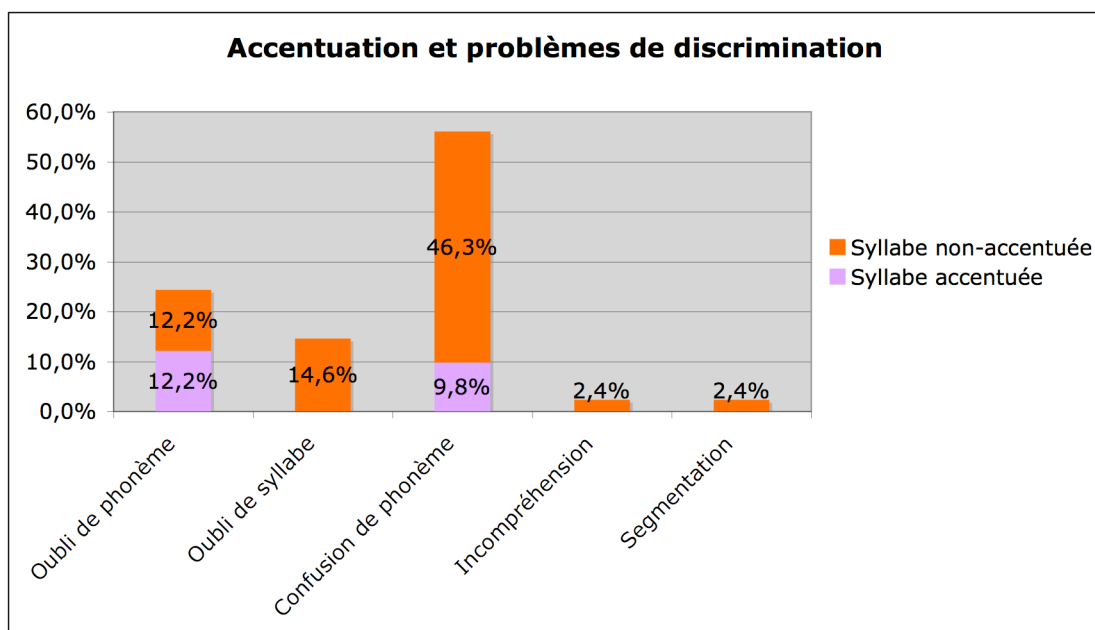
La constrictive [ʒ] est remplacée par la mi-occlusive [dʒ] et ce, pas seulement en début de mot comme en anglais. Cette confusion n'est réalisée que par deux étudiants sur cinq et seulement en position intervocalique. Ils prononcent par exemple [v w a j a d ʒ e] pour *voyager* ou [ɔ d ʒ u r d ɥ i] pour *aujourd'hui*, mais [a v ɑ̃ t a ʒ] pour *avantage*. D'autre part, cette erreur de prononciation ne se retrouve pas à l'écrit. Elle ne concerne que la prononciation et ne pose pas de problème à l'encodage.

En conclusion, notre axe de travail prioritaire pour la maîtrise du système consonantique du français concernera le trait sourd/sonore des consonnes [p] / [b] et [f] / [v] à maîtriser pour la discrimination et l'articulation des consonnes. Un axe secondaire portera sur le changement de tension entre [ʒ] et [dʒ] pour la prononciation.

• **Erreurs liées à la prosodie**

Le **Graphique 9**, (Classification des erreurs à dominante phonétique p66) fait état d'erreurs de segmentation et d'oublis de phonème qui nous interrogent sur la maîtrise de la prosodie du français par les arabophones. L'accent oxytonique du français diffère de l'accent de mot de l'arabe. Cette accentuation de groupe rythmique perturbe la reconnaissance des phonèmes, la syllabation et d'une manière générale, la segmentation de la chaîne parlée.

Dans la dictée, 34,4% des erreurs à dominante phonétique sont liées à un problème de syllabe non-accentuée. À l'inverse, les erreurs telles que "oubli ou confusion de phonème" produites malgré leur position accentuée représentent 9,7%. Les problèmes de discrimination en lien avec l'accentuation se répartissent comme suit.



**Graphique 17 : Répartition des erreurs à dominante phonétique en fonction de l'accentuation (dans la dictée)**

L'accentuation oxytonique du français agit principalement sur les confusions de phonèmes. En position interconsonantique non-accentuée, l'assimilation fonctionne dans des mots comme *bénéficier* ou *profiter*. Les confusions sont particulièrement visibles sur les mots-outils monosyllabiques non accentués, avec des confusions *suren* qui devient *\*on* et inversement, *et* ou *est* qui deviennent *\*au*, de même pour *de* et *des*.

Ces petits mots se laissent aussi facilement oublier, c'est le cas en particulier du verbe *être* dans la phrase "*Le monde est comme une petite ville...*" ou du verbe *avoir* dans "*mes amis ont besoin de...*". Non accentués dans la phrase française, ces deux verbes sont d'autant plus négligés qu'ils n'apparaissent pas dans la phrase arabe. La préposition *de* est également occultée plusieurs fois. Mais on assiste aussi à des oublis de phonèmes à l'intérieur de mots comme *bénéficier* avec la chute du deuxième [e]. Notons de plus que les phonèmes oubliés sont pour près de la moitié positionnés dans un groupe consonantique. Bien qu'étant en syllabe accentuée, *découvrir* est discriminé [d e k o v e R], et *apprendre* perd son [R] final.

La production des groupes consonantiques avec une consonne liquide (CCV) fait d'ailleurs parfois l'objet de variations qui visent à la simplification de la prononciation et le retour à la structure syllabique CV ou CVC, standard de l'arabe. C'est le cas de *exemple* prononcé [e g z ã p ə l]. Si on peut imputer cette prononciation à une interférence avec l'anglais, ce n'est pas le cas du mot *ensemble* dont la syllabe finale est pourtant prononcée de la même façon. La modification du groupe consonantique peut également intervenir à l'intérieur du mot comme pour *profiter* [p o r f i t e].

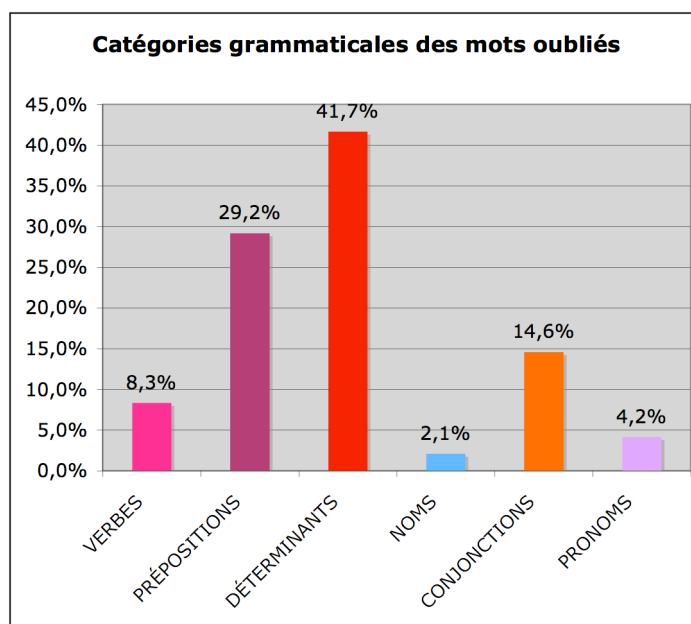
Notons enfin que la non-accentuation peut générer une incompréhension totale, comme pour le groupe nominal *des avantages* pour lequel Faris n'a entendu que les phonèmes saillants

phonétiquement : [d e], [z], [v] et [t a ʒ] qu’il transcrit *\*devisatge* et prononce [d e v i z t a ʒ]. Elle est également à l’origine d’une segmentation erronée puisqu’un étudiant a entendu *\*le prendre* au lieu d’*apprendre*, sans doute du fait que le phonème [a] n’est pas accentué.

L’accentuation est donc à l’origine de problèmes de syllabation et d’oublis de phonèmes ou de syllabes. Cet axe prosodique sera le troisième axe de travail pour améliorer les performances des étudiants dans la dimension phonétique du lien phonie/graphie.

- **Mots oubliés**

Le nombre de mots oubliés est minime sur la totalité de la production des étudiants, mais cependant notable : 2,6% en dictée et 4,5% en production écrite. Le phénomène diffère entre les deux exercices. En dictée, ce sont principalement des mots non accentués qui n’ont pas été discriminés dans la chaîne parlée, ou encore un groupe de mots qui n’a pas été retenu dans la mémoire à court terme, mémoire dans laquelle “la phrase ou série de mots énoncée doit être maintenue temporairement pendant la transcription.” (Michel Fayol, 2011:87). En production écrite, aucun mot sémantiquement plein n’est oublié. Globalement, les oublis portent sur des mots qui, sémantiquement ou syntaxiquement, peuvent paraître facultatifs aux yeux (et aux oreilles) des étudiants arabophones.



**Graphique 18 : Classification grammaticale des mots oubliés**

Les déterminants (articles partitifs, indéfinis et définis à parts égales) sont les premières victimes de l’oubli. Ils représentent près de la moitié des mots oubliés.

Puis un tiers d’entre eux est composé des prépositions, avec une nette majorité de la préposition *de* omise dans les constructions verbales (64,3% des prépositions).

Les conjonctions (14,6%) incluent *et* et *que*. Cette dernière est omise dans les phrases du type “*je trouve que, je pense que...*”. Omission qui peut se rapprocher de la structure de la phrase anglaise où le “*that*” est facultatif.



Enfin, les verbes oubliés (8,3%) concernent presque exclusivement “être” avec un cas d’oubli du verbe “avoir”. L’omission du verbe “être” est à rapprocher de la morphologie de la phrase arabe. Là où le français utilise un verbe d’état, l’arabe préfère une phrase nominale.

Les résultats relatifs aux pronoms ne sont pas pertinents. Ils ne représentent que deux erreurs, un oubli du pronom “je” et une confusion phonologique entre “vous” et “tout ce..que”.

Les déterminants sont les partenaires indissociables du nom et les prépositions introduisent la plupart des compléments du verbe. Pour remédier au problème de systématisation de la structure de ces groupes de mots, nous avons consacré plusieurs séances à l’analyse grammaticale des phrases avec la grammaire en couleur de Maurice Laurent<sup>24</sup>. L’analyse contrastive entre les deux systèmes arabe/français est aussi une direction de travail (cf Comparons nos langues de Nathalie Augier, 2004)

Les mots oubliés forment une catégorie à part car ils sont dus à des représentations syntaxiques autant qu’à une maîtrise incertaine du lien phonie/graphie.

- **Axes pédagogiques pour la stabilité phonétique du lien phonie/graphie**

L’analyse des erreurs à dominante phonétique produites par les étudiants en situation d’encodage et de décodage nous a permis de définir les grands axes de l’action pédagogique visant à maîtriser l’aspect phonétique du lien phonie/graphie.

1. **Le premier axe** porte sur la correction articulo-phonatoire en vue de stabiliser l’empreinte acoustique des mots dans le lexique mental.

- le trait d’antériorité associé à la labialité à acquérir pour les voyelles est prioritaire ;
- le trait de nasalité pour les voyelles aussi, soit l’abaissement du voile du palais avec les deux positions de la langue avant/arrière ainsi que l’ajout de l’arrondissement des lèvres ;
- au niveau des consonnes, l’objectif principal est la maîtrise du trait sourd/sonore et donc de la vibration des cordes vocales associée à certains mode et lieu d’articulation.

2. **Le deuxième axe** concerne la syllabation et l’accentuation en encodage et le repérage dans la chaîne parlée des syllabes et phonèmes accentués ou non-accentués.

3. **Le troisième axe** détermine l’approche pédagogique. Jean-Charles Rafoni (2007) nous rappelle que “le signe écrit n’est que l’image visuelle d’une articulation sonore qui fait sens.” Il souligne ainsi l’interdépendance étroite entre la discrimination orale (conscience lexicale et phonémique), la reconnaissance du signe graphique, l’articulation sonore et l’activation du sens. Ces quatre aspects du signe linguistique doivent être travaillés en parallèle pour limiter l’instabilité du lien phonie/graphie dans le lexique mental des étudiants.

### **2.3.3 Les erreurs à dominante (ortho)graphique**

52% des erreurs en dictée et 47% en production écrite sont à dominante graphique. Ce désordre graphique important est indépendant d’une déformation à l’oral. Il est lié à la

---

<sup>24</sup> Laurent M., *Les jeunes, la langue et la grammaire*, Une éducation pour demain, 2004

polyvalence des graphèmes. La maîtrise orthographique implique la connaissance des graphèmes de la langue et de leur valeur phonique, mais aussi la conformité avec un ensemble de règles qui dirigent le système graphique à savoir les valeurs de position, les valeurs morphologiques lexicales ou grammaticales ou encore les chaînes d'accord qui génèrent une redondance de marques morphographiques. Comme le remarque Danièle Cogis (2005:68), "certaines lettres en font trop". Avec la plurifonctionnalité des graphèmes, le scripteur doit :

- choisir les graphèmes correspondant aux phonèmes pour transcrire graphiquement l'image acoustique du mot,
- ajouter des lettres qui n'ont pas nécessairement de valeur phonique mais qui remplissent plusieurs fonctions différentes :
  - o établir le lien avec une famille de mots,
  - o transmettre des informations grammaticales,
  - o établir un lien syntaxique avec les autres mots de la phrase dans une chaîne d'accords,
  - o distinguer ce mot de ses homonymes.

Danièle Cogis (2005:71) prend l'exemple de la lettre "a" pour rendre compte de la polyfonctionnalité des lettres et/ou des graphèmes.

"- c'est un graphème dans le mot *papa* ;

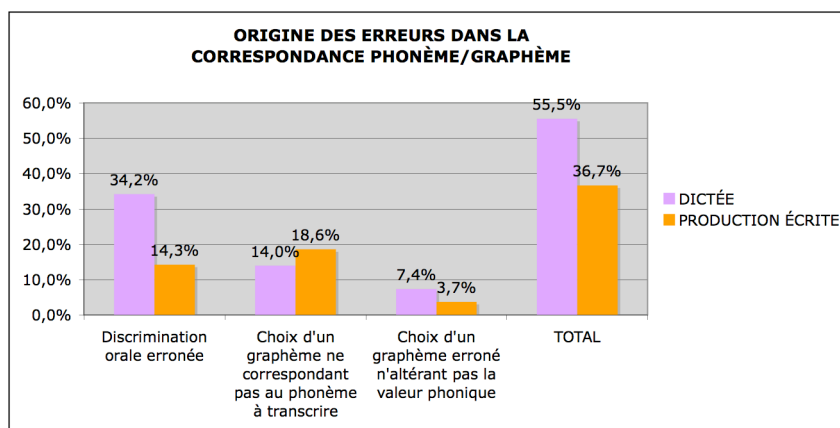
- c'est encore un graphème mais avec une variante diacritique dans *château, voilà* ;
- c'est un constituant de graphème dans les mots *aimer, faim, lance, jambe, autel, beau* ;
- c'est un constituant de graphème qui joue en plus un rôle distinctif dans *stante/tente* ;
- c'est une syllabe dans *a-bricot* ;
- c'est un préfixe dans *a-normal*, et une marque verbale dans *chant-a* ;
- c'est un mot dans *il a* (verbe) et un autre, avec un signe diacritique, dans *à Versailles* (préposition)
- c'est un constituant du même "mot" dans *au château* et dans *à Versailles*."

À partir de ce constat, les erreurs orthographiques relevées sont souvent la trace de confusions fonctionnelles autant que d'une méconnaissance de la norme.

#### • **Le choix des phonogrammes**

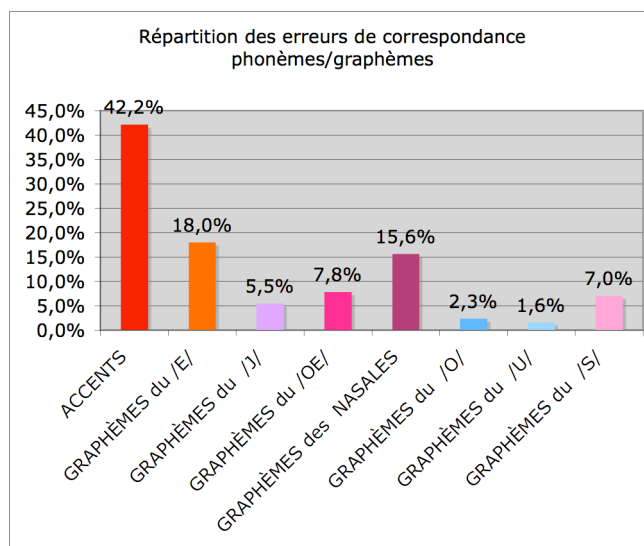
Transcrire la langue orale à l'écrit est la fonction principale de l'écriture. La graphie doit donc garantir la correspondance entre phonèmes et graphèmes. Considérant la polyvalence générale du système, l'orthographe régit le choix du graphème parmi les différentes options possibles. Les sources d'erreurs possibles sont de trois ordres :

- une discrimination erronée de la chaîne parlée
- le choix d'un graphème ne correspondant pas au phonème à transcrire
- le choix d'un graphème erroné n'altérant pas la valeur phonique du mot



**Graphique 19 : Origine des erreurs dans la correspondance phonème/graphème (% calculé sur le total des erreurs produites par les étudiants)**

Au total, les erreurs de correspondance phonèmes/graphèmes représentent 55,5% des erreurs produites en dictée et 36,7% en production écrite. En dictée, ces erreurs sont majoritairement causées par une mauvaise discrimination orale (34,2% des erreurs totales, contre 14,3% en production écrite). Par contre, la part de ces erreurs liées au choix du graphème, modifiant ou non la valeur phonique, est équivalente en production écrite et en dictée (respectivement 22,3% des erreurs totales et 21,4%). Les aspects phonographiques représentent donc un cinquième des problèmes de passage à l'écrit rencontrés par les étudiants. Remarquons de plus que 14% (en dictée) et 18,6% (en production écrite) des graphèmes choisis modifient la valeur phonique du mot. Le choix du phonogramme est donc un obstacle important dans le passage à l'écrit.



**Graphique 20 : Graphèmes et signes diacritiques impliqués dans les erreurs de correspondance phonèmes/graphèmes**  
(les erreurs dues à la discrimination phonologique ne sont pas prises en compte)

- Les accents (42,2%)

Les accents génèrent des erreurs récurrentes, soit par omission (*malgré* écrit *\*malgre*, ou *déjà* écrit *\*deja*), soit par substitution (*\*diffèrent* au lieu de *différent* ou *connaître* au lieu de

*connaître*). Ces signes diacritiques, tréma<sup>25</sup> ou accent grave, aigu et circonflexe, ont plusieurs fonctions dans l'orthographe française : une fonction phonographique (ils modifient la prononciation), une fonction morphologique (ils marquent le participe passé des verbes en -er), une fonction logographique (ils distinguent *a* de *à*) et une fonction étymologique (ils marquent la disparition d'un "s" comme dans *hôpital*). Cette plurifonctionnalité, associée au nombre de signes différents et à la proximité des sons marqués par ces signes, expliquent la complexité de la maîtrise de ces outils complémentaires de l'alphabet. D'autant qu'au niveau phonographique, des solutions parallèles s'offrent au scripteur pour transcrire le même son que "é" (er, ez, es, *â*, et) ou que "è" (ei, ai, est, ê, e suivi de double consonnes). L'omission est l'erreur la plus fréquente (84,5% des erreurs d'accentuation).

- *Graphèmes du son [e] (18,4%)*

La transcription du son [e] représente la deuxième source d'erreur dans la correspondance phonème/graphème. Outre le nombre de différentes graphies possibles (6), le flottement de la valeur phonique de certains de ces graphèmes ("ai" peut être prononcé [e] ou [ɛ] dans *maison* ou *lait* par exemple). Par ailleurs, c'est un des phonèmes les plus fréquents du français (5,5% d'après Wioland, 1985), il est donc logiquement sujet à un plus grand nombre d'erreurs. Ce son a une fonction morphologique puisqu'il marque le pluriel des déterminants *les, des, ses...* et le verbe (infinitif et participe passé des verbes en -er). Comme marque verbale, le graphème choisi aura de plus une fonction distinctive ("er" pour l'infinitif, "é" pour le participe passé). Cette polyvalence générale du lien phonie/graphie autour du son [e] suscite près de 20% des erreurs phonographiques. La confusion tourne majoritairement (78,3% des erreurs de transcription du [e]) autour des 3 graphèmes "e", "é" et "er", soit à cause de désinences verbales erronées, soit par confusion sur la nature du mot (substitution verbe/nom ou inversément, comme pour "j'aime les voyager").

- *Graphèmes des voyelles nasales (15,6%)*

Les 3 nasales représentent une part importante des phonèmes du français avec une fréquence de 7% pour l'ensemble ([ã] 3,5%, [õ] 2% et [ẽ] 1,5%)<sup>26</sup>. Ces phonèmes disposent de la plus grande variété de graphèmes pour les transcrire. Tous les graphèmes sont des digrammes ou des trigrammes et incluent des variables de position ("im" devant "m, b, p"). Le choix du graphème est donc complexe et la possibilité d'omettre une lettre dans un trigramme (*\*prechan* pour *prochain*), de se tromper de lettre à la graphie proche (a pour e dans *en*) ou d'ajouter une lettre (*\*vecainces* pour *vacances*) n'est pas négligeable. Les substitutions réciproques entre "en" et "an" constituent 65% des erreurs de graphèmes pour les nasales.

- *Graphèmes du [OE] (7,8%)*

<sup>25</sup> Le tréma n'est pas un accent, mais il est traité dans la même catégorie.

<sup>26</sup> D'après le tableau de fréquence de Wioland

Le son [OE] a déjà été repéré comme la voyelle subissant le plus de variations phonologiques, bien que ce ne soit pas un phonème très fréquent (1%, voyelle ouverte et fermée confondue). 3 graphèmes sont disponibles pour ce son (“e”, “eu”, “oeu”) dont la valeur phonique varie entre voyelle ouverte et voyelle fermée selon la position dans la syllabe. Dans sa transcription graphique, il subit des substitutions de graphèmes (“ou” pour “eu” dans *\*es voyagours*, “e” pour “eu” ou inversement dans *\*dangeurx* ou *\*dengere*), des oublis ou inversion de lettres (“u” pour “eu” dans *\*sule*).

- *Graphèmes du [s] (7%)*

Le son [s] est la consonne la plus complexe à transcrire avec 7 graphèmes possibles. Cette complexité est renforcée par les différentes valeurs de la lettre “s” selon les règles de position et ses différentes fonctions. Dans notre étude cependant, seuls deux types de confusion apparaissent : graphie “s” au lieu de “c” sans altération phonique (*\*vacanse*) ou avec altération phonique (*\*bénéfise*) ou doublement de consonne erroné avec ou sans altération phonique (*perssone, resserver*).

- *Graphèmes du [j] (5,5%)*

La complexité des graphèmes pour transcrire ce son, en particulier avec le trigramme “ill” généralement précédé d’une ou plusieurs voyelles génère des ajouts, oublis ou inversions de lettre (*un \*biellet, la \*famile*). Une autre cause d’erreur provient de la confusion entre substantif et verbe (*conseil/conseille* qui amène dans notre étude la réalisation intermédiaire *\*conseill*, de même pour *elle \*travaile*). Inversement, le doublement de consonne peut conduire à une erreur de prononciation comme dans *\*fassillement*.

- *Graphèmes du [O] et du [u]*

Ces graphèmes semblent assez bien maîtrisés par les étudiants. La relation biunivoque entre le son [u] et son graphème “ou” ne pose pas de problème. Les graphèmes du [O] sont plus complexes mais avaient fait l’objet d’une étude spécifique durant les cours de soutien, étude présentée dans le chapitre suivant.

- *En conclusion*

Le choix d’un graphème pour transcrire un phonème repose sur plusieurs critères :

- la connaissance des graphèmes concurrentiels
- leur fréquence de réalisation
- la position dans le mot (“eu” ne peut se trouver en fin de mot sans consonne finale comme dans *\*voyageu* produit par un étudiant)
- la perception du flottement de la valeur phonique de certains graphèmes (“ai”, “eu”)

- la “distribution graphique”<sup>27</sup> (“s” intervocalique = [z])
- les différentes fonctions des graphèmes (fonction phonographique, fonction distinctive, fonction étymologique)
- la nature des mots (distinction nom/verbe, verbe/déterminant...)
- les alternances lexicales (graphie “aim” pour *faim* en lien avec le dérivé *famine*)
- la suffixation (“er” ou “ier”, suffixe des noms de métier, “eu + x” pour former des adjectifs)

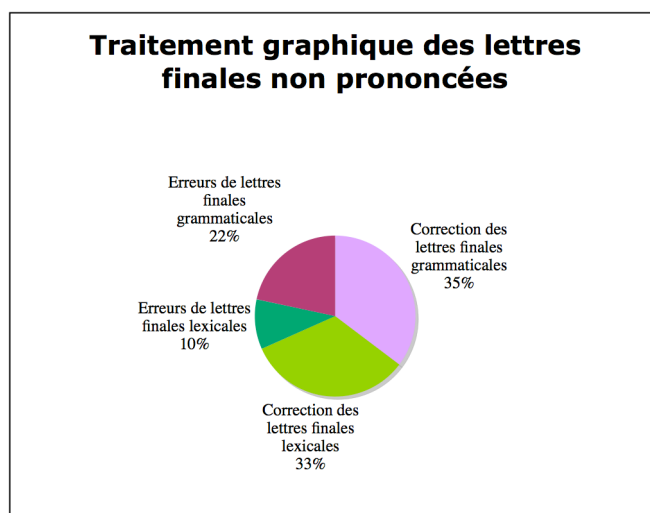
Notre approche didactique de l’étude du lien phonie/graphie aura pour objectif de faire émerger les différentes stratégies possibles pour sélectionner le graphème qui convient, avec en parallèle des activités de mémorisation.

- **Les lettres finales non prononcées**

Une complication orthographique majeure provient du fait que la plupart des mots comportent en final une lettre sans marque sonore correspondante. L’appellation de lettres “muettes” est abusive puisqu’elles permettent fréquemment l’articulation de la consonne la précédant (*porte≠port*). De plus, comme le formule Jean-Charles Rafoni, définissant la fonction sémiographique de l’écriture, ces lettres transmettent un “supplément d’information qui parle à la pensée sans passer par le son”(2007:132). Ces lettres expriment une dimension autre que phonographique de la langue, même si elles peuvent redevenir des phonogrammes grâce à la liaison. Elles sont donc loin d’être “muettes”. Elles sont classifiées en morphogrammes lexicaux et morphogrammes grammaticaux, selon qu’elles donnent une information sémantique en activant le lien avec une famille de mots ou qu’elles transmettent des valeurs grammaticales telles que le genre ou le nombre. Jean-Charles Rafoni précise, à propos des morphogrammes lexicaux, que “lire des “lettres muettes”, c’est faire l’expérience qui consiste, par le fait même de l’indissociabilité du signe, à ne pouvoir détacher dans les mots la parenté sémantique de la parenté acoustique.” Ceci est vrai pour la lecture. Mais qu’en est-il en encodage ? La connaissance de la forme sonore des mots ne suffit pas à les écrire correctement du point de vue orthographique. La prise en compte des morphogrammes nécessite une démarche analytique.

- *Traitement graphique des lettres finales non prononcées*

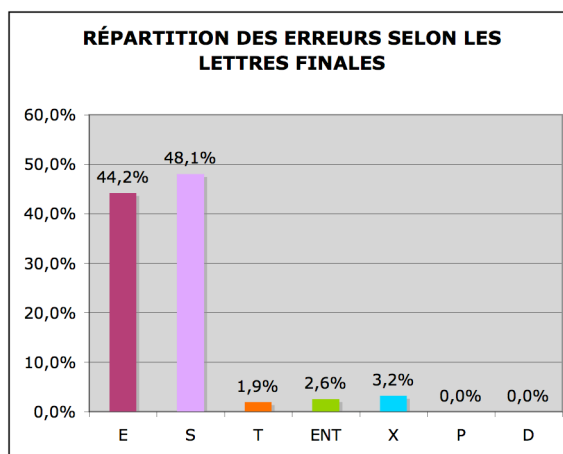
Le relevé des erreurs sur les lettres finales non prononcées ne diffère pas tellement entre dictée et production écrite. En moyenne sur les deux exercices, les étudiants gèrent ces lettres finales correctement à 68%. Ce taux de réussite est à souligner car l’œil du correcteur s’attarde sur les erreurs et cette vision occulte les capacités réelles des étudiants. Néanmoins, un taux d’erreur à 32% en moyenne montre que ces lettres finales représentent de vraies difficultés.



**Graphique 21 : Traitement graphique des lettres finales non prononcées**

Ces erreurs se répartissent entre les morphogrammes lexicaux pour 9,9% et les morphogrammes grammaticaux pour 21,8%. La complexité de la morphologie flexionnelle engendre donc près de 2/3 des erreurs sur les lettres finales, une proportion qui correspond à la surabondance de marques liée aux chaînes d'accord. D'ailleurs, seules 4,7% de ces erreurs en dictée et 2,4% en production écrite correspondent à une rupture de la chaîne d'accord, ce qui montre une certaine stabilité dans les représentations erronées du genre et du nombre des divers éléments de la phrase. C'est la marque du nombre qui génère le plus de problèmes (25,4% des erreurs morphologiques grammaticales en moyenne contre 4,5% pour les erreurs de genre). D'une part, la marque du nombre concerne beaucoup plus d'occurrences que la marque du genre dans les textes concernés. D'autre part, elle est rarement audible, sauf sur le déterminant (*des, les*) ou par un phénomène de liaison (*les petits amis*). Elle requiert donc une attention plus soutenue en discrimination orale et une analyse grammaticale plus poussée en encodage. Ces résultats se retrouvent dans la répartition des erreurs en fonction des lettres concernées, où les lettres les plus porteuses d'erreurs sont le "e" et le "s".

- *Variations selon les lettres finales*



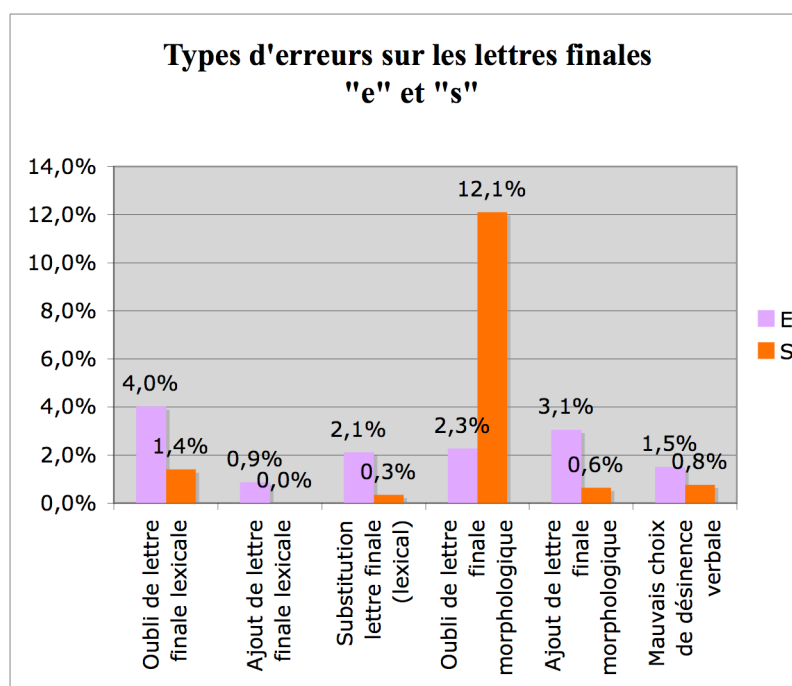
**Graphique 22 : Répartition des erreurs selon les lettres finales**

L'absence d'erreur concernant les finales "p" (*beaucoup, trop*) et "d" (*quand, grand, d'abord*) est relativisée par le fait qu'elles ne sont pas présentes dans la dictée et ne concernent que 4 mots en tout dans la production écrite, mots courants qui sont mémorisés depuis longtemps par nos étudiants.

Les erreurs sur la finale "x" concernent majoritairement des erreurs lexicales (telles que sur le mot *dangereux*). Quant à la désinence verbale "ent" pour la 3<sup>o</sup> personne du pluriel, elle est très majoritairement maîtrisée autant en dictée qu'en production écrite et le taux d'erreur recouvre des substitutions de ce groupe de lettres d'origine phonologique (*commun* écrit *comment*, *bénéficient* écrit *bénéficient*). On observe de plus une surabondance de marques dans la production "*Les gens étaient*". Enfin, la lettre "t" fait l'objet d'ajouts erronés liés à une mauvaise gestion de l'homophonie comme dans *peu* écrit *\*peut*.

Les lettres "e" et "s", très polyfonctionnelles, font l'objet d'une analyse plus détaillée.

- Le cas des lettres "e" et "s"



Graphique 23 : Répartition des erreurs sur les lettres "e" et "s" en finale



Les lettres “e” et “s” représentent (avec “t”) les cas les plus complexes de polyfonctionnalité.

Les différentes fonctions du “e” en finale				
Fonction phonographique	Fonction morphographique			Fonction logographique
	Morphologie lexicale (dans les suffixes)	Flexion nominale	Désinence verbale	
Pour sonoriser la consonne précédente : <i>avantage / nécessaire / ville / guide</i>	-aire ( <i>nécessaire</i> ) / -ie ( <i>la folie</i> ) / -iste ( <i>égoïste</i> ) / -ée ( <i>une tablée</i> ) / -ible, -able ( <i>visible, souhaitable</i> )	Pour marquer le féminin : <i>une petite ville</i>	1° et 3° personne du singulier : <i>j’aime, il parle</i>	Pour distinguer des homonymes : <i>une voie / tu vois</i>
			Infinitif : -re ( <i>boire</i> ), ( <i>dire</i> ), ( <i>faire</i> )	
			Note : confusion avec “é” pour le <i>participé passé</i>	

Tableau 10 : Les différentes fonctions du “e” en finale. Tableau réalisé d’après Brissaud&Cogis (2011:135)

Les différents rôles du “s” en finale				
Fonction phonographique	Fonction morphographique			Fonction logographique
	Morphologie lexicale	Flexion nominale	Désinence verbale	
Consonne finale parfois prononcée ( <i>le bus, tous, plus</i> )	<b>Dans les suffixes</b> -ais, -ois ( <i>lyonnais, chinois</i> )	Pour marquer le pluriel : <i>Mes amis infirmiers</i>	1° et 2° personne du singulier : <i>je choisis, tu sais, tu parles, je savais, tu feras...</i>	Pour distinguer des homonymes : <i>une fois / la foi</i>
Phonogramme dans les cas de liaisons ( <i>les enfants, ils ont...</i> )	<b>Marque lexicale</b> <u>Adjectifs</u> : gros/grosse – mauvais/mauvaise <u>Noms</u> : <i>l’univers / universel – l’embarras / embarrassé / le progrès – progressif / un avis – avisé...</i>		2° personne du pluriel : <i>nous avons</i>	
	<b>Dans les mots invariables moins</b> , <i>toutefois, sous, après, plusieurs, mais, dans, sans, longtemps, toujours...</i>		<i>Vous êtes / vous faites</i> Participe passé : <i>pris/ mis / assis</i>	

Tableau 11 : Les différentes fonctions du “s” en finale. Tableau réalisé d’après Brissaud&Cogis (2011:135)

D’une manière générale, mais en particulier pour les lettres “e” et “s” finales de notre étude, les erreurs se réalisent soit par omission de lettre, soit par ajout soit par substitution. L’erreur la plus répandue est l’omission de la lettre finale. Environ un tiers des marques

morphologiques en “e” ou “s” sont oubliées (32,4% pour le “e” et 36,6% pour le “s”, pourcentage calculé sur le nombre total de “e” ou “s” qui auraient dû apparaître).

Au niveau lexical, c’est la lettre “e” qui subit le plus d’omissions. Ce phénomène peut être lié à l’interférence avec l’anglais pour des mots comme \**group*, \**grass* (grâce) ou \**fair*.... Pour des mots comme \**le mond*, \**ensuit* ou je \**conseill*, \**deman*ch, \**afinitiv*, \**histoir* l’oubli du “e” me semble davantage être l’indice d’un système en construction. L’apprenant a compris que certaines consonnes finales peuvent se prononcer (*cher*, *sportif*, *tarif*, *lac*). On peut aussi inférer que l’omission du “e” final est en lien avec une représentation erronée de la valeur de marque du genre féminin associée à cette lettre. La chute du “e” final de \**le mond* serait peut-être justifiée par le fait que ce mot est masculin. Le rôle morpho-phonologique du “e” en finale est donc mal maîtrisé. Ce “e” est indispensable pour faire sonner la consonne finale qui fait partie de la base du mot. Il fait parfois partie de la base du mot (*ensuite*), parfois il est une marque du féminin. C’est le cas des lettres “d”, ou “t” qui ne seront pas prononcées dans les adjectifs masculins *rond* ou *allemand*. L’observation de la famille de mots permet de faire émerger le fait que c’est le masculin qui fait chuter la consonne finale du mot (*grandir* / *grandement* / *grande* / *grand*: on constate bien dans cette famille que la base du mot est [gʁɑ̃d]). Ce système interlangue doit donc être consolidé par un apport explicite sur le fonctionnement des lettres finales. Inversement, l’hypercorrection a peut-être amené cet autre étudiant à écrire \**tarife* pour assurer la prononciation de la consonne. Quant à la finale “v”, elle n’existe en français que suivie d’un “e” pour le féminin des adjectifs en “if” par exemple (*chétive*). La terminaison en “eill” est impossible en français, mais elle peut être une solution médiane adoptée entre l’orthographe du substantif et l’orthographe verbale (*conseil/conseille*).

L’ajout de lettre finale, en particulier du “e”, ou la substitution est plus surprenante. Des graphies comme \**beaucoup*, \**moine* (pour *moins*), \**besoine*, “*ils sont \*gentile*” sont plus difficiles à expliquer. Elles peuvent relever d’une confusion avec le féminin pour \**gentile*. On peut imaginer que le graphème “oin” trop complexe incite à ajouter un “e” pour constituer une deuxième syllabe qui pourrait faciliter la prononciation. Mais le “e” ajouté à *beaucoup* relève plutôt d’une erreur calligraphique sur un mot récurrent et en général correctement graphié.

On observe par ailleurs plusieurs occurrences de la graphie “ie” en final : *elle \*observe*, *facilie*, auxquelles j’ajoute *mes \*amies* qui n’avait pas lieu d’être féminin. Cette graphie peut être redressée au décodage mais elle peut se rapprocher de la prononciation erronée [i j e] pour [e] en finale dans “des”, ou “benefise” (cas où cette prononciation redresse d’ailleurs l’erreur orthographique). L’insertion de la voyelle [i] suivie de la semi-voyelle pourrait faciliter la prononciation du [e]. De même, l’insertion de la lettre “i” dans une terminaison “ie”, par ailleurs régulière en français, pourrait faciliter la lecture en modifiant la syllabation.

Le “s” est majoritairement omis comme marque du pluriel, mais il manque également sur plusieurs mots invariables tels que “*moin*”, “*plusieur*”. Son remplacement par “r” dans \**parfoir* est sans doute accidentel. Quant à sa fonction de désinence verbale, elle est très majoritairement

acquise. Par contre, la gestion des accords en genre et en nombre reste instable, mais majoritairement sans rupture de la chaîne d'accords. Les omissions d'accord semblent donc générées par la non-reconnaissance du genre et du nombre et non pas à un défaut d'attention. Sur le plan lexical, la lettre "e" subit le plus de variations, avec des oublis et ajouts de lettre finale, qui peuvent être dus autant à une interférence avec l'anglais qu'à la méconnaissance du fonctionnement phonographique du "e" permettant la prononciation de la consonne qui le précède. Un travail de systématisation du fonctionnement des lettres finales prononcées ou non permettra de faire émerger les régularités (en particulier en lien avec la morphologie lexicale) et de faciliter la mémorisation de l'empreinte graphique des mots, incluant les morphogrammes qui ne sont pas en lien avec la forme acoustique.

- **Les doubles consonnes**

Les doubles consonnes sont un sujet de questionnement récurrent pour tous ceux qui écrivent en français. Leur fonctionnement couvre des phénomènes différents qui ne se laissent pas facilement cerner. Cependant, quelques régularités permettent de lever les ambiguïtés dans des cas très fréquents.

Les erreurs sur les doubles consonnes restent marginales dans notre étude (2% des erreurs au total). Elles concernent 85 mots en tout, dans la dictée et la production écrite réunies, si l'on compte toutes les doubles consonnes réalisées (correctes ou non) et celles qui auraient dû l'être. Sur cet ensemble, les erreurs représentent 17,6% , équitablement réparties entre l'omission d'une des consonnes (8,2%) et le doublement abusif (9,4%). Le "double s" ainsi que "ill" sont des graphèmes à part entière avec une fonction phonographique. Ils représentent respectivement 7,1% et 4,7% des doubles consonnes, avec un tiers d'erreurs pour "ss" et la moitié pour "ill". Le doublement du "ff" et du "pp" concerne 2,4% des doubles consonnes chacun pour des mots aussi fréquents que *différent* ou *apprendre*. La moitié des réalisations est éronnée pour "ff" et seulement un quart pour "pp". Enfin, un double "mm" est apparu dans le mot *infirmier* graphié \**éfermmier*, mais tous les mots présentant une double consonne en "mm", "nn", "rr", "cc" ont été écrits correctement.

Le phénomène des doubles consonnes est suffisamment complexe pour ne pas être laissé à une découverte implicite. Nos étudiants ont apparemment mémorisé correctement une majorité des mots concernés, mais sans construire un fonctionnement systématique explicite qui leur permettrait d'éviter des erreurs sur des mots moins connus.

La catégorisation des doubles consonnes se fera sur des critères phonographiques et lexicaux. Certaines doubles consonnes influencent la prononciation du mot (*erre, jeunesse, belle, fillette, chilienne, femme*) d'autres non (*grammaire*). L'apparition de doubles consonnes peut aussi être liée aux affixes (*immobile, irréductible*). Ces régularités guideront les scripteurs dans le choix de la graphie correcte, même si elles ne couvrent pas l'ensemble du phénomène.

- **L'élision**

Le principe de l'élision est enseigné dès les premiers cours de niveau A1. Dans notre étude, les étudiants ne semblent pas encore maîtriser sa réalisation, pourtant régie par des règles simples. Sur l'ensemble des élisions réalisées ou attendues dans les textes de la dictée et de la production écrite, seules 63% sont correctes. 33% sont oubliées et 4% sont des élisions devant consonne comme *\*d'fers* ou changer *\*d'prix*. Au niveau des étudiants, il est probable que ce type d'erreurs provient d'une volonté d'hypercorrection liée à la découverte de la morphologie de l'oral. Les oublis d'élision paraissent aléatoires, puisque dans une même copie, on trouve des occurrences réussies *j'ai* et omises *\*je ai*. Toutes les omissions se produisent en situation de production écrite. Elles sont vraisemblablement dues à un problème de gestion cognitive lors de la conception du texte et elles pourraient être corrigées en relecture. L'attention des étudiants doit donc être attirée sur ce phénomène et des stratégies d'autocorrection devraient être mises en place.

- **La gestion de l'homophonie**

Le phénomène d'homophonie en français est très large et peut susciter un grand nombre d'erreurs, de segmentation (*il l'a pris, il l'apprit*), sémantique (*sans passer / s'en passer*) ou morphologique (*voyagé / voyager – voyage / voyagent*).

Dans notre étude, le phénomène reste limité. 4,1% des erreurs graphiques en dictée et 2,7% en production écrite sont dues à une erreur logogrammique selon la typologie de Nina Catach (ex : a/ à). Sont concernés les homophones grammaticaux (a/à, la/là, ce/se pour un quart des erreurs), des homophones verbaux (participe passé/infinitif pour un tiers des erreurs) et des homophones lexicaux (*\*fers* à la place de *faire*, *\*peut* à la place de *peu*) sans compter une erreur d'homophonie sur un groupe de mot (*tous que* pour *tout ce que*). Dans ces cas d'homophonie, c'est l'axe sémantique ou l'axe grammatical qui permettent de choisir la bonne graphie. La prise de conscience du phénomène par les étudiants ainsi que la mise en place de stratégie de distinction entre les différentes formes graphiques disponibles seront les objectifs d'une remédiation sur cette question.

### **2.3.4 Synthèse de l'analyse des erreurs**

Il est important de souligner les réussites de nos étudiants qui font preuve d'un large champ de connaissance du lien phonie/graphie compte tenu de sa complexité. La plupart des erreurs produites ne proviennent pas de la méconnaissance des règles mais d'une application non-systématisée de celles-ci ou d'une surgénéralisation. Une approche systématique fondée sur un travail de classification devrait permettre de catégoriser les phénomènes les plus marquants de la graphie du français selon les deux axes principaux qui gouvernent l'écriture : "le principe phonographique (lettres-sons) et le principe sémiographique (lettres-sens)"(d'après Jean-Charles Rafoni, 2007:137).

L'orthographe historique du français fait se superposer des couches différentes de solutions graphiques au problème de transcription de la langue orale avec l'alphabet latin. L'évolution phonétique de la langue a de plus rendu inaudible la plupart des morphogrammes. La dispersion qui en résulte provoque une forte instabilité orthographique devant la multiplicité des choix possibles pour les phonogrammes et la nécessité d'une analyse grammaticale pour restituer à l'écrit des marques morphologiques passées sous silence dans la chaîne parlée. La construction du système graphique du français dans toute sa polyvalence ne peut se faire de manière implicite. Jean-Charles Rafoni (2007:137) énonce la priorité de la maîtrise du système phonographique. Les difficultés d'ordre morphologique peuvent être dépassées facilement en lecture (elles n'empêchent pas la chute du sens) et : "C'est uniquement dans l'acte d'écrire que l'orthographe devra devenir explicite."

La présentation de règles segmentées, assorties d'un grand nombre d'exceptions ne fait que renforcer la dispersion apparente. Or, si l'on se place sous l'angle diachronique, les régularités du lien phonie/graphie apparaissent. C'est la mise en évidence de ces régularités et la **structuration du système orthographique** du français qui sera notre objectif didactique principal avec une organisation du travail sur plusieurs axes :

- La correspondance phonèmes / graphèmes :
  - o Transcription des phonèmes les plus complexes :[OE], [E], les nasales...
  - o Valeurs et fonctions des lettres et graphèmes polyvalents : "e", "s",
  - o Gestion des digrammes / trigrammes
  - o Utilisation des signes diacritiques
- Les morphogrammes :
  - o Reconnaissance du genre et du nombre dans la phrase
  - o Mise en réseau grammatical ou lexical (chaîne d'accords / famille de mots)
- L'homophonie :
  - o Dans la conjugaison
  - o Pour les mots-outils
  - o Aspect sémantique de la distinction des homophones
- Quelques phénomènes complexes :
  - o Les doubles consonnes
  - o Les alternances lexicales d'origine étymologique (chaud/chaleur et peau/peler–paysan/paysanne – hôpital/hospitalier et fête/festival– femme/féminin...)

Cet enseignement systématique et explicite doit être modelé en fonction d'un axe méthodologique qui vise la mémorisation phonique, articulatoire et graphique des unités linguistiques du français dans le lexique mentale des apprenants. Jean-Charles Rafoni insiste sur l'indissociabilité du signe : "la conscience de l'unité distinctive qui est à la base de la

compréhension du système n'est possible que dans la visualisation et la manipulation de l'écrit. *L'appréhension des distinctions phonologiques ne peut se faire qu'arrimée aux distinctions graphiques. C'est lorsqu'on voit ce qui est entendu...qu'on peut saisir la nature du phonème... Ce dernier, parce qu'il est "physiquement retenu", est alors mémorisé.* (2007:123)

### **3 Propositions pédagogiques**

---

L'analyse des résultats statistiques montre que les problèmes rencontrés par les étudiants ne sont pas dus à une méconnaissance des règles du système phonie/graphie mais à des connaissances non-stabilisées. La polyvalence générale du système phonographique associée à la complexité de gestions des morphogrammes qui sont presque toujours sans correspondant phonologique et à la polyfonctionnalité de nombreux graphèmes ne peut être maîtrisé par un apprentissage implicite. Certes, quelques clés sont fournies aux apprenants de manière explicite, telles que les règles de position, les règles d'accord et d'une manière générale tout ce qui relève de l'enseignement grammatical... Mais sont généralement laissées à l'acquisition autonome la découverte de la correspondance phonème/graphème qui se fait par imprégnation de même que la prononciation des lettres finales. Les principes dérivationnels sont étudiés au niveau A2 du point de vue lexical, mais leur impact orthographique n'est pas spécifiquement expliqué.

La maîtrise du lien phonie/graphie du français implique de savoir choisir les graphèmes qui conviennent pour transcrire un mot en respectant les principes phonographiques et sémiographiques. Cette maîtrise dans des situations cognitives aussi coûteuses que la production écrite dirigée ou libre ne sera obtenue que si l'apprenant dispose de connaissances qu'il a suffisamment mémorisées et intériorisées pour qu'elles soient appliquées automatiquement ou qu'il puisse s'y référer consciemment dans une stratégie d'autocorection. Le contrôle orthographique de la production implique que le scripteur se focalise sur la forme et sur le sens. Ceci est plus facile en dictée qu'en production libre, encore faut-il que l'apprenant ait le temps de se référer explicitement aux règles concernées et qu'il ait gardé ces règles en mémoire. Tous les enseignants ont connu ce terrible sentiment d'impuissance devant l'amnésie des apprenants à propos d'une règle étudiée précédemment dans le cours, qui semblait maîtrisée mais qui en fait n'était pas suffisamment intériorisée.

### 3.1 Pistes pédagogiques

#### 3.1.1 Trois axes retenus

La typologie de Nina Catach nous permet de retenir 3 axes principaux pour la construction du système graphique du français : l'axe phonographique, l'axe lexical (incluant la valeur morphologique ou distinctive des graphèmes sur le plan lexical) et l'axe grammatical.

Pour parvenir à maîtriser ce système, le scripteur peut avoir recours à deux stratégies cognitives. Soit il s'appuie sur sa mémoire pour activer un mot précédemment enregistré dans le lexique mental avec son empreinte sonore et graphique, soit il utilise une procédure analytique qui lui permet de choisir les phonogrammes et de retrouver les morphogrammes impliqués dans la graphie du mot.

Cette double entrée (constitution du système graphique et stratégie cognitive) définit les pistes méthodologiques pour la conception des séances pédagogiques.

Mémorisation	Procédure analytique
<b>AXE PHONOGRAPHIQUE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mémoriser l'empreinte graphique du mot en même temps que son empreinte sonore dans le lexique mental. Cette approche est indispensable pour des mots tels que <i>pendant</i> pour lesquels aucune procédure analytique ne peut indiquer quel graphème choisir pour le son [ã].</li> <li>- Mémoriser les correspondances phonème/graphème les plus fréquentes</li> <li>- Mémoriser l'association et l'ordre des lettres composant les graphèmes complexes.</li> <li>- Apprendre des listes de mots (ex : les mots pour lesquels la graphie –ille se prononce [i l])</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Décomposer le mot en phonèmes, retrouver la correspondance graphémique pour chacun des phonèmes, choisir les phonogrammes qui conviennent, les transcrire lettre après lettre sans en omettre et en gardant en mémoire à court terme la suite du mot.</li> <li>- Connaître les régularités qui aident à sélectionner le phonogramme : position dans le mot, fréquence d'apparition, association avec le phonogramme précédent (ex : la graphie "eau" peut être associée à "r" (syllabe "reau" en finale" mais pas avec le phonogramme "r").</li> </ul>
<b>AXE LEXICAL</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mémoriser la forme graphique du mot dans son ensemble incluant les morphogrammes lexicaux. (petit) Cette approche est particulièrement efficace pour les mots invariables tels que <i>aujourd'hui, pourtant, temps...</i></li> <li>- Mémoriser les différents affixes, leur prononciation, leur graphie et leur sens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre la fonction des morphogrammes lexicaux. Classifier les familles de mots. Retrouver la base commune.</li> <li>- Connaître les procédures dérivatives.</li> <li>- Retrouver les associations régulières de lettres finales avec les phonogrammes.</li> </ul>

- Mémoriser les formes graphiques différentes des homophones lexicaux (voie / voix) en lien avec leur sens.	
<b>AXE GRAMMATICAL</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mémoriser des listes de mots (par exemple les mots qui font leur pluriel en-x)</li> <li>- Apprendre des moyens mnémotechniques pour distinguer les homophones grammaticaux (et=et puis / est = était)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre les notions grammaticales de genre et de nombre.</li> <li>- Analyser la nature des mots pour gérer les marques du genre et du nombre (pluriel en-s pour le nom, -nt pour le verbe).</li> <li>- Analyser les relations syntaxiques pour gérer la chaîne d'accord.</li> <li>- Distinguer les homophones grammaticaux d'après le contexte sémantique et syntaxique.</li> </ul>

- **Construction du lien phonie/graphie en tant que système**

Le système phonie/graphie du français est complexe et fait intervenir de nombreuses variables qu'il convient de faire émerger de manière explicite.

La démarche pour construire les correspondances phonèmes/graphèmes commence systématiquement par le repérage du son en discrimination, en s'appuyant sur les connaissances phonologiques des apprenants en fonction de leur langue d'origine. Il s'agit de partir des habitudes auditives, articulatoires et acoustiques des apprenants pour leur faire découvrir les sons nouveaux de la langue cible. Plus simplement, nous cherchons à partager la maison des voyelles de la langue arabe. En arabe, chaque voyelle dispose d'une large pièce qui permet des variations. En français, ces variations (et d'autres à construire) sont distinctives et constituent des pièces séparées, des voyelles différentes, qui n'admettent pas ou peu de variations.

Cette approche phonétique n'est pas séparée de la découverte de la forme graphique. Le travail sur les sons doit s'appuyer sur un support écrit pour une première mémorisation implicite des différents graphèmes correspondant au phonème étudié. Rafoni (2007 : 123) ajoute : "Mieux, la conscience distinctive qui est à la base de la compréhension du système n'est possible que dans la visualisation et la manipulation de l'écrit." Encore une fois, la correspondance graphique se fait avec le mot en tant que signe linguistique. La forme graphique activant l'empreinte acoustique du mot et par là-même le signifié, ces trois aspects du signe linguistique sont indissociables. Forme sonore et forme graphique viennent se renforcer réciproquement pour stabiliser le signe dans le lexique mental.

Après avoir rassemblé un corpus de mots, repérés dans un texte authentique ou préparé, ou d'après les propositions des apprenants, un chantier de recherche et de classement est organisé en vue de structurer et d'établir des régularités dans l'apparition des phonogrammes ou des



morphogrammes étudiés. D'une manière générale, il s'agira d'établir les régularités en fonction des critères suivants :

- **La fréquence** : fréquence d'apparition du graphème dans les mots, mais aussi fréquence d'utilisation de ces mots. La graphie "ô" est peu productive en français, mais elle figure dans des mots d'utilisation fréquente, comme *bientôt*. A ce titre, elle doit être retenue.
- **Les différents graphèmes d'un même son** : [o] = "o" / "eau" / "au" / "ô" / (et "u" dans maximum)
- **Les différentes valeurs phoniques d'une même lettre** : "o" = [o] ou [ɔ] "u" peut se prononcer [y] ou être muet en association avec la lettre "q" par exemple.
- **Les valeurs de position d'une lettre** : "c" se prononce [k] ou [s] en fonction de la voyelle suivante
- **La position dans le mot** : le graphème "eau" ne se trouve jamais à l'initiale du mot (sauf à considérer *eau*)
- **Les liens avec la morphologie grammaticale ou lexicale** : le graphème "u" sera étudié en lien avec les participes passés (*pu, lu, su, dû, vu, reçu...*) – le graphème "au" est en lien avec le préfixe "auto" de *automobile, automatique...* - Le graphème "eau" est utilisé comme suffixe pour les noms des petits d'animaux comme *le renardeau, le veau, le baleineau...* (mais attention : *le chiot*)
- **Les morphogrammes associés** : on peut établir des régularités sur les lettres finales, qu'elles soient morphogramme lexical ou grammatical, que l'on retrouve principalement associées au graphème étudié. On remarque que le graphème "o" peut se retrouver en fin de mot sans consonne finale (moto, photo, labo, vélo, pro...) par un phénomène de troncation. Dans tous les autres cas, il est généralement associé à la consonne finale "t" (chiot, boulot...) ou "p" (galop, trop...). Mais pas avec "d" par exemple.
- **Les alternances phonologiques** : certaines alternances phonologiques complètent l'étude du lien phonie/graphie. L'alternance singulier/pluriel des noms en "al" (journal → journaux), souvent présentée comme une exception dans la règle de la construction morphologique du pluriel, est en réalité une alternance phonologique régulière. En effet, il faut noter que cette alternance "al" → "au" se retrouve dans des mots de même famille (*chaleur → chaud*), dans la conjugaison (*valoir → ça vaut*), dans les prépositions (*à l'université → au bureau*). Il est important de repérer ces régularités du système phonie/graphie du français que l'on présente trop souvent comme des exceptions parce qu'elles ne sont pas étudiées dans leur réalisation globale.

- **Pour un enseignement constructif et collaboratif**

L'orthographe est source d'insécurité et génère un sentiment d'échec tant la maîtrise de ce système est difficile à acquérir. Comme le mentionnent les étudiants lors des échanges, le type d'exercice de la dictée est vécu comme une sanction. Elle est rarement préparée et régulièrement

utilisée comme une évaluation sommative. Seules les erreurs sont soulignées et il n'y a pas de remédiation proposée. Le travail acharné de mémorisation lexicale et d'exercices d'entraînement ne suffit pas à construire un système trop complexe pour être approché de manière implicite et autodidacte. Les étudiants, laissés seuls face à leurs obstacles, se débattent avec les fragments de règles fournies, leurs conceptions erronées, des stratégies de résolution inadaptées. Par la mise en commun de leurs savoirs et de leurs réflexions, ils peuvent appréhender collectivement les difficultés phono- et morphographiques.

En classe, nous allons approcher l'orthographe de manière collaborative. Les représentations de chacun ont droit de cité et les confusions permettent de lever collectivement les ambiguïtés du système. Ainsi, sur le chantier des accents (voir Annexe 24), l'affirmation « l'apostrophe est un accent » a été énoncée par un étudiant, immédiatement contredite par d'autres, mais sans argumentation. La discussion qui a suivi pour tenter de justifier chacune des affirmations a permis de séparer le système des signes de ponctuation du système des signes diacritiques et de commencer à définir sans les nommer les fonctions idéographiques et phonographiques de la langue écrite. Dans cette démarche, la découverte du système se fait à partir des représentations des étudiants, sans jugement de valeurs. Il s'agit de remettre en place toutes les pièces d'un puzzle complexe, dont les pièces sont souvent déjà existantes mais éparées.

Cette construction collective bouscule les conceptions individuelles, favorise le partage des stratégies cognitives, permet de résoudre les confusions et de mettre en place pas à pas les valeurs et fonctions des différents graphèmes.

- **Pour l'auto-correction**

La grille typologique s'est révélé un outil précieux pour démêler l'origine des erreurs produites et relativiser l'impression générale de malformation des textes. Cette typologie peut être conservée, en la simplifiant, comme outil pour l'(auto-)correction. Seules les catégories significatives de cette recherche sont maintenues : les erreurs à dominante calligraphique, celles à dominante phonétique, les erreurs d'orthographe lexicale (radical et affixe), les erreurs grammaticales (genre, nombre, désinence verbale, chaîne d'accords) et les oublis (de mot, syllabe ou lettre). Avec cet outil, le rôle de l'enseignant est de codifier la production dans une correction détaillée. Les étudiants disposent d'une grille récapitulative, reprenant la codification de l'enseignant, dans laquelle ils synthétisent leurs résultats pour chaque activité d'écriture (voir Annexe 23). Cette grille fait apparaître les obstacles sur lesquels focaliser l'attention et rend compte de la progression, copie après copie. De plus, il serait intéressant que les étudiants puissent calculer leur taux de réussite. Pour cela, il suffit de surligner en vert les réussites graphiques dans leur texte. Les apprenants peuvent ainsi calculer le rapport entre nombre de réussite et nombre d'erreurs et enregistrer le résultat dans leur grille. Cette proposition d'outil est à expérimenter et

valider, mais elle donne une piste pour une analyse continue, objective et constructive des résultats des apprenants.

### **3.1.2 Propositions de tâches/activités/exercices pour travailler le lien phoniegraphie en classe de FLE**

- **Tâche, activité et exercice, quelle différence?**

Pour parler du travail qu'effectuent les apprenants en classe de langue, on fait référence à cette triple terminologie, "exercice, activité, tâche", parfois de manière indifférenciée. Les tentatives de définition varient et il semble pour l'instant que cette typologie n'a pas réussi à faire le consensus autour des réalités pédagogiques qu'elle recouvre. Nous pouvons nous appuyer sur la distinction initiée par Bouchard R. (1985, 65-71). Pour lui, l'exercice est centré autour d'un travail sur la langue pour la langue, alors que l'activité utilise la langue dans un objectif communicatif. Dans cette perspective, la tâche est alors une activité qui trouve sa justification dans le contexte social. A la suite de Bouchard, j'introduirais les distinctions suivantes.

- *Des tâches, pour se mettre en action*

Depuis quelques années, la dénomination de tâche a pris le pas sur toute autre appellation, et il n'est pas un manuel publié qui ne propose des tâches pour les apprenants. Le CECR nous dit : "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." (CECR p16) Ce qui définit la tâche, c'est donc sa **finalité** et **l'autonomie** qu'elle laisse à l'apprenant de recourir à **toute sorte de stratégie** cognitive ou non pour atteindre l'objectif. La finalité est la clé de la motivation de l'apprenant, elle est aussi ce qui donne sens au travail accompli. Il y a dans la tâche un enjeu réel. La tâche s'inscrit dans la perspective actionnelle, qui considère **l'apprenant comme acteur social** et **l'enseignant comme un guide** dans le parcours d'apprentissage et non comme le gardien de la norme à transmettre. La forme du **résultat final** de la tâche est **en partie imprévisible**, du fait qu'il est une construction en plusieurs étapes et selon des procédures ou des stratégies variables en fonction des compétences et habiletés de l'apprenant. La tâche inclut des activités langagières, mais pas seulement. D'une manière générale, la tâche couvre l'ensemble des actions qu'on peut mener dans la vie réelle. La tâche implique ainsi **l'authenticité de la situation**.

Le CECR distingue deux types de tâches : les tâches proches de la vie réelle et les tâches pédagogiques communicatives. Je retiens cette distinction mais en modifiant les contenus. La **tâche actionnelle** se positionne dans la vie réelle : aller acheter du pain dans une boulangerie, chercher des informations à propos d'une ville, interviewer une personne pour le journal de classe, organiser une sortie, visiter le service de l'état civil à la mairie... La tâche actionnelle peut être simple (commander un café à la cafétéria) ou complexe si elle fait partie d'un projet plus large

comme la réalisation du journal de classe. Pour préparer les apprenants aux tâches authentiques, le CECR propose des tâches pédagogiques comme entraînement. Or, cette organisation fautive, à mon avis, la notion même de tâche. Les exercices et activités visent à l'entraînement. La tâche, par définition, place l'apprenant dans une situation authentique non pas dans une simulation. Par contre, la notion de tâche d'apprentissage est essentielle et c'est ce sens là que je donne à la notion de **tâche pédagogique communicative**. Il s'agit de la co-construction des savoirs langagiers explicites par des interactions, des négociations et des échanges authentiques dans le groupe classe constitué en milieu social, avec pour finalité l'acquisition de nouvelles connaissances qui viendront enrichir les compétences communicatives.

- *Des exercices pour se mettre en ordre*

À l'autre extrémité du continuum des travaux proposés aux apprenants se trouvent les exercices. Rituels de la pratique d'enseignement, ils sont focalisés sur la manipulation des formes langagières préalablement étudiées et formalisées. Il s'agit d'un processus répétitif qui vise à la systématisation avec des variations contextuelles qui permettent de découvrir les différents emplois d'une notion grammaticale, lexicale ou phonétique. L'exercice est par définition très contraint et laisse peu d'autonomie à l'apprenant. Les résultats sont pré-définis et les réponses fournies par les étudiants sont conformes ou non. Le rôle de l'apprenant est ici limité à trouver la réponse attendue, le champ des réponses possibles étant par ailleurs restreint et clairement défini. Contrairement à la tâche, l'exercice est conçu exclusivement à des fins pédagogiques et ne vise qu'un objectif précisément délimité.

- *Des activités pour se mettre en situation*

Notion intermédiaire entre tâche et exercice, la notion d'activité couvre un large champ de pratiques de classe qui visent à rendre l'apprenant actif dans un cadre bien défini et dont la finalité est la mise en situation communicative. Contrairement à l'exercice, l'activité fait appel à plusieurs compétences à la fois. Elle n'est pas répétitive. L'apprenant est sollicité en tant qu'individu à part entière et il peut s'impliquer dans l'activité en lui donnant une tournure personnelle. Les activités ludiques et communicatives sont les plus pratiquées en classe.

Contrairement à la tâche, l'activité n'est pas authentique. Elle est organisée par l'enseignant qui a prévu les différentes réponses possibles. L'activité reste donc très guidée mais laisse un peu plus de place à l'improvisation et la spontanéité que l'exercice.

– Synthèse typologique

	<b>Tâche</b>	<b>Activité</b>	<b>Exercice</b>
<b>Finalité</b>	Action réelle	Pratique communicative	Entraînement formel
<b>Modalité d'apprentissage</b>	Résolution de problème	Mise en pratique simulée	Répétition, systématisation, mémorisation
<b>Modalité de travail</b>	Construction collective, sortant du cadre de la classe	Interactions au sein du groupe-classe	Travail individuel ou par petit groupe
<b>Contenus</b>	Savoirs, savoir-faire et savoir-être	Savoirs et savoir-faire	Savoirs
<b>Place de la communication</b>	Communication réelle au service de l'action	Interactions simulées mais au centre de l'enjeu	Travail sur la langue exclusivement, pas de situation communicative
<b>Résultats</b>	En partie imprévisibles du fait de la co-construction	Prévisibles mais avec des variations individuelles	Attendus. Conformmes ou non-conformes.
<b>Autonomie de l'étudiant</b>	Mise en oeuvre de stratégies variées pour atteindre l'objectif fixé. Apprenant = acteur social	Travail organisé et guidé mais laissant une place à l'implication personnelle Apprenant = sujet communicant	Travail entièrement guidé, aucune autonomie de l'apprenant. Seule motivation : trouver la bonne réponse. Apprenant = élève
<b>Rôle de l'enseignant</b>	Guide	Organisateur	Correcteur

**Tableau 12 : Synthèse typologique, tâche, activité, exercice**

Pour servir l'approche pédagogique de l'orthographe, selon les principes déterminés ci-dessus, voici un ensemble de propositions d'exercices, d'activités et de tâches. Certaines d'entre elles ont déjà été expérimentées en classe, d'autres sont nées de la recherche menée pour ce mémoire et n'ont pas encore été testées. Le niveau indiqué est le niveau minimum requis en fonction des objectifs et du contenu lexical. Rien n'empêche de reprendre ces exercices à un niveau plus avancé du parcours.

- **Exercices ou activités pour travailler la calligraphie**

- *Exercices de repérage de la forme des lettres*

**Exercice/Activité 1**

**A1**

- **Objectif** : Repérer une lettre de l'alphabet ou une graphie bi-univoque (ch – ou) dans des séries de mots, en particulier avec des lettres concurrentes pouvant générer des confusions.

1. Entourez la lettre "e" : *Je vais au marché avec eux.* (e ≠ a)
2. Entourez la lettre "b" : *Cet homme bon a fait un don.* (b ≠ d)
3. Combien de fois pouvez-vous lire la lettre "p" ?

p r a b p u q p a p  
 a b a t p q p j l e g  
 t j q b p d j p g d q

**Exercice/Activité 2**

**A1**





- **Objectif** : Repérer l'intrus parmi les différentes graphies d'une même lettre. Cet exercice vise à distinguer les erreurs graphiques de jambage ou de fermeture de lettre.

Barrez l'intrus. :                    q   Q   q   a

**Exercice/Activité 3**

**A1**

- **Objectif** : Repérer une graphie parmi plusieurs concurrentes proches.<sup>28</sup>

1 – Entourez les lettres      
**OU** *ou* **au** *ou* **OU** **en** *Ou* **eu** *oin* *an* **ou** **OU** **oi** **on**

- *Exercices sur le geste graphique*

**Exercice/Activité 4**

**A1**

- **Objectif** : Fermer les lettres arrondies. (mots simples alternant les lettres "a", "o", "e", "u", "n", "m", "y", "g" dans des polices à moitié effacées.) Attention, cet exercice doit être contrôlé rigoureusement : il s'agit de tracer un cercle complet dans le sens de l'écriture. Pour préparer l'exercice, on peut demander aux étudiants de tracer les lettres concernées dans l'air avec l'index.

<sup>28</sup> <http://www.phonemus.fr/lectureCP/lectureCP.htm> (consulté le 26 août 2013)

Terminez les lettres pour lire cette phrase :

une jeune amie avec une robe jaune

#### Exercice/Activité 5

A1

- **Objectif** : Ajouter les jambages. (mots simples alternant les lettres “f”, “y”, “g”, “j” dans des polices à moitié effacées.

Terminez les lettres pour lire cette phrase :

Le lais le grand ménaae dans l'annartement

- *Exercice sur la latéralité*

#### Exercice/Activité 6

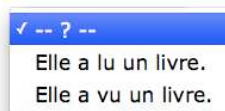
A1

- **Objectif** : Recopier des mots ou des phrases écrits en miroir.

Lisez la phrase, puis recopiez-la.<sup>29</sup>

Elle a lu un livre.

Il dit la vérité.



- **Exercices ou activités pour conceptualiser les liens phonie-graphie**

#### Exercice/Activité 7

Tous niveaux

- *Activités pour la conscience phonémique et la discrimination phonologique*

Les livres de phonétique regorgent d'exercices et d'activités pour travailler la conscience phonémique. *Plaisir des sons* (M. Kaneman-Pougatch et E. Pedoya-Guimbretière, 1989) et les *500 exercices* (Dominique Abry et Marie-Laure Chalaron, 2009) sont des références en la matière. Ces exercices sont utilisés d'abord en discrimination puis en production avec l'aide de la correction articulation et acoustique. Comme répertoriés dans l'analyse des données statistiques, les sons à travailler en priorité pour notre public sont [OE], [E], [y], [o], les nasales, et les confusions [f]/[v], [p]/[b]. Dès le niveau A1, les voyelles doivent être travaillées en position accentuée et non-accentuée, en syllabe ouverte ou fermée. Les consonnes aussi sont étudiées en position finale, intervocalique et initiale. Les groupes consonantiques sont abordés à partir du niveau A2. Il est important de ne pas travailler seulement sur des mots isolés mais aussi en contexte de phrase voire de texte.

<sup>29</sup> Source : Alphalire, [http://www.lepointdufle.net/apprendre\\_a\\_lire/lecture\\_miroir.htm#.UhvWdxwYcVg](http://www.lepointdufle.net/apprendre_a_lire/lecture_miroir.htm#.UhvWdxwYcVg) (consulté le 26 août 2013)

À partir des représentations proposées dans Plaisir des Sons, j'ai conçu un système de codage gestuel qui vise à placer le son dans le corps, à le faire ressentir globalement autant qu'à le symboliser. Cette représentation physique du phonème guide les apprenants pour "trouver le chemin" du nouveau son. Pour la production du [OE] par exemple, le signe utilisé consiste à placer la main sous le menton pour faire avancer celui-ci en association avec la projection des lèvres. Le codage met l'accent sur le trait articulatoire de la voyelle (antériorité liée à la labialité). La mise en place du signe se fait en groupe, debout, par la répétition de mots choisis dans les corpus de discrimination auditive et qui proposent le son avec différentes positions dans le mot (en finale, interconsonantique et initiale) et un entourage consonantique d'abord facilitant (nasal pour produire la nasalité, antérieur pour l'antériorité, grave ou aigu pour renforcer ce trait acoustique...) puis différent. Ensuite, le simple rappel du codage suffit à déclencher la correction du son.

- *Exercices pour la conscience graphique en lien avec la conscience phonémique*

#### Exercice/Activité 8

A1

- **Objectif** : Faire entendre qu'un changement graphique crée un changement sonore. Reprendre les typologies d'exercices utilisés en phonétique. Travailler sur les paires (ou trilogies) minimales de mots aux graphies proches. Repérer le ou les graphèmes entendus. Varier les consignes.

*Quel mot entendez-vous ? OU Dans quel ordre entendez-vous les mots suivants ?*

(graphème simple) :	part	-	port /	firme	-	ferme
(graphème complexe) :	peur	-	pour /	faux	-	feux
	pont	-	pot /	mais	-	mas
	pan	-	pain /	point	-	pont
(semi-voyelles)	lièvre	-	lèvre /	fermer	-	fermier
	lui	-	Louis /	bouée	-	buée
(chute du "e" final) :	porte	-	port /	coup	-	coupe
	cours	-	course /	port	-	porte
	suit	-	suite /	grain	-	graine
	trac	-	trace /	bus-	-	buse
(accent)	marche	-	marché /	étudie	-	étudié



### Exercice/Activité 9

A1

- **Objectif** : Faire la différence entre graphèmes simples et graphèmes complexes. Repérer l'invalidation phonique de la voyelle de base des graphèmes complexes.

1. Entourez toutes les lettres « a » que vous voyez. Puis écoutez et coloriez tous les sons [a] que vous entendez.

Ma tante Paule aime acheter son pain à la boulangerie.

2. Entourez toutes les lettres « e » que vous voyez. Puis écoutez et coloriez tous les sons [œ] que vous entendez.

Allez fermer les belles fenêtres de l'entrée du petit immeuble

### Exercice/Activité 10

A1

**Objectif** : Repérer la différence sonore associée à la différence graphique. Deux consignes possibles (A ou B)

A/ Lisez et cherchez l'intrus. Écoutez pour vérifier.

cour – cours – cœur - court                      mon – mont – moins – m'ont

B/ Écoutez et cochez la place du mot "cœur". Écoutez et cochez la place du mot "moins".

cour     cours     court                       mon     mont     m'ont

### Exercice/Activité 11

A1

- **Objectif** : Associer image graphique du son et codage articulatoire.

Sur la base du jeu des 7 familles phonétiques, concevoir un jeu de cartes autour des graphies des sons [OE], [O], [e], [u], [ē], [ā], [ō]. Le jeu peut être utilisé traditionnellement ou simplement pour une activité de classement visant à retrouver les 7 familles. Chaque carte demandée dans le jeu traditionnel ou classée dans la 2<sup>o</sup> activité doit être oralisée et codée selon le geste articulatoire. Exemple de carte<sup>30</sup> :



<sup>30</sup> D'après Les jeux de 7 familles phonétiques proposés par Régine, dans le point du FLE, <http://lps13.free.fr/contenu/Xter/regine/accueilhtm#7f> (consulté le 27 août 2013) / La page de Lucie illustre les principales graphies complexes susceptibles d'être confondues <http://alphalucie.free.fr/alphaassolettres.html> (consulté le 27 août 2013)

### Exercice/Activité 12

**A1**

- **Objectif** : Mémoriser empreinte graphique et empreinte sonore des mots.

Au TBI, ou sur internet, faire afficher des séries de mots contenant seulement le son étudié (exemple : graphie du son [O]) et les donner à entendre simultanément et à répéter. Dans la deuxième partie de l'exercice, les apprenants par deux doivent retrouver le plus de mots possibles de la série. Pour ce faire, ils les prononcent et en dressent la liste écrite. Le choix des mots peut aussi porter sur des sons différents.

### Exercice/Activité 13

**B1**

- **Objectif** : Mémoriser des segments de mots. Comprendre la régularité graphique liée aux affixes. Etablir la correspondance entre forme sonore (discrimination et articulation) et forme graphique.

À partir de l'activité de la balle aux mots, trouver des mots qui riment avec *créature*. L'activité donne lieu à la production d'une série la plus longue possible de mots composés avec le suffixe "ture" (nature, ouverture, fermeture, ceinture, garniture...). Les apprenants en cercle au milieu de la salle se lancent la balle. L'apprenant qui reçoit la balle doit répéter le mot qui vient d'être dit (pour soutenir l'attention, l'écoute, la mémorisation et la prononciation) et doit ajouter un autre mot avec la rime. Ce travail de prononciation est l'occasion de correction articulatoire et acoustique, en particulier au niveau de l'interférence avec l'anglais sur ces suffixes transparents ou similaires (creature, generous, action...).

Dans un deuxième temps, les apprenants par deux doivent restituer à l'écrit le plus grand nombre possible des mots qui ont été énoncés. La mise en commun fait émerger la graphie commune du suffixe. La répétition à l'oral d'abord puis à l'écrit favorise la mémorisation lexicale et la catégorisation de ces mots sous une classe commune.

L'exercice peut être répété dans la séance suivante avec un suffixe proche suscitant des confusions : -"teur" (docteur, animateur, dessinateur, aspirateur...)


- *Exercices sur l'ordre des lettres*

### Exercice/Activité 14

**A1**

- **Objectif** : Discriminer visuellement un mot. Prêter attention à l'ordre des lettres dans les digrammes / trigrammes.

*Quel est le mot correct ?*

1.   anniversaire anniversaire anniversaire

### Exercice/Activité 15

A1

- **Objectif** : Distinguer les graphies respectant l'ordre des lettres et celles ne les respectant pas.<sup>31</sup>

1. Combien de fois est écrit le mot **OCEAN** ?

```

                O
              C E
            E O A
          A O C E
        N O A E C
      A A A O A O
    E C E O C C O
  C A C O E E A C
O C N A E A A N E
O C E A E N C N A N
```

### Exercice/Activité 16

A2

- **Objectif** : Discriminer des différences de son produites par des inversions de lettres dans des paires minimales de mots :

*Quel mot entendez-vous ? OU Dans quel ordre entendez-vous ces mots ?*

sauve	suave	doit	diot
laine	liane	lion	loin
linge	ligne	fiable	faible

### Exercice/Activité 17

A2

- **Objectif** : Observer les différences de son liées à une inversion de lettres et prendre conscience de l'importance de l'ordre des lettres dans le mot.

*Ecoutez et répétez.*

Il **boit** du jus d'orange **bio**.

Il **doit** manger un **dio**t.

Il a **besoin** d'un **avio**n.

Il aime **bien** **peindre** un **nu**.

Elle **aime** son **amie**.

<sup>31</sup> Source : <http://www.educalire.net/LectGammes.htm>, consulté le 26 août 2013

### Exercice/Activité 18

**A1**

- **Objectif** : Mémoriser la graphie et l'ordre des lettres dans les mots et/ou remédier aux omissions de lettres. Il convient d'utiliser pour cet exercice des mots récemment étudiés. Pour faciliter l'exercice, on peut donner une définition ou préciser la première lettre.

*Remettez les lettres dans l'ordre pour découvrir le mot.*

N T V A A E G A (avantage)

G X U R E D N A E (dangereux)

B N F É E C I I É R (bénéficier)

- *Exercice sur les morphogrammes*

### Exercice/Activité 19

**A2**

- **Objectif** : Trouver la base dans une famille de mot et induire l'idée que c'est le masculin qui fait chuter la consonne finale.

*Entourez l'intrus. Puis cherchez quelle est la base de cette famille de mots*

grandir – grandement – grande – grand

lente – lent – ralentir – lenteur

grosse – grossesse – gros - grossir

- **Exercices ou activités pour lire (décodage)**

- *Exercice pour travailler la segmentation de la chaîne écrite*

### Exercice/Activité 20

**A1**

- **Objectif** : Repérer la frontière des mots pour segmenter la chaîne écrite.  
*Séparez les mots.*

1°/ Monamieaachetédeschaussurestrèsélégantes.

2°/ Lesenfantssontallésàlapiscineaujourd'hui

- *Exercice pour appréhender l'homophonie de la morphologie verbale*

**Exercice/Activité 21**

**A1**

- **Objectif** : Distinguer les graphies qui modifient la valeur phonique du mot de celles qui ne la modifient pas.<sup>32</sup>

*Cherchez l'intrus.*

étudie – études – étudient – étudier

parles – parlez – parle – parlent

- *Activité pour lire les groupes consonantiques*

**Exercice/Activité 22**

**B1**

- **Objectif** : Prononcer et discriminer les groupes consonantiques. Sur la base du jeu de loto. Chaque équipe de 2 ou 3 étudiants reçoit un support de jeu comprenant 6 mots. Les étiquettes de tous les mots du jeu sont fournies dans une enveloppe. Chaque joueur à son tour tire une étiquette et la lit. Les équipes qui reconnaissent le mot, prennent l'étiquette et la place sur leur grille. La première équipe à avoir complété sa grille a gagné. La comparaison entre le mot de l'étiquette et le mot écrit sur la grille permet de valider la lecture et la discrimination auditive. Le corpus de mots est composé de paires minimales sur les groupes consonantiques (ex : perte / prête – frotte / forte – talc / tacle – âcre / arc - Corse / crosse – blé / belle – cure / crue – carne / crâne – croule / courte – craie / caire – couvre / couvert – accroche / écorche – Astérix / astérisque – risque / rixe - interaction / altercation – indication / addiction...)

*EXEMPLES DE CARTE*

<b>PRÊTE</b>	<b>ÂCRE</b>	<b>TALC</b>
<b>RIXE</b>	<b>CROSSE</b>	<b>FORTE</b>

<b>COUVERT</b>	<b>ASTÉRIX</b>	<b>CORSE</b>
<b>FROTTE</b>	<b>CRAIE</b>	<b>ARC</b>

<sup>32</sup> Source : Alter Ego A1+

Cette activité peut être exploitée au niveau A2 pour travailler l'opposition entre nasales et dénasalisation (main/Maine, son/sonne, bon/bonne, sein/Seine), ou au niveau A1 pour travailler sur la confusion entre les lettres miroirs (u/n : sou/son, mou/mon, nuit/unit...).

- *Activité pour travailler la prononciation à voix haute*

### Exercice/Activité 23

**Tous  
niveaux**

- **Objectif** : Analyser tous les phénomènes qui entrent en jeu dans la mise en voix d'un texte écrit pour pouvoir le lire à voix haute, en respectant rythme et intonation. Texte choisi court en fonction du niveau des apprenants.

*Dans le texte,*

- *marquez les groupes rythmiques et l'accentuation,*
- *encadrez les digrammes et les trigrammes,*
- *barrez les lettres qui ne se prononcent pas,*
- *marquez les liaisons et enchaînements,*
- *marquez l'intonation linguistique.*

Après la préparation du texte, lecture collective, d'abord en répétant après l'enseignant, puis en essayant de lire simultanément.

### Exemple corrigé

Lettres muettes, liaisons  
et enchaînements

Le parc Walibi des Avenières (Isère) a ouvert ses portes comme  
d'habitude hier matin. Mais le "Scratch", sorte de montagnes  
russes équipées de petits wagonnets, est resté fermé au public  
après la chute, samedi, d'une fillette de six ans, actuellement  
hospitalisée dans un état grave au CHU de Grenoble.

- ↕ : liaison
- ↔ : enchaînement
- h : lettre muette
- au : graphème de deux lettres pour un phonème

• **Exercices ou activités pour écrire (encodage)**

- *Exercices pour choisir la graphie qui convient*

**Exercice/Activité 24**

**A1**

- **Objectif** : Activer le sens et la morphologie grammaticale pour trouver la graphie à sélectionner parmi des homophones verbaux. Analyser les marques du pluriel.

*Sélectionnez la forme du verbe qui convient.*

Les étudiants étudies / étudient.

Tu parles / parle

**Exercice/Activité 25**

**A2**

- **Objectif** : Choisir la graphie qui convient pour des homophones. Distinguer le verbe du substantif.

*Placez les mots entre parenthèse à la bonne place.*

Je ..... dans mon ..... (lit / lis)

Ils ..... avec des agences de ..... (voyage / voyagent)

**Exercice/Activité 26**

**A2**

- **Objectif** : Choisir la graphie qui convient pour des mots à la graphie proche. Eviter les confusions graphiques.

*Sélectionnez le mot qui convient.*

Il a déjà préparé la ..... valse / valeur / valise / falaise

Je viens de rencontrer sa petite ..... main / aime / marie / amie

**Exercice/Activité 27**

**A2**

- **Objectif** : Choisir la graphie qui convient pour des mots à la graphie proche. Eviter les confusions d'origine phonologique.

*Sélectionnez le mot qui convient.*

Je vais / fais au marché.

Elle a apporté / abordé des fleurs.

- *Exercice pour écrire les marques morphologiques*

#### Exercice/Activité 28

**A1**

- **Objectif** : Retrouver la chaîne d'accord à partir d'un indice phonologique.

*Ecoutez puis complétez les mots de cette phrase avec les marques du pluriel ou du féminin si nécessaire.*

Le.... jeune.... enfant... joue... dans le... jardin....

([lɛ ʒœn zɑ̃fɑ̃ ʒu dɑ̃ lə ʒɑrdɛ̃])

#### Exercice/Activité 29

**A1**

- **Objectif** : Même type d'exercice de texte à compléter avec les lettres finales non prononcées.

*Complétez les mots si nécessaire avec des lettres qu'on ne prononce pas.*

Le.....peti.....garçon.....atten.....se.....gran...-

paren....assi.....sur.....un.....ban.....

**Tous  
niveaux**

#### Exercice/Activité 30

**Objectifs** : Confronter les représentations et les procédures des apprenants pour découvrir la norme orthographique.

La dictée est l'exercice par excellence du cours d'orthographe. Elle peut être revisitée pour devenir constructive. J'ai retenu la version de la dictée dialoguée. La première phase de la dictée fonctionne traditionnellement par la lecture globale du texte, les phrases dictées une par une et écrites par les apprenants. Pendant la transcription, les étudiants soulignent tous les mots de la dictée qui leur posent question. Dans un deuxième temps, les questions sont posées puis discutées collectivement. Si une réponse stable n'émerge pas de la discussion, elle est remise à plus tard, après la constitution d'un corpus d'étude de l'obstacle à lever. Les apprenants corrigent ensuite leur copie et peuvent me remettre cette version corrigée pour vérification.

Catherine Brissaud et Danièle Cogis (2005:260-300) proposent une autre démarche intéressante : la dictée de « la phrase du jour ». Une seule phrase dictée à chaque séance. Toutes les graphies produites sont notées au tableau mot par mot et fournissent la base de la discussion pour choisir quelle est la solution correcte. La phrase est scrupuleusement choisie par l'enseignant en fonction des obstacles qui sont apparus dans les copies des apprenants et/ou pour orienter la réflexion du groupe sur l'aspect orthographique à travailler. Par



exemple, la phrase « *Une foule de photographes a accueilli les acteurs qui sont arrivés à Cannes.* » incitera à questionner la notion de pluralité et les marques du pluriel.

Le principe de ne pas donner la bonne réponse est essentiel pour modifier la représentation même de l'orthographe. Ce n'est pas une norme suprême, intransigeante et arbitraire à laquelle se soumettre, c'est une solution humaine aux problèmes posés par un alphabet inadapté. C'est une convention qui s'appuie sur des fondements logiques et historiques et qui montre aussi quelques faiblesses. L'orthographe a été conçue en réponse aux problèmes de transcription de l'oral. C'est en se posant les mêmes questions que l'apprenant pourra comprendre la solution qui a été trouvée et la mémoriser. Favoriser le questionnement en classe, sans donner la bonne réponse (qui serait alors normative et couperait court à l'interrogation), c'est autoriser le doute sur le mode de fonctionnement, valoriser la réflexion linguistique de l'apprenant, inciter à la formulation explicite des règles et régularités qui fondent le système orthographique du français. Cela permet, en particulier, de montrer que les représentations erronées ne sont pas fausses, elles sont souvent logiques dans l'interlangue que chaque apprenant s'est construit en fonction de sa langue d'origine, des autres langues connues et des hypothèses qu'il a émises sur la langue cible. Cette démarche redonne à l'apprenant son statut de sujet pensant qui, en reconstruisant lui-même un système qui lui est étranger, pourra se l'approprier. Comme l'affirme Danièle Cogis (2005:280), « la phrase dictée du jour ne s'intéresse pas aux erreurs en tant que telles, mais à ce qui en est la cause, c'est à dire aux idées plus ou moins pertinentes que les apprenants se forgent relativement au fonctionnement de l'orthographe. Le progrès de l'apprenant repose en grande partie sur l'évolution de ses conceptions, de sa manière de traiter les problèmes d'orthographe. »

Notons que pour renforcer l'efficacité de ce dispositif, Danièle Cogis préconise d'alterner « phrase dictée et phrase donnée » afin de confronter les apprenants à la norme et de nourrir la réflexion.

- **Exemples de tâches pédagogiques ou projets actionnels**

- *Les chantiers de l'orthographe*

- Exercice/Activité 31**

**Tous  
niveaux**

- Objectif** : Découvrir la polyvalence générale du système phonographique et établir une structuration.

Sur la base des préconisations de Catherine Brissaud et Danièle Cogis (2011:124 – 136), j'ai adapté en fonction du contexte particulier du FLE enseigné aux arabophones une étude spécifique de la correspondance graphique des phonèmes les plus complexes ([o], [OE], [ĕ]) et des valeurs sonores des lettres polyfonctionnelles ("s", "t", "e"). Chaque étude réalisée par les

apprenants est un chantier basé sur des activités de classement, d'observation, d'analyse, de questionnement et de mise en commun pour construire les régularités du système. (Voir le livret d'activités et d'exercices autour de l'orthographe en classe de FLE en annexe 25). Chaque chantier aboutira à un livret composé de fiches de travail et de fiches de synthèse, avec des exemples, dessins ou images choisis par les apprenants.

Les apprenants sont chargés dans un premier temps de trouver un mode de classement pour un corpus de mots contenant le son étudié, repérés dans un texte authentique (ou préparé), ou d'après les propositions des apprenants. Les propositions sont ensuite présentées à la classe, explicitées et discutées. La mise en commun confronte les représentations. Les activités suivantes guident les apprenants dans leur réflexion pour découvrir le fonctionnement du système selon les critères suivants (tous ne sont pas pertinents pour tous les sons) :

- **La fréquence** : fréquence d'apparition du graphème dans les mots, mais aussi fréquence d'utilisation de ces mots. La graphie "ô" est peu productive en français, mais elle figure dans des mots d'utilisation fréquente, comme *bientôt*. A ce titre, elle doit être retenue.
- **Les différents graphèmes** du même archiphonème /O/ : = "o" / "eau" / "au" / "ô" / (et "u" dans maximum)
- **Les différentes valeurs phoniques** d'un même graphème : "o" = [o] ou [ɔ] ; "u" se prononce [y] ou est muet en association avec la lettre "q" par exemple.
- **Les valeurs de position** d'une lettre : "c" se prononce [k] ou [s] en fonction de la voyelle suivante.
- **La position dans le mot** : le graphème "eau" ne se trouve jamais à l'initiale du mot (sauf dans le mot *eau*)
- **La frontière syllabique** : la suite de lettres "an" ne constitue pas toujours le graphème "an" correspondant au phonème [ã] : banque / banane.
- **Les liens avec la morphologie grammaticale ou lexicale** : le graphème "u" sera étudié en lien avec les participes passés (*pu, lu, su, dû, vu, reçu...*) – le graphème "au" est en lien avec le préfixe "auto" de *automobile, automatique...* - Le graphème "eau" est un suffixe pour les petits d'animaux comme *le renardeau, le veau, le baleineau...* (mais attention : *le chiot*).
- **Les morphogrammes associés** : on peut établir des régularités sur les lettres finales, qu'elles soient morphogramme lexical ou grammatical, que l'on retrouve principalement associées au graphème étudié. On remarque que le graphème "o" peut se retrouver en fin de mot sans consonne finale (moto, photo, labo, vélo, pro...) par un phénomène de troncation. Dans tous les autres cas, il est généralement associé à certaines consonnes finales, exemple : "t" (chiot, boulot...) ou "p" (galop, trop...), mais pas avec "d" par exemple.
- **Les alternances phonologiques** : Certaines alternances phonologiques complètent l'étude du lien phonie/graphie. L'alternance singulier/pluriel des noms en "al" (journal →

journaux), souvent présentée comme une exception dans la règle de la construction morphologique du pluriel, est en réalité liée à l'évolution en français du « l » vers « u » dans certaines positions. Cette alternance « al » → « au » se retrouve régulièrement dans des mots ou structures comme *chaleur* → *chaud*, *valoir* → *ça vaut*, *à l'université* → *au bureau*. Il est important de repérer ces régularités du système phonie/graphie du français trop souvent présentées comme des exceptions.

(Voir les exemples de chantiers menés en classe dans le livret d'activités et d'exercices autour de l'orthographe en classe de FLE en annexe 25)

- *Patrimoine et écriture*

### Exercice/Activité 32

**A1**

- **Objectif** : Prélever des échantillons de phonogrammes sur le terrain. Explorer la correspondance phonème/graphème en même temps que la ville. Constituer un corpus d'étude des graphies d'un son. Lire et prononcer les noms des rues.

Une des mémoires qui est rarement sollicitée dans les activités scolaires est la mémoire « épisodique » (Michel Fayol, 2011 :86). Cette mémoire multisensorielle peut être activée grâce à l'approche actionnelle. Pour l'acquisition de l'orthographe, cela revient à expérimenter le contact avec les graphies dans la vie réelle et par une approche sensorielle autant que cognitive. Les noms de rue utilisés comme entrée en matière dans les *500 exercices de phonétique* (Dominique Abry et Marie-Laure Chalaron, 2009) m'ont donné l'idée de ce projet photographique. Les étudiants sont chargés de partir en quête des graphies étudiées (par exemple les nasales) sur les panneaux de nom des rues de la ville, qu'ils prennent en photo. Cette collecte photographique est ensuite dépouillée, analysée et catégorisée en classe et fait l'objet d'un affichage. C'est l'occasion de valider la prononciation des graphèmes (de remarquer quelques irrégularités liées aux noms propres, ou des erreurs de décodage liées à la frontière syllabique).

- *Ecrire son carnet de voyage en FLE*

**Tous  
niveaux**

### Exercice/Activité 33

- **Objectif** : Favoriser une pratique quotidienne de l'écriture. Réinvestir les connaissances orthographiques dans un projet d'écriture personnel en lien avec son vécu. Garder trace de son passage en France.

La production écrite est la finalité véritable de toute l'étude de l'orthographe. La correction de l'écrit est nécessaire pour se faire comprendre. C'est donc le lien scripteur/lecteur qui justifie le respect du lien phonie/graphie. Comme on l'a vu, la production écrite reste souvent une activité relativement fermée dont l'apprenant peut s'acquitter avec un champ lexical réduit aux mots qu'il maîtrise le mieux. L'approche actionnelle nous permet de concevoir des projets

d'écriture plus impliquants et plus complexes dans le sens où ils font appel à la transcription d'un vécu qui, par nature, ne se laisse pas borner par les seules connaissances lexicales.

C'est le cas du journal de classe qui fédère les énergies et les compétences autour de la réalisation d'une œuvre graphique collective et socialisable. Mais le journal de classe, même s'il est régulier, ne fait pas entrer l'écrit dans les pratiques quotidiennes. Le carnet de voyage, lui, est complété très régulièrement et par des apports moins ambitieux que le journal de classe, qu'il peut par ailleurs alimenter.

Le carnet de voyage est individuel. Il sert à garder la trace des expériences vécues par les apprenants pendant leur immersion en France. Chacun peut y relater ses activités, ses visites, ses rencontres, ses découvertes, ses ressentis, ses surprises, ses déceptions... sous la forme qu'il souhaite, collage de "souvenirs" tels qu'un ticket de train ou de cinéma, dessin ou photo d'une situation, texte plus ou moins long allant de la simple légende de photo à un texte narratif ou explicatif. Le fichier découverte d'Ici1 ou les pages «Carnet de voyage» d'Alter Ego peuvent être utilisés dans le cadre de ce projet.

Le carnet de voyage est une pratique ritualisée. Chaque séance commence par la mise à jour du carnet. La rédaction suscite alors le questionnement : "Comment ça s'écrit ?" qui est discuté en classe. Puis ceux qui le souhaitent peuvent lire leur production. La rédaction n'est pas soumise à un contrôle de l'enseignant, mais celui-ci est disponible pour aider les apprenants, répondre aux questions, guider les réponses et commenter la production finale.

### ***3.1.3 Pistes de réflexion pour établir une progression***

Pour traiter et maîtriser la complexité du système graphique du français, l'approche des régularités du système doit être programmée selon trois axes :

« Notre système d'écriture est phonologique à plus de 80%. Même si ce principe se combine souvent avec le principe sémiographique, il reste dominant et premier» (Jean-Charles Rafoni, 2007 :137) La construction de la correspondance phonème/graphème est donc prioritaire, d'autant que ce système est très complexe et polyvalent.

L'étude des morphogrammes lexicaux et grammaticaux est secondaire, du fait en particulier que ces graphèmes souvent placés en fin de mot n'empêchent pas de faire chuter le sens. Ils ne gênent donc pas le décodage. Par contre, on ne peut pas faire l'économie des morphogrammes en encodage. Dès les premières leçons, les apprenants entrent en contact avec les marques du genre ou du pluriel ou les désinences verbales. Ces marques peuvent dans un premier temps être mémorisées comme telles et ne posent en général pas de problème («s» du pluriel et «e» du féminin). Rapidement cependant, la complexité de l'emploi de ces morphogrammes et leur plurifonctionnalité apparaissent et doivent faire l'objet d'un travail explicite en parallèle avec la poursuite de la découverte des phonogrammes. (Est-ce que tous les mots qui se terminent par «e» sont féminins ? Comment marquer le pluriel des noms ou adjectifs

qui se terminent par « s » ? À quel moment utiliser le « x » ? Comment savoir si le féminin se marque seulement par un ajout du « e » ou par une alternance du suffixe : directeur/directrice) ?

Il en va de même des logogrammes, qui sont découverts dès les premières séances (a /à– et /est) et qu'il faut apprendre à gérer par l'analyse grammaticale. Plus largement, l'homophonie des formes verbales transcrites avec une grande variation des désinences graphiques est le troisième axe qui doit être abordé.

L'imbrication des phénomènes orthographiques milite de plus pour un traitement en parallèle. Un simple mot tel que « *des* » qui peut être envisagé comme un logogramme (*des* ≠ *dès*) et mémorisé globalement, porte la marque morphographique du pluriel « s » et l'association « e+s » forme un graphème morpho-phonologique qui se prononce [e]. La compréhension de ce mot passe ainsi par les trois axes définis par Nina Catach.

La première correspondance phonographique complexe à aborder est donc celle du [e], dont les graphies incluent les désinences verbales “er, ez”, la voyelle “é” et la graphie du pluriel “es” pour laquelle il faudra faire la distinction entre la gestion phonologique des déterminants (des, les, ses, mes...prononcés [e]) et celle du pluriel des noms ou adjectifs non sonore (les écoles). La même graphie en désinence verbale est également inaudible (tu parles). Les graphies “et”, “est” et “ai” seront présentées également sans tenir compte des variations possibles de prononciation (voyelle ouverte/fermée) qui ne sont pas (assez) distinctives. L'étude des graphies du son nous emmène d'emblée dans la polyvalence du système et demande de clarifier, une première fois, un aspect qui pose inévitablement problème aux étudiants : la prononciation des lettres finales et la confusion entre [e] et [ə].

Les étudiants irakiens ayant déjà appris l'anglais, ne sont pas en situation d'alphabétisation. Il n'est donc pas nécessaire de s'appesantir sur les graphèmes simples et biunivoques (tels que a, i, ou, o, et les consonnes) sauf à clarifier leur prononciation différente en français de même que l'appellation de ces lettres dans l'alphabet.

La programmation du code phonographique que l'on doit mettre en place pour les niveaux A par exemple doit se faire en lien avec les objectifs grammaticaux, lexicaux, phonétiques et orthographiques décrits dans le référentiel du CECR. Les graphies du son [e] peuvent être découvertes en même temps que le pluriel des déterminants en début de parcours A1, être revues à propos des participes passés en A2 et complétées par l'observation en lien avec les suffixes (ée, té, tié...) en B1.

La progression à construire doit rester souple. Il est judicieux d'envisager une programmation propre à la classe constituée d'individus ayant des parcours universitaires et des langues d'origine différentes en réalisant des projets spécifiques comme le chantier des accents, le chantier du [E], du [O], du [OE] et des nasales, la gestion des lettres finales. Ces projets permettront de rester vigilant et disponible et d'aborder les différents aspects problématiques du champ de l'orthographe soit au moment où ils se présentent, soit dans les obstacles rencontrés par les apprenants selon leurs profils. La pratique régulière de l'écriture en classe, à travers des

activités comme la phrase du jour ou le cahier de vie permet de rester en alerte sur ce qui fait réellement problème, et de susciter le questionnement orthographique<sup>1</sup>. Partir des erreurs ou des observations des étudiants est la garantie de ne pas venir créer une confusion là où il n'y en a pas. Il me semble donc préférable de construire une progression souple, adaptée et de proposer des démarches qui ne sont pas seulement systématiques mais aussi interactives et faisant appel à la réflexion, à l'imagination de chaque apprenant, à leurs connaissances, à leurs vécus et à leurs ressentis culturels.

## Conclusion

Au moment de poser un point final à ce mémoire, j'ai le sentiment d'avoir fait le lien entre théorie et pratique et ainsi pu proposer une approche du code orthographique en FLE pour un public d'étudiants arabophones. Grâce à cette recherche, j'ai découvert des auteurs extraordinaires, tels que Danièle Cogis ou Jean-Charles Rafoni, qui par la précision et la profondeur de leur réflexion et de leurs propositions pédagogiques sont venus étayer mon expérience de terrain.

Ce mémoire m'a donc énormément apporté en termes de savoirs sur ma propre langue, le français, sur l'arabe, la langue des étudiants irakiens et sur ma pratique pédagogique. Il m'a aussi permis de trouver des outils d'analyse pour les productions écrites ou orales. J'ai ainsi pu définir les axes de réflexion et de travail importants pour l'enseignement/apprentissage du lien phonie/graphie. Les propositions pédagogiques formulées dans la dernière partie sont pour certaines abouties et pour d'autres à l'état embryonnaire et doivent être développées. C'est un travail que je compte poursuivre l'année prochaine avec les étudiants arabophones attendus au CUEF. Cet ensemble, que je mets à la disposition du CUEF, permet de proposer des exercices et activités précisément adaptés à ce public. Je compte approfondir ce travail autour de la phonétique et de l'orthographe et partager ces savoirs et savoir-faire d'abord avec mes collègues du CUEF et ensuite avec les enseignants que je suis amenée à rencontrer en formation. La connaissance du matériau linguistique qui forge nos discours oraux ou écrits est un enjeu qui me passionne. À l'instar des auteurs que j'admire, je voudrais démonter les rouages qui sont à l'oeuvre derrière les formes et les usages, comprendre les phénomènes et les placer dans une perspective historique, comprendre les blocages dus à un autre système de représentation linguistique et ainsi trouver les clés de ce système, pour les transmettre aux étudiants étrangers à l'aide d'une progression solide et d'une typologie d'exercices/activités variés.

Après plus de dix ans passés à enseigner auprès de publics différents, la formation du Master2 et la réalisation de ce mémoire m'ont ouvert les portes de la recherche et m'ont permis d'asseoir ma pratique pédagogique sur des fondements théoriques que je n'avais pas encore abordés. Ce double regard d'enseignante-chercheuse porté sur la situation de classe enrichit la pratique autant que l'analyse et libère la création de nouvelles solutions didactiques. La question de l'entrée dans l'écrit du français pour le public irakien est apparue problématique avec le public irakien. J'espère que cette recherche la rendra plus aisée pour les nouveaux groupes d'étudiants arabophones.

Ce mémoire est donc l'aboutissement d'un projet de recherche visant à trouver de nouvelles pistes pédagogiques pour un cours de perfectionnement écrit de niveau A1/A2. Ce travail voudrait aussi déboucher sur un projet de publication. Une pédagogie de l'orthographe en FLE et FLS facilitant l'entrée dans l'écrit du français est encore à explorer. Parmi les questions qui restent en suspens à l'issue de ce mémoire, quelques-unes me paraissent prioritaires.

- Les recherches sur le cerveau ne cessent de progresser et d'apporter des connaissances sur son fonctionnement. Que peuvent donc nous conseiller les neurosciences à propos des stratégies d'acquisition et de mémorisation ? Comment mettre ces apports en pratique dans une classe de langue ?
- Ce mémoire a fait apparaître l'importance capitale de la correction acoustique et articulatoire pour l'acquisition non seulement de la langue parlée mais aussi du code graphique du français. Mais il reste néanmoins certaines questions en ce qui concerne la progression dans la présentation des sons et des lettres pour les débutants et la manière de traiter les erreurs résistantes des apprenants pour les niveaux intermédiaire et avancé.

Je voudrais enfin consacrer les derniers mots de ce mémoire aux étudiantes et étudiants irakiens que j'ai connus pendant ces deux années. Je voudrais les remercier et saluer leur courage et leur détermination. Malgré tous les obstacles évoqués dans ce mémoire, ils ont tous réussi à intégrer l'université française pour y finir leurs études. Grâce à eux, j'ai pu mener une recherche passionnante.



## Bibliographie

- ABRY, D. & CHALARON, M-L. (2009). *Les 500 exercices de phonétique A1/A2*. Paris / Hachette.
- ABRY, D. & VELDERMAN, J. (2007). *La phonétique. Audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International.
- AL-TAMIMI, J-E. (2007). *Indices dynamiques et perception des voyelles, étude translinguistique en arabe dialectal et en français*. (Thèse de doctorat sous la direction de Jean-Marie HOMBERT. Université de Lyon 2). Consultée le 3 septembre 2013 à [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2007/al-tamimi\\_je#p=0&a=top](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2007/al-tamimi_je#p=0&a=top).
- AMOROUAYACH, E. (2009). Typologie d'erreurs par contamination linguistique dans des productions écrites d'étudiants en situation bilingue *Synergies Algérie*, 8. Sylvains les Moulins : Gerflint.
- BANGE, Pierre. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- BARRÉ DE MINIAC, C., BRISSAUD, C. & RISPAIL, L. (2004) *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement*. Paris : L'Harmattan.
- BOUCHARD, R. (1985). Le texte, de phrase en phrase. *Le Français dans le monde*, 192. Paris : Hachette.
- BRISSAUD, C. & COGIS, D. (2011) *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- CATACH, N. (1978). *L'orthographe*. Paris : PUF.
- CATACH, N. (1980). *L'orthographe française, traité théorique et pratique* Paris : Nathan.
- CHEVROT, J.-P. (1992). Pourquoi et comment l'apprentissage de l'orthographe influence la prononciation ?. *Lidil*, 7, *Des lettres et des sons*. Grenoble : ELLUG.
- CHEVROT, J.-P. (1996). Prononciation et situations de lecture : données sociolinguistiques, approche expérimentale, modèles psycholinguistiques. *Lidil*, 13, *Orthographe et prononciation*. Grenoble : ELLUG.
- COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux. Pratiques nouvelles. Ecole/collège*. Paris : Delagrave Editions
- DEHAENE, S. (2011). *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.
- DELATTRE, Pierre. (1966). *Comparing the phonetic features of English, French, German and Spanish*. London : Harrap.
- DICHY, Joseph. (2002). Préface de GUIDÈRE, M. *Cahier pour apprendre à écrire en arabe*. Paris : Ellipses.
- DUBOIS, J. (1967). *Grammaire structurale du français : le verbe*. Paris : Larousse.
- DUMONT, D. (2008). *Le geste d'écriture, méthode d'apprentissage*. Paris : Hatier Pédagogie.

- FAYOL, M. (2011). Processus cognitifs et orthographe. Dans Brissaud C. et Cogis D. *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- FAYOL, M. & JAFFRÉ, J-P. (1992). L'orthographe, approches linguistiques et psycholinguistiques. *Langue française*, 95. 3-5.
- GHELLAI, M. (2007). *Analyse des erreurs et des représentations orthographiques du français par des intellectuels arabophones* (Thèse de doctorat). Université Stendhal-Grenoble3, Grenoble.
- GOODY, J. (2006a). La littératie, un chantier toujours ouvert, Entretien avec Jack Goody, Traduit par Kathie Birat. *PRATIQUES*, 131/132. 69-75. Consulté le 10 avril 2013 à [http://www.pratiques-cresef.com/p131\\_go3.pdf](http://www.pratiques-cresef.com/p131_go3.pdf).
- GOODY, J. (2006b). La place du livre dans le monde de l'écrit. Entretien entre Jack Goody et Michel Melot. *PRATIQUES*, 131/132. 76-82.
- JAFFRÉ, J.P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans Barré de Miniac, C. Brissaud, C. Rispaïl M. (sous la dir.). *La littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- KANEMAN-POUGATCH M. et PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. (1989). *Plaisir des sons*. Paris : Hatier.
- LAMBERT, M. (1994). Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère. *AILE*, 4, p.81-108. Mis en ligne le 21 septembre 2005. Consulté le 30 août 2013 à <http://aile.revues.org/1258>
- LAURET, B. (2007). *Enseigner la prononciation : questions et outils*. Paris : Hachette.
- MARTINET, A. (1978). *Eléments de linguistique générale*. Paris : A. Colin.
- MARTINEZ, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- MILLET, A. (1992). Oral-écrit : zones de perméabilité. *Lidil*, 7, *Des lettres et des sons*. Grenoble : ELLUG.
- NADDAF, N. (1993). Etude comparative des deux systèmes phonologiques du français et de l'arabe et problèmes d'interférences. *Travaux de didactique du FLE*, 30. Montpellier : PULM. 136-150.
- RAFONI, J.C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde* Paris : L'Harmattan.
- RISPAÏL, M. (2011). *Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques*. Consulté le 18 avril 2013 à [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011\\_1\\_Rispail.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Rispail.pdf)
- ROBERT, J-M. (2009). *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette FLE
- ROMAN, A. (1974). "Le système phonologique de l'arabe "classique" contemporain". *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, 18. 125-130.
- YAGUELLO, M. (1990). *Histoires de lettres*. Paris : Editions du Seuil.
- WALTER, H. (1994). *L'aventure des langues en occident*. Paris : Robert Laffont.
- WALTER, H. (2001). *Honni soit qui mal y pense*. Paris : Robert Laffont.

## Index des tableaux et graphiques

TABLEAU 1 : LES DIFFÉRENTES FORMES DES LETTRES DE L'ALPHABET ARABE .....	14
TABLEAU 2 : SYSTÈME PHONOLOGIQUE DES CONSONNES ARABES. ....	27
TABLEAU 3 : SYSTÈME PHONOLOGIQUE DES CONSONNES ET SEMI-CONSONNES FRANÇAISES .....	27
TABLEAU 4 : AIRE DE DISPERSION DES VOYELLES DE L'ARABE.....	28
TABLEAU 5 : AIRE DE DISPERSION DES VOYELLES DU FRANÇAIS. PIERRE DELATRE. (1966).....	28
TABLEAU 6 : PRÉSENTATION SYNTHÉTIQUE DES ÉTUDIANTS IMPLIQUÉS DANS LE RECUEIL DE DONNÉES .....	45
TABLEAU 7 : NOTES OBTENUES AU DELF B1 EN JUIN 2012.....	46
TABLEAU 8 : GRILLE TYPOLOGIQUE DES ERREURS GRAPHIQUES D'ENCODAGE.....	52
TABLEAU 9 : GRILLE TYPOLOGIQUE DES ERREURS DE DÉCODAGE GRAPHIQUE .....	54
TABLEAU 10 : LES DIFFÉRENTES FONCTIONS DU "E" EN FINALE .....	84
TABLEAU 11 : LES DIFFÉRENTES FONCTIONS DU "S" EN FINALE .....	84
TABLEAU 12 : SYNTHÈSE TYPOLOGIQUE, TÂCHE, ACTIVITÉ, EXERCICE.....	96
GRAPHIQUE 1 : RÉPARTITION DES ERREURS POUR LA DICTÉE.....	54
GRAPHIQUE 2 : RÉPARTITION DES ERREURS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE .....	55
GRAPHIQUE 3 : RÉPARTITION DES ERREURS LIÉES À LA CALLIGRAPHIE POUR LA DICTÉE ET LA PRODUCTION ÉCRITE .....	56
GRAPHIQUE 4 : DIFFICULTÉ DE GESTION DES GRAPHÈMES COMPLEXES.....	58
GRAPHIQUE 5 : ERREURS À DOMINANTE PHONÉTIQUE.....	60
GRAPHIQUE 6 : ERREURS À DOMINANTE PHONÉTIQUE (PAR ÉTUDIANT) .....	62
GRAPHIQUE 7 : INDICE DE CORRECTION PHONOGRAPHIQUE (PAR ÉTUDIANTS).....	63
GRAPHIQUE 8 : ÉTUDE DU LIEN PHONIE/GRAPHIE DANS LA LECTURE DE LA DICTÉE .....	64
GRAPHIQUE 9 : CLASSIFICATION DES ERREURS À DOMINANTE PHONÉTIQUE .....	66
GRAPHIQUE 10 : CLASSIFICATION DES ERREURS PHONOLOGIQUES ENTRE VOYELLES ET CONSONNES.....	67
GRAPHIQUE 11 : VOYELLES SUBISSANT LE PLUS DE VARIATIONS DANS LA LECTURE.....	67
GRAPHIQUE 12 : VOYELLES ERRONÉES RÉALISÉES DANS LA VARIATION DANS LA LECTURE.....	68
GRAPHIQUE 13 : CAUSES ARTICULATOIRES DES ERREURS DE PRONONCIATION.....	69
GRAPHIQUE 14 : PROFIL VARIATIONNEL DU [OE] .....	70
GRAPHIQUE 15 : RÉPARTITION DES ERREURS SUR LES CONSONNES EN LECTURE .....	72
GRAPHIQUE 16 : RÉPARTITION DES ERREURS SUR LES CONSONNES EN ENCODAGE DE LA DICTÉE .....	72
GRAPHIQUE 17 : RÉPARTITION DES ERREURS À DOMINANTE PHONÉTIQUE EN FONCTION DEL'ACCENTUATION (DANS LA DICTÉE) .....	74
GRAPHIQUE 18 : CLASSIFICATION GRAMMATICALE DES MOTS OUBLIÉS.....	75
GRAPHIQUE 19 : ORIGINE DES ERREURS DANS LA CORRESPONDANCE PHONÈME/GRAPHÈME.....	78
GRAPHIQUE 20 : GRAPHÈMES ET SIGNES DIACRIQUES IMPLIQUÉS DANS LES ERREURS DE CORRESPONDANCE PHONÈMES/GRAPHÈMES.....	78
GRAPHIQUE 21 : TRAITEMENT GRAPHIQUE DES LETTRES FINALES NON PRONONCÉES.....	82
GRAPHIQUE 22 : RÉPARTITION DES ERREURS SELON LES LETTRES FINALES .....	82
GRAPHIQUE 23 : RÉPARTITION DES ERREURS SUR LES LETTRES "E" ET "S" EN FINALE.....	83

## Annexes

ANNEXE 1 : EVOLUTION DES ALPHABETS PHÉNICIEN ET GREC.....	120
ANNEXE 2 : ALPHABET GRAPHIQUE ET PHONÉTIQUE ARABE.....	121
ANNEXE 3 : GRILLE TYPOLOGIQUE DES ERREURS D'ORTHOGRAPHE DE NINA CATACH (1986).....	122
ANNEXE 4 : COPIES DES ÉTUDIANTS : LES PRODUCTIONS ÉCRITES LIBRES : FURAT.....	123
ANNEXE 5 : COPIES DES ÉTUDIANTS : LES PRODUCTIONS ÉCRITES LIBRES : FARIS.....	125
ANNEXE 6 : COPIES DES ÉTUDIANTS : LES PRODUCTIONS ÉCRITES LIBRES : MOHAMMED RASHID.....	127
ANNEXE 7 : COPIES DES ÉTUDIANTS : LES PRODUCTIONS ÉCRITES LIBRES : MOHANAD.....	131
ANNEXE 8 : COPIES DES ÉTUDIANTS : LES PRODUCTIONS ÉCRITES LIBRES : MOUDHER.....	133
ANNEXE 9 : COPIES DES ÉTUDIANTS : LA DICTÉE : FURAT.....	137
ANNEXE 10 : COPIE DES ÉTUDIANTS : LA DICTÉE DE FARIS.....	139
ANNEXE 11 : COPIE DES ÉTUDIANTS : LA DICTÉE DE MOHAMMED RASHID.....	141
ANNEXE 12 : COPIE DES ÉTUDIANTS : LA DICTÉE DE MOHANAD.....	144
ANNEXE 13 : COPIE DES ÉTUDIANTS : LA DICTÉE DE MOUDHER.....	146
ANNEXE 14 : TRANSCRIPTION DE LA LECTURE À VOIX HAUTE DE LA DICTÉE DE FURAT.....	148
ANNEXE 15 : TRANSCRIPTION DE LA LECTURE À VOIX HAUTE DE LA DICTÉE DE FARIS.....	149
ANNEXE 16 : TRANSCRIPTION DE LA LECTURE À VOIX HAUTE DE LA DICTÉE DE MOHAMMED RASHID.....	150
ANNEXE 17 : TRANSCRIPTION DE LA LECTURE À VOIX HAUTE DE LA DICTÉE DE MOHANAD.....	151
ANNEXE 18 : TRANSCRIPTION DE LA LECTURE À VOIX HAUTE DE LA DICTÉE DE MOUDHER.....	152
ANNEXE 19 : RELEVÉ STATISTIQUE DES ERREURS DE LA DICTÉE.....	153
ANNEXE 20 : RELEVÉ STATISTIQUE DES ERREURS DE LA PRODUCTION ÉCRITE.....	154
ANNEXE 21 : BILAN DES ERREURS RECUEILLIES DANS LES ÉCRITS DES ÉTUDIANTS.....	155
ANNEXE 22 : RELEVÉ STATISTIQUE DES ERREURS DE LA LECTURE À VOIX HAUTE DE LA DICTÉE.....	156
ANNEXE 23 : GRILLE D'ANALYSE DES ERREURS DE L'ÉCRIT À L'USAGE DES APPRENANTS.....	157
ANNEXE 24 : RELEVÉ DES MOTS POSANT LE PLUS DE DIFFICULTÉS DANS LA DICTÉE.....	158

Annexe 1: Evolution des alphabets phénicien et grec.

→

ALPHABETS PHÉNICIEN ET GREC						
Phénicien (x <sup>e</sup> - ix <sup>e</sup> s. av. J.-C.)			Grec (viii <sup>e</sup> - vii <sup>e</sup> s. av. J.-C.)			
Nom d'après l'hébreu	Alphabet	Transcription	Nom	Alphabet archaïque	Transcription en grec classique	Transcription
aleph	𐤀 𐤁	ʾ	alpha	Α α	Α α	a
beth	𐤂	b	bêta	Β β	Β β	b
gimel	𐤃 𐤄	g	gamma	Γ γ	Γ γ	g
dalet	𐤅	d	delta	Δ δ	Δ δ	d
hé	𐤆	h	épsilon	Ε ε	Ε ε	é
waw	𐤇	w	digamma	Ϝ ϝ	Ϝ ϝ	
zayin	𐤈	z	zêta	Ζ ζ	Ζ ζ	z
heth	𐤉	h	êta	Η η	Η η	ê
ïet	𐤊	t	thêta	Θ θ	Θ θ	th
yod	𐤋	y	iota	Ι ι	Ι ι	i
kaph	𐤌	k	kappa	Κ κ	Κ κ	k
lamed	𐤍	l	lambda	Λ λ	Λ λ	l
mem	𐤎	m	mu	Μ μ	Μ μ	m
noun	𐤏	n	nu	Ν ν	Ν ν	n
samek	𐤐	s	xi	Ξ ξ	Ξ ξ	x
'ayin	𐤑	ʿ	omicron	Ο ο	Ο ο	o
pé	𐤒	p	pi	Π π	Π π	p
šadé	𐤓	š	san	Ϻ		
qoph	𐤔	q	koppa	Ϙ		
resh	𐤕	r	rhô	Ρ ρ	Ρ ρ	r
šin	𐤖	š	sigma	Σ σ	Σ σ	s
taw	𐤗	t	tau	Τ τ	Τ τ	t
			upsilon		Υ υ	u
			phi		Φ φ	ph
			khi		Χ χ	ch
			psi		Ψ ψ	ps
			ôméga		Ω ω	ô

5

Annexe 2 : Alphabet graphique et phonétique arabe<sup>33</sup>

L'alphabet arabe						
Dad	[d <sup>ʕ</sup> ]	ض	←	alif	[a]	ا
Ta	[t <sup>ʕ</sup> ]	ط		ba	[b]	ب
Dha	[ð <sup>ʕ</sup> ]	ظ		ta	[t]	ت
Ayn	[ʕ]	ع		tha	[θ]	ث
ghayn	[ɣ]	غ		jim	[ʒ]	ج
fa	[f]	ف		Ha	[ħ]	ح
Qaf	[q]	ق		kha	[x]	خ
kaf	[k]	ك		dal	[d]	د
lam	[l]	ل		dhal	[ð]	ذ
mim	[m]	م		ra	[r]	ر
nun	[n]	ن		za	[z]	ز
ha	[h]	ه		sin	[s]	س
waw	[w] & [u]	و		shin	[ʃ]	ش
ya	[j] & [i]	ي		Sad	[s <sup>ʕ</sup> ]	ص

<sup>33</sup> <http://abjadia.wordpress.com/category/01-alphabet-et-phonetique-arabe/page/2/> (consulté le 24 avril 2013)

L'orthographe française : Traité théorique et pratique  
page 288-89, N. CATACH, Nathan - 1986

GRILLE TYPOLOGIQUE DES ERREURS D'ORTHOGRAPHE

(Les subdivisions et les exemples ne sont pas limitatifs. Les erreurs sont précédées d'un astérisque, les mots corrects sont mis entre parenthèses)

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
<b>0. Erreurs à dominante calligraphique</b>	<b>Erreurs extragraphiques</b> Ajout ou absence de jambages, etc.	* mid/ (nid)
<b>0 bis. Reconnaissance et coupure des mots</b>	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	le *lévier (l'évier)
<b>1. ERREURS A DOMINANTE EXTRAGRAPHIQUE</b> (en particulier phonétique) - enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- Omission ou adjonction de phonèmes - Confusion de consonnes - Confusion de voyelles : ex. [ɔ] / [o]	* maintenant (maintenant)  * suchoyer (ch/s)  * moner (mener)
<b>Erreurs graphiques proprement dites</b>		
<b>2. ERREURS A DOMINANTE PHONOGRAMMIQUE</b> (règles fondamentales de transcription et de position) - enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- Altèrent la valeur phonique  - N'altèrent pas la valeur phonique	* mérite (mélite), * brilar (briller), * racu (reçu), * binette (binette), * pingoin (pingouin), * guorille (gorille)

<b>3. ERREURS A DOMINANTE MORPHOGRAMMIQUE</b> - enrichir la grille en se fondant sur les principaux morphogrammes et les principales catégories d'accords  <b>1. Morphogrammes grammaticaux</b>	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits - Omission ou adjonction erronée d'accords larges	* chevaux (chevaux)  * les rue (les rues)  ceux que les enfants ont vu (vus)
<b>2. Morphogrammes lexicaux</b>	- Marques du radical - Marques préf. / suffixes	* canart (canard) * enterrament (enterrément), * annul (annul)
<b>4. ERREURS A DOMINANTE LOGOGRAMMIQUE</b>	- Logogrammes lexicaux - Logogrammes grammaticaux	J'ai pris du *vain (vin) ils * ce sont dit (se)
<b>5. ERREURS A DOMINANTE IDEOGRAMMIQUE</b>	- Majuscules - Ponctuation - Apostrophe - Trait d'union	l' *état (l'Etat) * et, lui (et lui) * état (l'Etat) * mot-composé (mot composé)
<b>6. ERREURS A DOMINANTE NON FONCTIONNELLE</b>	- lettres étymologiques - consonnes simples ou doubles non fonctionnelles	* sculpteur, *rume (sculpteur / rhume) * boursouffier (boursouffler)







## Analyse des copies du DELF B1 des étudiants Irakiens

FURAT ABAYAJE

d'abord<sup>1</sup>, je prefere<sup>23</sup> faire voyage en groupe.<sup>4</sup> parce que<sup>5</sup> selon mon avis  
:<sup>6</sup> le monde a toujours besoin de vivre ensemble.<sup>7</sup> et pour faire beaucoup  
de<sup>8</sup> activiter<sup>910</sup> ensemble, par exemple : spordives<sup>11</sup> comme basketballe<sup>12</sup>,  
footballe---etc. (ajout du "e" à ball par hypercorrection lexicale, non  
compté)

Je pense que la vie a besoin de faire chancement<sup>13</sup> pour decouvrir  
<sup>14</sup> beaucoup culture entre les gens.<sup>15</sup> toute<sup>16</sup> fois<sup>17</sup>, le monde peut  
apprendre beaucoup de different<sup>1819</sup> culture<sup>20</sup>.<sup>21</sup> et se decouvrir<sup>22</sup>

<sup>1</sup> CIdéoMaj  
<sup>2</sup> Ophonval- (accent)  
<sup>3</sup> Ophonval- (accent)  
<sup>4</sup> CIdéoPonct  
<sup>5</sup> CIdéoPonct  
<sup>6</sup> CIdéoPonct  
<sup>7</sup> CIdéoPonct  
<sup>8</sup> CIdéoApo  
<sup>9</sup> OphonGraph (er pour é)  
<sup>10</sup> Omorph  
<sup>11</sup> Ccal / DPCass (d pour t dans sportive)  
<sup>12</sup> OphonVal-  
<sup>13</sup> DPCass (ch pour g dans changement)  
<sup>14</sup> OphonVal- (accent)  
<sup>15</sup> CIdéoPonct  
<sup>16</sup> CIdéoMaj  
<sup>17</sup> CEsp  
<sup>18</sup> Ophonval- (accent)  
<sup>19</sup> Omorph  
<sup>20</sup> OMorph  
<sup>21</sup> CIdéoPonct  
<sup>22</sup> Ophonval- (accent)

beaucoup de<sup>23</sup> informations. ensuite<sup>24</sup>, les gens voyagent ensemble qui  
benificent<sup>252627</sup> pour economie<sup>28</sup>, par exemple, quand je<sup>29</sup> essaye  
resserver<sup>3031</sup> a<sup>32</sup> l'hôtel comme groupe, la personne qui travaille<sup>33</sup> la<sup>34</sup>  
peut-être faire baisser d'<sup>35</sup>prix. enfin<sup>3637</sup> selon mon avis<sup>38</sup> la voyage avec  
autre personne est très belle, si la personne que je fais se<sup>39</sup> voyager<sup>40</sup> est  
geneureux<sup>4142.43</sup>. et dynamique.

*(graphie du "n" semblable à "u")*

*(graphie du "t" semblable à "d")*

*(graphie du "e" semblable à "a")*

<sup>23</sup> CIdéoApo  
<sup>24</sup> CIdéoMaj  
<sup>25</sup> Ophonval- (accent)  
<sup>26</sup> DPVass (i pour é dans bénéfice)  
<sup>27</sup> OmorphLexRad (bénéficier au lieu de bénéficié) / OphonVal - (oubli du l dans le  
suffixe -ier)  
<sup>28</sup> Ophonval- (accent)  
<sup>29</sup> CIdéoApo  
<sup>30</sup> Ophonval- (accent)  
<sup>31</sup> OphonValPos (graphie "ss" pour faire /z/ dans réserver)  
<sup>32</sup> Olog (a pour à)  
<sup>33</sup> OphonVal- (graphie "aile" pour "aille")  
<sup>34</sup> Olog (la pour là)  
<sup>35</sup> CIdéoApo  
<sup>36</sup> CIdéoMaj  
<sup>37</sup> CIdéoPonct  
<sup>38</sup> CIdéoPonct  
<sup>39</sup> Olog (se pour ce)  
<sup>40</sup> OMorph (confusion verbe / nom → voyager pour voyage)  
<sup>41</sup> Ophonval- (accent)  
<sup>42</sup> DPVAss (eu pour é dans généreux)  
<sup>43</sup> CIdéoPonct

### Essai

De nos jours, les gens voyagent de plus en plus, individuellement ou en groupe, et l'offre de séjours touristiques s'est considérablement diversifiée (séjours en clubs de vacances, séjours à thèmes culturels et/ou sportifs, séjours à but humanitaire, etc.).

Personnellement, quelle forme de voyage préférez-vous ? Pour quelles raisons ? Selon vous, quels bénéfices peut-on retirer des voyages en général ?

Vous rédigerez un texte construit et cohérent sur ce sujet (de 160 à 180 mots).

Tout d'abord, Bien que le sujet soit très important, je trouve il nécessaire que mon exposition soit très claire. Le voyage que je préfère c'est séjours à thèmes culturels parce qu'il est possible que la personne observe plusieurs cultures, les gens dans chaque pays différent et ils pensent par un haut multiple. Comme ici en France les gens voyagent plus pour plusieurs raisons, pour comprendre les autres ou pour connaître le type culturels.

Selon moi les bénéfices de voyage, c'est pour unir différents culturels et pour que la humanité soient proche.

## Analyse des copies du DELF B1 des étudiants Irakiens

FARIS

Tout d'abord, Bien<sup>1</sup> que le sujet soit très important<sup>2</sup> je trouve il<sup>3</sup>  
nécessier<sup>4</sup> qui<sup>5</sup> mon<sup>6</sup>expl<sup>7</sup>xion soit très clai<sup>89</sup>

Le voyage que je préf<sup>10</sup>re, c'est séjours à thèmes culturels parce qu'il est  
possible que le<sup>11</sup> perssonne<sup>12</sup> observie<sup>13</sup> plusieurs<sup>14</sup> culturels<sup>15</sup>. l<sup>16</sup>es gens  
dans chauque<sup>17</sup> pyes<sup>18</sup> déférent<sup>1920</sup> et ils pensent par un<sup>hument mutiplé</sup>.

<sup>1</sup> Cidéo

<sup>2</sup> Cidéoponct

<sup>3</sup> DPoph

<sup>4</sup> Cinv / DPVL1 / Omorphlexfix

<sup>5</sup> DPVL1

<sup>6</sup> Cesp

<sup>7</sup> DPSegAcc (Oubli d'une syllabe non accentuée) / DPVass (contamination progressive du /e/ dans le mot) / Omorphlex (erreur de choix du suffixe : xion au lieu de cation) / OphonGraph L2 (choix de la graphie X par interférence avec l'anglais)

<sup>8</sup> Cinv (inversion des lettres, ou bien à rapprocher de sa graphie du mot nécessaire)

<sup>9</sup> Cidéoponct

<sup>10</sup> Ophonval

<sup>11</sup> Omorph

<sup>12</sup> Ophongraph (double consonne inutile ici d'après la position dans le mot)

<sup>13</sup> Ophonval+ (à préciser avec Faris : est-ce une erreur de marque morphogrammique pour la conjugaison ? ou bien entend-il "l" à la fin ? NON, c'est juste une lettre ajoutée comme ça au fil de l'écriture.)

<sup>14</sup> OMorph (à vérifier si le "s" de plusieurs est étymologique ou marque du pluriel → morphogrammique) → Je décide que "s" = morphographique

<sup>15</sup> OMorphLexFixe : confusion entre adj et nom, ajout du suffixe de l'adjectif

<sup>16</sup> Cidéomaj

<sup>17</sup> OphonVal+ (ajout d'une lettre par anticipation du "u" après "q") (confirmé par Faris)

<sup>18</sup> OphonVal- (je pense que Faris a oublié le "a" et confondu avec la graphie de payes)

<sup>19</sup> DPVass (assimilation régressive par contamination du é de la 2<sup>e</sup> syllabe) +

<sup>20</sup> Odoble (oubli du double f) (ou confusion avec le mot : déférent ?) à vérifier avec Faris → Ne connaît pas le mot "déférent"

Comme ici en France<sup>21</sup> les gens voyagent plus pour plusieurs  
raisons:<sup>22</sup>pour comprendre<sup>2324</sup> les autre<sup>2526</sup> ou pour connaître<sup>27</sup> le<sup>28</sup> types  
culturels.

Selon moi<sup>29</sup> les bénéfices de<sup>30</sup> voyage, c'est pour vunir<sup>31</sup> déférent  
culturels et pour que les hunentes<sup>32333435</sup> soient prechant.<sup>3637</sup>

<sup>21</sup> Cidéoponct

<sup>22</sup> Cesp

<sup>23</sup> Ophonval+

<sup>24</sup> Cinv / OmorphLexFixe (confusion entre le suffixe verbal "er" et le suffixe verbal "re")

<sup>25</sup> DPVL1

<sup>26</sup> OMorph

<sup>27</sup> Ophonval+

<sup>28</sup> OMorph

<sup>29</sup> Cidéoponct

<sup>30</sup> DPVL1 / OMorph

<sup>31</sup> Ccal ( il a graphié 2 fois la même lettre, mais la première avec erreur de calligraphie)

<sup>32</sup> Ccal : oubli de jambage sur le "m" de humain

<sup>33</sup> DPVL1 (en au lieu de ain)

<sup>34</sup> OMorphLexRad (ajout d'un "t" muet final au radical humain)

<sup>35</sup> OMorph (ajout de la marque du féminin)

<sup>36</sup> DPVL1 (pre au lieu de pro)

<sup>37</sup> DPVL1 (chent au lieu de chain)



### Essai

De nos jours, les gens voyagent de plus en plus, individuellement ou en groupe, et l'offre de séjours touristiques s'est considérablement diversifiée (séjours en clubs de vacances, séjours à thèmes culturels et/ou sportifs, séjours à but humanitaire, etc.).

Personnellement, quelle forme de voyage préférez-vous ? Pour quelles raisons ? Selon vous, quels bénéfices peut-on retirer des voyages en général ?

Vous rédigerez un texte construit et cohérent sur ce sujet (de 160 à 180 mots).

~~Après~~ ~~mon~~ Selon moi, les voyages sont très importants, à cause de voyages nous apprenons autre langue et nous savons autre culture. Moi, ~~je~~ comme exemple, je n'ai pas su la langue anglaise, mais quand je suis allé à l'Inde, j'ai connu le anglais. à cause de mon voyage, j'ai pris la langue. Bien que je dispose un peu d'argent, je essayer de voyager chaque année. Je aimerais bien faire un tour à la monde, mais je n'ai plus d'argent quand je suis allé à Mumbai. Je ai trouve que les gens étaient très gentils, Malgré sa beauté Mumbai il fait très chaud. Je aimerais Souhaiter voyager à New Delhi, mais je ai trouve le prix de billet était très cher. Je ai vu beaucoup des château qui ont été construit à III siècle et j'ai vu la Porte de l'Inde. j'habitais pendant 6 mois, j'ai connu la culture de l'Inde que Gandhi (la Présidente de l'Inde) avait ~~se~~ développé aussi. Je ai fait la jogging

chaque jour à côté de la plage. Si je gagnais le loto, je aimerais bien voyager aux États-Unis, je préfère voyager seule parce que j'ai déjà voyagé avec un groupe organisé mais il a pris beaucoup de argent. De plus, il s'est promené avec certains droit, en second lieu, il nous limite avec certains temps. D'après moi, quand j'ai ~~été~~ voyagé seul, j'ai économisé plus et je connais beaucoup de place. Enfin, je nous conseil tout le monde pour voyager plus.

## Analyse des copies du DELF B1 des étudiants Irakiens

\* erreurs syntaxiques ou lexicales non comptées

MOHAMMED RASHID

Selon moi<sup>1</sup> les voyages sont très important<sup>2</sup>. a<sup>3</sup> Grace<sup>4</sup> de\* voyages<sup>5</sup> nous  
aprenons<sup>6</sup> \*autre langue et nous savons \*autre culture. moi<sup>7</sup>, comme\*  
exemple<sup>8</sup>, je n'ai pas su la launge<sup>9</sup> anglais<sup>10</sup>, mais quand je suis allé à<sup>11</sup>  
Inde, j'ai connu l'anglais. a<sup>12</sup> caude<sup>13</sup> de mon voyages<sup>14</sup>.<sup>15</sup> j'ai pris<sup>16</sup> la  
langue. Bien que je qiosse<sup>17</sup> un peu d'argent<sup>18</sup> je<sup>19</sup> essayer<sup>20</sup> de voyager  
chaque anné<sup>21</sup> je<sup>22</sup> je<sup>23</sup> aimerais bien faire un tour à la\* monde. Mais je

<sup>1</sup> CidéoPonct

<sup>2</sup> Omorph

<sup>3</sup> Ccal : ajout d'une lettre

<sup>4</sup> OphonGraph : oubli de l'accent circonflexe

<sup>5</sup> CidéoPonct

<sup>6</sup> Odoble

<sup>7</sup> CidéoMaj

<sup>8</sup> OphonGraph L2 (mauvais choix de graphème par interférence avec l'anglais)

<sup>9</sup> Cinv (launge pour langue)

<sup>10</sup> Omorph

<sup>11</sup> DPV L1 (à pour en)

<sup>12</sup> Olog (a pour à)

<sup>13</sup> DPC Ass (à caude de pour à cause de)

<sup>14</sup> Omorph

<sup>15</sup> CidéoPonct

<sup>16</sup> DPSegAcc / OphonVal-

<sup>17</sup> a voulu graphier : posse (sens posséder, avoir) → Ccal : lettre miroir : q au lieu de p

/ OphonVal+ (a ajouté une lettre i ou u ? qui altère la prononciation du mot)

<sup>18</sup> CidéoPonct

<sup>19</sup> OphonVal- (graphie de "je" pour dire "j'ai") /

<sup>20</sup> OphonGraph

<sup>21</sup> Omorph

<sup>22</sup> CidéoPonct

<sup>23</sup> CidéoMaj

<sup>24</sup> CidéoApo

n'ai plus d'argent<sup>25</sup> quand<sup>26</sup> je suis allé à Mumbai<sup>27</sup> j'ai trouve<sup>28</sup> que les  
gens étaient très gentile<sup>29</sup>,<sup>30</sup> malgre<sup>31</sup> sa beauté Mumbai.<sup>33</sup> il fait très  
chaud je<sup>34</sup> aimerais souhaité voyager à New Delhai<sup>35</sup> mais je<sup>36</sup> ai trouvé le  
prix de<sup>37</sup> biellet<sup>38</sup> était très cher<sup>39</sup> je<sup>40</sup> ai vu beaucoup des\* château<sup>42</sup> qui  
ont été constuit<sup>43</sup> à\* IIX\* (8° siècle) siecle<sup>45</sup>.<sup>46</sup> et j'ai vu la Ponte de  
Indie. j<sup>47</sup> habitais\* pendant 6 mois. j<sup>48</sup> ai connu la culture de\* Inde que  
Gandi (la\* Presepnte<sup>50</sup> de Inde !) avait developé<sup>53</sup>. Aussi<sup>55</sup> j'ai fait

<sup>25</sup> CidéoPonct

<sup>26</sup> CidéoMaj

<sup>27</sup> CidéoPonct

<sup>28</sup> OphonVal- (oubli d'accent aigu)

<sup>29</sup> OphonVal+ (ajout d'un "e" qui change la valeur phonique, peut-être confusion

entre le son /j/ avec ille) / Omorph (ajout d'accord)

<sup>30</sup> CidéoPonct

<sup>31</sup> CidéoMaj

<sup>32</sup> OphonVal- (oubli d'accent aigu)

<sup>33</sup> CidéoPonct

<sup>34</sup> CidéoApo

<sup>35</sup> OphonVal+

<sup>36</sup> CidéoApo

<sup>37</sup> DPV L1 / Omorph

<sup>38</sup> OphonVal+ (Ajout d'une lettre par anticipation ??? sur la suite du mot)

<sup>39</sup> CidéoPonct

<sup>40</sup> CidéoMaj

<sup>41</sup> CidéoApo

<sup>42</sup> Omorph

<sup>43</sup> OphonVal-

<sup>44</sup> Omorph

<sup>45</sup> OphonVal-

<sup>46</sup> CidéoPonct

<sup>47</sup> CidéoMaj

<sup>48</sup> CidéoMaj

<sup>49</sup> CidéoApo

<sup>50</sup> OphonVal- (accent)

<sup>51</sup> DPSegAcc (oubli de la syllabe "si" dans présidente)

<sup>52</sup> Cinv (endte au lieu de dente)

<sup>53</sup> OphonVal- (accent)

<sup>54</sup> Odoble

<sup>55</sup> CidéoPonct

la\* jogging chaque jour à coté de la Plage<sup>56</sup>. Si je gagnais le\* loto je<sup>57</sup>  
 aimerais bien voyage<sup>58</sup> aux Etats-Units<sup>59</sup>. Je préfère voyage seule<sup>60</sup> parce  
 que j'ai déjà voyagé avec un un<sup>61</sup> group<sup>62</sup> organise<sup>63</sup> mais il a pris  
 beaucoup de<sup>64</sup> grgent<sup>65</sup>. De Plus<sup>6667</sup> il s' est promené aver<sup>68</sup> certain droit,  
 en second lieu il nous limite avec certain temps. D'apres<sup>69</sup> moi<sup>70</sup> quand  
 je<sup>71</sup> ai voyagé seul<sup>72</sup> j'ai econmiqé<sup>7374</sup> plus et je connais beacoup<sup>75</sup> de  
 Place<sup>76</sup>  
 A-fin<sup>7778</sup> je nous conseil<sup>7980</sup> \*tout la<sup>81</sup> monde Pour<sup>82</sup> voyager plus<sup>83</sup>

<sup>56</sup> CIdéoMaj

<sup>57</sup> CIdéoApo

<sup>58</sup> OphonVal- (e pour er)

<sup>59</sup> OmorphLexRad (unit d'après le mot unité)

<sup>60</sup> OMorph

<sup>61</sup> Ccal (mot écrit deux fois)

<sup>62</sup> OmorphLexRad (oubli du "e" muet de groupe)

<sup>63</sup> OphonVal- (accent)

<sup>64</sup> CIdéoApo

<sup>65</sup> Ccal (erreur de jambage : g pour a)

<sup>66</sup> CIdéoMaj

<sup>67</sup> CIdéoPonct

<sup>68</sup> Ccal (aver pour avec = r graphié à la place de c)

<sup>69</sup> OphonGraph (accent)

<sup>70</sup> CIdéoPonct

<sup>71</sup> CIdéoApo

<sup>72</sup> CIdéoPonct

<sup>73</sup> OphonVal- (accent)

<sup>74</sup> OphonVal- (oubli de la voyelle "o" à l'intérieur de la syllabe non accentuée)

<sup>75</sup> OphonVal- (oubli d'une lettre dans un trigramme : ca pour eau)

<sup>76</sup> CIdéoMaj

<sup>77</sup> CIdéoApo

<sup>78</sup> DPV L1 (Afin au lieu de Enfin)

<sup>79</sup> Omorph

<sup>80</sup> OphonGraph (Graphie "eill" à la place de "eille")

<sup>81</sup> DPV L1 (la pour le dans "tout le monde)

<sup>82</sup> CIdéoMaj

<sup>83</sup> CIdéoPonct



### Essai

De nos jours, les gens voyagent de plus en plus, individuellement ou en groupe, et l'offre de séjours touristiques s'est considérablement diversifiée (séjours en clubs de vacances, séjours à thèmes culturels et/ou sportifs, séjours à but humanitaire, etc.).

Personnellement, quelle forme de voyage préférez-vous ? Pour quelles raisons ? Selon vous, quels bénéfices peut-on retirer des voyages en général ?

Vous rédigerez un texte construit et cohérent sur ce sujet (de 160 à 180 mots).

Aimons  
Je préfère voyager avec petit ~~groupe~~ <sup>de</sup> mes amis, je pense que ~~est~~ <sup>est</sup> meilleur voyager dans un groupe de quatre personnes parce que un grand groupe ~~devient~~ <sup>devenons</sup> trop compliqué. Avec un groupe de ~~quatre~~ <sup>quatre</sup> personnes c'est facile voir tous que vous voulez ensemble. ~~avons~~ <sup>et</sup> faites deux groupes ~~deux~~ <sup>et</sup> deux groupes pour le jour au quel nous sommes. En général, je préfère les séjours à thèmes culturels avec mes amis.  
Dans un ~~groupe~~ <sup>avec</sup> grand groupe tout le monde veut faire les activités différents ~~un~~ <sup>(en)</sup> grand groupe. J'aime ~~l'histoire~~ <sup>l'</sup> apprendre l'histoire des pays ou des villes d'où je voyage. J'ai pris toujours un guide par tout le ville parce qu'il sais d'histoire ~~de~~ <sup>du</sup> ville et du pays. ~~Tous~~ <sup>du</sup> la voyage



## Analyse des copies du DELF B1 des étudiants Irakiens

MOHANAD

A<sup>1</sup> mon avis

<sup>2</sup>Je préfère<sup>3</sup> voyager avec \* petit group<sup>4</sup> de mes aims<sup>5</sup>, je pense que  
les\* (*erreur grammaticale : usage du pronom les à la place de ils*) est<sup>6</sup>  
meilleurs voyager dans un groupe de quatre personnes parce que<sup>7</sup> un  
grand groupe devnons<sup>8,9</sup> trop compilqué<sup>10</sup>. Avec un group de quatre  
personnes<sup>11</sup> c'est facile voir tous<sup>12</sup> que vous voulez ensemble avous<sup>13,14</sup>  
fiates<sup>15</sup> deux groups deux groups<sup>16</sup> pour le jour au<sup>17</sup> quelques heures. En  
général, Je<sup>18</sup> préfère<sup>19</sup> les séjour<sup>20</sup> atténous<sup>21</sup> culturelsaues<sup>22,23,24</sup> mes amis.

<sup>1</sup> OphonGraph

<sup>2</sup> CIdéoMaj

<sup>3</sup> OphonVal- (accent)

<sup>4</sup> OmorphLexRad (oubli du e muet final de groupe)

<sup>5</sup> Cinv : (aims au lieu de amis)

<sup>6</sup> OMorph (pluriel du verbe)

<sup>7</sup> CIdéoApo

<sup>8</sup> OmorphLexRad (oubli du "e" interconsonnantique dans devenons)

<sup>9</sup> OMorph (erreur de personne pour le verbe devenir)

<sup>10</sup> Cinv (il au lieu de li)

<sup>11</sup> CIdéoPonct

<sup>12</sup> OMorph (tous au lieu de tout) / OphonGraph (erreur liée à l'homonymie entre tous et tout ce)

<sup>13</sup> DPV L1 (a à la place de è)

<sup>14</sup> Cesp

<sup>15</sup> Cinv (fiates au lieu de faites)

<sup>16</sup> Ccal (doublement de mots)

<sup>17</sup> DPV L1 (o au lieu de ou)

<sup>18</sup> CIdéoMaj

<sup>19</sup> OphonVal- (accent)

<sup>20</sup> OMorph (pluriel du nom)

<sup>21</sup> Ccal (mot illisible, indéchiffrable, même par lui-même)

Dans un grand groupe<sup>25</sup> tout le monde veut faire les activités différents<sup>26,27</sup>

<sup>28</sup>un grand group l'<sup>29</sup>aime apprendre l'histor<sup>30</sup> des pays ou des villes d'où

je\* voyage. J'ai pris toujours un guide par teut<sup>31,32</sup> le ville parce qu'il

sais<sup>33</sup> d'<sup>34</sup>histoire du\* ville et du payes<sup>35</sup>. J'aims<sup>36</sup> la voyager<sup>37,38</sup>

<sup>22</sup> Cesp (culturels avec)

<sup>23</sup> Ccal (u à la place de v)

<sup>24</sup> Ccal (s à la place de c)

<sup>25</sup> CIdéoPonct

<sup>26</sup> OphonVal- (accent)

<sup>27</sup> Omorph (féminin)

<sup>28</sup> CIdéoPonct

<sup>29</sup> DPSEgAcc (l'aime pour il aime) / Ophonval- (oubli du i)

<sup>30</sup> OmorphLexRad (oubli du e final muet)

<sup>31</sup> DPV L1 (eu à la place de ou dans toute)

<sup>32</sup> OMorph (oubli du e féminin)

<sup>33</sup> OMorph (accord du verbe)

<sup>34</sup> DPC L1 (d au lieu de l)

<sup>35</sup> DPV L1 (/j/ au lieu de /i/)

<sup>36</sup> OMorph (accord du verbe)

<sup>37</sup> OphonVal+ (er à la place de e) / Omorph (verbe infinitif à la place du nom)

<sup>38</sup> CIdéoPonct

### Essai

De nos jours, les gens voyagent de plus en plus, individuellement ou en groupe, et l'offre de séjours touristiques s'est considérablement diversifiée (séjours en clubs de vacances, séjours à thèmes culturels et/ou sportifs, séjours à but humanitaire, etc.).

Personnellement, quelle forme de voyage préférez-vous ? Pour quelles raisons ? Selon vous, quels bénéfices peut-on retirer des voyages en général ?

Vous rédigerez un texte construit et cohérent sur ce sujet (de 160 à 180 mots).

...C'était un dimanche à Grenoble mon ami m'a dit il y a beaucoup  
de chances de faire la voyageant. Mais, je réfléchis où on peut  
aller avec ma famille. C'est une question qui pose à mon amie.  
~~Avant tout~~ Avant tout il y a beaucoup de lieu pour faire  
des vacances, par exemple en été, les Français préfèrent  
aller à la plage parce que ils peuvent passer beaucoup de  
temps sous le soleil, ensuite ils aiment rester ensemble pour  
passer la bon activité. Malgré l'agence de voyage organise beaucoup  
de activité, les Français sont besoin de plus pour passer  
des vacances. en effet. De plus. Les voyageurs se manque beaucoup  
de choses comme la article de sportif parce que ~~elle~~ très cher.  
~~et les gens~~ les gens préfèrent séjour en clubs dès que  
ils payent l'argent. Les gens préfèrent voyager ensemble  
en clubs pour diminuer de payer l'argent. C'est pour quoi  
l'agence de voyage est décidée faire voyage avec  
un prix moins cher.  
Les gens ~~tois~~ sont besoin de aller ~~par~~ à la village  
ou ville que ils connaissent parce que ils saventent

Combien d'argent leur sont besoin de dépenser,  
et pourtant les gens ne ~~peut~~ trouvent pas beaucoup  
de chance pour choisir la lieu des vacances. Je  
suis d'accord avec les gens quand ils  
disent l'agence de voyage: parce il exploite la  
voyageur mais peut-être la crise, la augmentation de  
prix donner le droit pour faire la group de voyage  
avec la prix très cher.  
adintiv. Je préfère faire le voyage avec group dans  
l'agence, parce que il y a beaucoup de la famille  
pour avis. C'est un chance pour obtenir bien de temps  
pour profiter de la activité comme sportif.

## Analyse des copies du DELF B1 des étudiants Irakiens

\* = *erreur grammaticale non comptée*

MOUDHER

C'était<sup>1</sup> un demanch<sup>23</sup> à grinoble<sup>45</sup>. Mon ami m'a dit il y a beaucoup de chances de fair<sup>6</sup> la<sup>7</sup> voyagont<sup>8</sup>. Mais je refilche<sup>910</sup> où on peut aller avec ma famille<sup>11</sup>. Cest<sup>12</sup> un\* quastion<sup>13</sup> qui\*\* pose à mon aime<sup>14</sup>. Avant tout<sup>15</sup> il y a beaucoup de lieu<sup>16</sup> pour fair des vacances,<sup>17</sup> par exemple en été, les françaises preferent<sup>1819</sup> alle<sup>20</sup> àla<sup>21</sup> plage.<sup>22</sup> parce qu'ils pouvent<sup>23</sup> passer

<sup>1</sup> OphonVal- (accent)

<sup>2</sup> DPVL1 (e à la place de i dans dimanche)

<sup>3</sup> OMorphLexRad (e oublié en fin de dimanche)

<sup>4</sup> CIdéoMaj

<sup>5</sup> DPVL1 (i à la place de e dans Grenoble)

<sup>6</sup> OMorph (e oublié en fin de faire)

<sup>7</sup> OMorph (oubli d'accord du masculin, pluriel)

<sup>8</sup> OMorph (marque du pluriel du verbe utilisée pour le pluriel du nom)

<sup>9</sup> DPVL1 (i à la place de é, dans réfléchis)

<sup>10</sup> OMorph (erreur de terminaison verbale : e au lieu de is dans réfléchis)

<sup>11</sup> OphonVal- (ile à la place de ille dans famille)

<sup>12</sup> Cesp

<sup>13</sup> DPV L1 (a au lieu de é dans question)

<sup>14</sup> Cinv (aime au lieu de amie)

<sup>15</sup> CIdéoPonct

<sup>16</sup> OMorph (oubli du x du pluriel à lieux)

<sup>17</sup> CIdéoPonct

<sup>18</sup> OphonVal- (accent)

<sup>19</sup> OphonVal- (accent)

<sup>20</sup> OphonVal- (graphie e à la place de er dans aller) / OMorph (oubli de la terminaison verbale infinitif)

<sup>21</sup> Cesp

<sup>22</sup> CIdéoPonct

<sup>23</sup> DPV L1 (ou à la place de eu dans ils peuvent)

beaucoup de temps sous\* dessou<sup>24</sup> le soeil<sup>25</sup>. ensuit<sup>2627</sup> ils aiment reste<sup>28</sup> ensemble<sup>29</sup> pour passer la bon<sup>30</sup> activité. Mulgré<sup>31</sup> l'agence de voyager<sup>32</sup> organise beaucoup de<sup>33</sup> activité<sup>34</sup>, les françaises<sup>35</sup> sont<sup>36</sup> besoin de plus pour passer des vacances. De plus<sup>37</sup> les voyagour<sup>3839</sup> se\* manque<sup>40</sup> beaucoup de choses comme la<sup>41</sup> article de sportif\* parce que<sup>42</sup> elle\* tres<sup>43</sup> chir<sup>44</sup> (*incertitude graphie i et e mélangées*). les<sup>45</sup> gens préfèrent \*séjour en clubs dès que<sup>46</sup> ils payent l'argent. Les gens préfèrent<sup>47</sup> vuyager<sup>48</sup> ensemble en clubs pour deminue<sup>4950</sup> daponser<sup>5152</sup> L'argent<sup>53</sup>. C'est pour

<sup>24</sup> OMorphLexRad (oubli du "s" de dessous)

<sup>25</sup> DPV L1 (prononce "[s o l i j]") / OphonVal- (oubli du "l" dans soleil) / Cinv (a voulu écrire solie, mais a écrit soeil)

<sup>26</sup> CIdéoMaj

<sup>27</sup> OMorphLexRad (oubli du e muet de ensuite)

<sup>28</sup> OphonVal- (e à la place de er en final de rester) / OMorph (verbe conjugué au lieu de l'infinitif)

<sup>29</sup> DPC L1 (p à la place de b dans ensemble)

<sup>30</sup> OMorph (oubli de la marque du féminin : bonne)

<sup>31</sup> Ccal (u écrit à la place de a : lettre trop ouverte)

<sup>32</sup> OphonVal+ (er à la place de e final dans voyage)

<sup>33</sup> CIdéoApo

<sup>34</sup> OMorph (oubli du pluriel)

<sup>35</sup> OphonVal+ (ajout du féminin : française)

<sup>36</sup> OMorph (mauvais choix de verbe / pas de problème de liaison)

<sup>37</sup> CIdéoPonct

<sup>38</sup> OphonVal Pos (la graphie our à la place de eur modifie la valeur de g dans voyageur) / DPV L1 (ou à la place de eu dans voyageur)

<sup>39</sup> OMorph (oubli du pluriel)

<sup>40</sup> OMorph (oubli du pluriel du verbe)

<sup>41</sup> CIdéoApo

<sup>42</sup> CIdéoApo

<sup>43</sup> OphonVal- (accent)

<sup>44</sup> DPV L1 (/u/ à la place de /e/ dans cher)

<sup>45</sup> CIdéoMaj

<sup>46</sup> CIdéoApo

<sup>47</sup> OphonVal- (accent)

<sup>48</sup> DPV L1 (/u/ à la place de /o/ dans voyage)

<sup>49</sup> DPVL1 (é à la place de i dans diminue)

<sup>50</sup> OMorph (oubli de l'infinitif)



quoi l'agence de voyage est<sup>54</sup> décidé \* faire voyage avec la\* prix moins<sup>55</sup>  
chir (*incertitude graphie i et e mélangées*).

Les gens sont besoin de<sup>56</sup> aller à la\* village ou ville que<sup>57</sup> ils  
connaissent<sup>5859</sup> parce que<sup>60</sup> ils savaient Combien<sup>61</sup> d'argent leur sont  
besoin de dépenser. Et pourtant les gens<sup>62</sup> ne trouvent pas<sup>63</sup> beaucoup<sup>64</sup>  
de chance<sup>65</sup> pour choisir la lieu des vacances<sup>66</sup>. Je suis tout à<sup>67</sup> fait  
d'accord avec<sup>68</sup> les gens quand ils disent l'agence de voyage parfois<sup>69</sup> il  
exploite la voyagour mais peut-être la crise, la augmentation<sup>7071</sup> de prix  
donner<sup>72</sup> le droit pour faire la group<sup>73</sup> de voyage.<sup>74</sup> avec la prix très chir.

<sup>51</sup> DPV L1 (a à la place de é dans dépenser)  
<sup>52</sup> DPV L1 (on à la place de en dans dépenser)  
<sup>53</sup> CIdéoMaj  
<sup>54</sup> OMorph (erreur de choix du verbe) / DPV L1 (é à la place de a pour le verbe a  
décidé)  
<sup>55</sup> OMorphLexRad (oubli du s muet en fin de moins)  
<sup>56</sup> CIdéoApo  
<sup>57</sup> CIdéoApo  
<sup>58</sup> Ccal (graphie deux fois ss) / Cinv (connaissent au lieu de connaissent)  
<sup>59</sup> OMorph (voulait écrire connaissaient, a oublié la graphie de l'imparfait)  
<sup>60</sup> CIdéoApo  
<sup>61</sup> CIdéoMaj  
<sup>62</sup> OMorphLexRad (gent au lieu de gens)  
<sup>63</sup> OphonVal- (oubli du l dans plus)  
<sup>64</sup> OphonVal+ (ajout de e à la fin de beaucoup)  
<sup>65</sup> OMorph (oubli du pluriel)  
<sup>66</sup> OMorph (oubli du pluriel)  
<sup>67</sup> Olog (a au lieu de à)  
<sup>68</sup> OphonVal- (oubli de la voyelle interconsonantique dans avec)  
<sup>69</sup> Ccal (r à la place de s)  
<sup>70</sup> OphonGraph (mauvais choix du graphème : an au lieu de en dans augmente)  
<sup>71</sup> OMorphLexFixe (mauvais choix du suffixe : augmentation)  
<sup>72</sup> OMorph (verbe infinitif au lieu de conjugué)  
<sup>73</sup> OMorphLexRad (oubli du e final muet)  
<sup>74</sup> CIdéoPonct

afintiv<sup>7576</sup>, Je<sup>77</sup> préfère faire la voyage avec group dans l'agence parce  
que<sup>78</sup> il y a beaucoup de faillillemet<sup>79808182</sup>. A mon avis<sup>83</sup> c'est un<sup>84</sup> chance  
pour obtenir bien de<sup>85</sup> temps pour profotes<sup>868788</sup> de la<sup>89</sup> activité.<sup>90</sup>  
Comme<sup>91</sup> sportif<sup>92</sup>

(*graphie des o et des a ouvertes qui fait confondre avec le u*)

<sup>75</sup> CIdéoMaj  
<sup>76</sup> Prononce [afɛ̃nitiv] / erreur lexicale non comptée / OphonVal- (oubli du  
i pour faire le mot qu'il souhaite)  
<sup>77</sup> CIdéoMaj  
<sup>78</sup> CIdéoApo  
<sup>79</sup> Ccal (ff à la place de ss dans facilement) / OphonGraph (graphie ss pour c dans  
facile)  
<sup>80</sup> OphonVal+ (ille au lieu de ile : dans facile)  
<sup>81</sup> OMorphLexfixe (choix du suffixe ment au lieu de té : facilité)  
<sup>82</sup> OphonVal- (oubli du n dans en pour facilement)  
<sup>83</sup> CIdéoPonct  
<sup>84</sup> OMorph (un au lieu de une) / OphonVal- (oubli du e final dans une)  
<sup>85</sup> DPV L1 (e à la place de u dans du)  
<sup>86</sup> DPV L1 (e à la place de o dans profite) / DP Assim  
<sup>87</sup> DP Assim (o à la place de i dans profite)  
<sup>88</sup> OMorph  
<sup>89</sup> CIdéoApo  
<sup>90</sup> CIdéoPonct  
<sup>91</sup> CIdéoMaj  
<sup>92</sup> CIdéoPonct

Annexe 9 : Copies des étudiants : la dictée : Furat

Je suis allé en vacances avec mes amis qui sont un permis  
nous avons choisi de faire en voyage ~~une~~ groupe un bus  
avec un guide.

C'est plus facile ~~de~~ <sup>en</sup> moins <sup>de</sup> ~~deux~~ <sup>largement</sup> jours que vous voyager  
seul.

En plus rester un simple <sup>et</sup>, par exemple, un bénéficier des  
avantages de tarifs de groupe.

Mes amis <sup>une</sup> ~~besoin~~ besoin ~~de~~ découvrir le monde et  
aussi un peu d'apprendre autre langue.

Aujourd'hui, le monde est comme une petite ville pour  
les ~~voyageur~~ <sup>voisins</sup> grâce au transport en commun. Il faut ~~un~~ un  
profiter!

Furat ABAYAJE B2.3  
25/07/2012

## Analyse des dictées des étudiants Irakiens

FURAT (25/07/2012) – Niveau B2.3  
(55 mots phonographiquement correct / 85)

### DICTÉE

Je suis allé en vacance<sup>1</sup> avec mes amis qui sont infirmier<sup>2,3,4,5</sup>. Nous avons choisir<sup>6</sup> de faire en<sup>7</sup> vouager<sup>8,9</sup> une<sup>10,11</sup> groupe un<sup>12</sup> bus avec un guide<sup>13</sup>.

C'est plus facile<sup>14</sup> au<sup>15</sup> moins dangereux<sup>16,17</sup> que vous (*erreur de mot non comptée*)

vouager seul.

En<sup>18</sup> plus<sup>19,20</sup> rester un simple<sup>21,22,23,24</sup>, et par exemple, un<sup>25</sup> benificier<sup>26,27,28</sup> des

avantage<sup>29,30</sup> de<sup>31</sup> tarif de groupe.

<sup>1</sup> OmorphLexRad (oubli du pluriel systématique à vacances)

<sup>2</sup> OphonGraph (choix graphème "un" au lieu de "in")

<sup>3</sup> DPV Ass : [e] au lieu de [i] dans infirmiers

<sup>4</sup> OmorphLexFix : méconnaissance du suffixe "er" pour les noms de métier /

OphonVal- (e pour faire [e] en fin de mot)

<sup>5</sup> Omorph (oubli du pluriel)

<sup>6</sup> OphonVal+ (choisir à la place de choisi) / Omorph (choix de la graphie du verbe infinitif)

<sup>7</sup> DPV L1 (confusion [ɑ] au lieu de [ɛ̃])

<sup>8</sup> DPV L1 (confusion [u] au lieu de [w])

<sup>9</sup> Omorph (choix du verbe infinitif au lieu du nom "voyage")

<sup>10</sup> DPV L1 (confusion [ɛ̃] au lieu de [ɑ̃])

<sup>11</sup> Omorph (féminin au lieu du masculin)

<sup>12</sup> DPV L1 (confusion [ɛ̃] au lieu de [ɑ̃])

<sup>13</sup> Ccal (erreur de jambage q au lieu de g)

<sup>14</sup> OphonVal+ (ill au lieu de il pour faire [iɪ])

<sup>15</sup> DPV L1 ([o] au lieu de [ɛ])

<sup>16</sup> OmorphLexRad (dangeur au lieu de danger dans dangereux)

<sup>17</sup> DPOph (oubli du phonème [ø] dans la dernière syllabe de dangereux) (restitué en lecture)

<sup>18</sup> DPV L1 (confusion [ɑ̃] au lieu de [ɔ̃])

<sup>19</sup> DPV L1 (confusion [y] au lieu de [ø])

Mes amis une<sup>32</sup> besoin decouvrir<sup>33,34</sup> le mande<sup>35</sup> et aussi<sup>36</sup> un peu d'apprendre autre<sup>37,38</sup> langue<sup>39</sup>.

Aujourd'hui, le mande est comme une petite ville pour les voiageur<sup>40,41</sup> grās<sup>42,43</sup> au<sup>44</sup>

transporte<sup>45</sup> en comme<sup>46</sup>. Il faut un<sup>47</sup> profiter !

<sup>20</sup> OphonVal+ (ajout du "i" par extension de la mauvaise compréhension de "on peut")

<sup>21</sup> DPV L1 (confusion [ɛ̃] au lieu de [ɑ̃])

<sup>22</sup> Cesp

<sup>23</sup> DPV L1 (confusion [ɛ̃] au lieu de [ɑ̃])

<sup>24</sup> DPC L1 (confusion [p] au lieu de [b])

<sup>25</sup> DPV L1 (confusion [ɛ̃] au lieu de [ɔ̃])

<sup>26</sup> DPV L1 (confusion [i] au lieu de [e]) / DPV Ass (bénifice au lieu de bénéfice)

<sup>27</sup> DPV L1 (confusion [e] au lieu de [i])

<sup>28</sup> OmorphLexRad (oubli du i dans "bénéficie" ou "bénéficier")

<sup>29</sup> OphonGraph L2 (avantage)

<sup>30</sup> Omorph (oubli du pluriel)

<sup>31</sup> DPV L1 (confusion [e] au lieu de [œ])

<sup>32</sup> DPV L1 (confusion [y n] au lieu de [ɔ̃])

<sup>33</sup> DPOph (oubli du mot "de" fonctionnant comme consonne géminée avec "découvrir")

<sup>34</sup> OphonVal- (oubli de l'accent sur "découvrir")

<sup>35</sup> Ccal (a au lieu de o)

<sup>36</sup> OphonValPos ("aussi" au lieu de "aussi")

<sup>37</sup> DPOph (oubli de "d" dans "d'autres")

<sup>38</sup> Omorph (oubli du pluriel)

<sup>39</sup> Omorph (oubli du pluriel)

<sup>40</sup> DPV L1 ([ɔ] à la place de [wa])

<sup>41</sup> Omorph (oubli du pluriel)

<sup>42</sup> OphonGraph (choix de "s" au lieu du "c" pour faire [s])

<sup>43</sup> OmorphLexRad (oubli du "e" muet final de grâce)

<sup>44</sup> Omorph (oubli du pluriel)

<sup>45</sup> Omorph (choix du féminin au lieu du pluriel)

<sup>46</sup> DPV L1 ([œ] au lieu de [ɛ̃])

<sup>47</sup> DPV L1 (confusion [ɛ̃] au lieu de [ɑ̃])

Annexe 10 : Copie des étudiants : la dictée de Faris

Faris

Je suis allé en vacances avec mes amis qui sont  
enfermé. Nous avons choisi de faire un voyage un groupe  
avec un guide. C'est plus facile et moins d'argent que  
de voyage seul. on peut rester un semaine, et par exemple,  
on peut faire de la visite de groupe. Mes amis  
besoin de découvrir le monde et aussi de prendre autre langage  
aujourd'hui, le monde est comme une petite ville pour  
les voyageurs grâce aux transports en commun. Il faut un  
professeur.



## Analyse des dictées des étudiants Irakiens

FARIS (23/07/2012)  
(55 mots phonographiquement corrects / 85)

### DICTÉE

Je suis allé en vacances<sup>12</sup> avec mes amis qui sont enrhumés<sup>345</sup>. Nous avons<sup>67</sup> choisi de faire un voyage un<sup>8</sup> grope<sup>9</sup> (*graphie entre b et p*) avec un guide. C'est plus facile<sup>10</sup> et moins<sup>11</sup> dangereux<sup>121314</sup> que de voyager<sup>15</sup> seul<sup>16 17</sup>. On<sup>18</sup> peut rester<sup>19</sup> un somble<sup>202122</sup>, et par exemple<sup>23</sup>, on pénitise<sup>2425262728</sup> de visatge<sup>2930313233</sup> de<sup>34</sup> tarive<sup>3536</sup> de grobe<sup>37</sup>. Mes amis

- <sup>1</sup> DPVL1 ([e] au lieu de [a])  
<sup>2</sup> DPV L1 ([ē] au lieu de [ā]) / OphonVal+ (ajout de i dans an = ain)  
<sup>3</sup> DPV L1 ([ā] au lieu de [ē])  
<sup>4</sup> DPV L1 ([e] au lieu de [i]) / DPV Assim ([e] au lieu de [i])  
<sup>5</sup> OMorphLexFix (ié au lieu de ier pour un nom de métier) / OphonGraph (é au lieu de er)  
<sup>6</sup> Ccal (ajout d'un i dans on = oin) / OphonVal+  
<sup>7</sup> OMorph (oubli du s dans la désinence verbale du nous)  
<sup>8</sup> DPV L1 ([ē] au lieu de [ā])  
<sup>9</sup> DPV L1 ([ɔ] au lieu de [u])  
<sup>10</sup> Ccal (ajout d'un i après a = ai)  
<sup>11</sup> OMorphLexRad (oubli du s muet en fin de moins)  
<sup>12</sup> OphonGraph (en au lieu de an, dans dangereux)  
<sup>13</sup> OphonVal - (e au lieu de eu)  
<sup>14</sup> OphonLexFixe (confusion sur le suffixe adjectival eux)  
<sup>15</sup> OphonVal- (oubli du "r" en fin de verbe infinitif) / OMorph (confusion entre nom et verbe infinitif) → Prononce [v w a ja ʒ]  
<sup>16</sup> DPV L1 ([œ] au lieu de [u])  
<sup>17</sup> CEsp  
<sup>18</sup> CIdéoMaj  
<sup>19</sup> OMorph (choix du participe passé au lieu de l'infinitif) / Olog  
<sup>20</sup> DPV L1 ([ē] au lieu de [ā])  
<sup>21</sup> DPV L1 ([ɔ] au lieu de [ē])  
<sup>22</sup> Cesp  
<sup>23</sup> OphonGraphL2 (exemple)  
<sup>24</sup> DPC L1 ([p] au lieu de [b])  
<sup>25</sup> DPVL1 ([i] au lieu de [e]) (bénéfice) / DPV Assim

<sup>38</sup> besoin<sup>39</sup> decover<sup>4041424344</sup> le monde et aussi de prendre<sup>4546</sup> autre<sup>4748</sup> longag<sup>4950</sup>  
ouhjourdui<sup>515253</sup>, <sup>54</sup> le monde<sup>55</sup> est comme un<sup>56</sup> petite ville pour les voyageur<sup>57</sup> gracas<sup>58</sup>  
aux transport<sup>59</sup> en coma<sup>6061</sup>. Il faut un<sup>62</sup> profeté<sup>6364</sup>.

- <sup>26</sup> OphonVal- (accent)  
<sup>27</sup> OMorphLexRad (bénéfice) / OphonValPos  
<sup>28</sup> DPOPh (oubli du /i/ final) / OphonVal - (oubli du i dans la conjugaison)  
<sup>29</sup> DPSEgEnch (désavantage au lieu de des avantages)  
<sup>30</sup> Cinv (devisa au lieu de désavi)  
<sup>31</sup> DPV Assim (dési au lieu de désa dans des avantages)  
<sup>32</sup> DPV L1 ([a] au lieu de [ā])  
<sup>33</sup> DPOPh (oubli du dernier a de avantage)  
<sup>34</sup> OMorph (oubli du pluriel)  
<sup>35</sup> DPC L1 ([v] au lieu de [f])  
<sup>36</sup> OphonVal+ (ajout de é en fin de tarif)  
<sup>37</sup> DPC L1 ([b] au lieu de [p])  
<sup>38</sup> OMorph (oubli du verbe avoir) / DPOPh (oubli du son [ɔ])  
<sup>39</sup> DPV L1 [i] au lieu de [œ])  
<sup>40</sup> DPOPh (non discrimination de la géminée de découvrir)  
<sup>41</sup> OphonVal- (accent)  
<sup>42</sup> DPV L1 ([o] au lieu de [u])  
<sup>43</sup> DPOPh (oubli du R dans le groupe consonantique vr de découvrir)  
<sup>44</sup> DPV L1 ([e] au lieu de [i] → comprend découvert au lieu de découvrir)  
<sup>45</sup> DPSEgEnch (de prendre au lieu d'apprendre)  
<sup>46</sup> DPV L1 ([œ] au lieu de [a])  
<sup>47</sup> DPOPh (oubli de "d" dans d'autres) / OMorph (oubli du déterminant)  
<sup>48</sup> OMorph (oubli du pluriel)  
<sup>49</sup> Ccal (ou au lieu de au)  
<sup>50</sup> OMorphLexFix (erreur de suffixe : langage au lieu de langue)  
<sup>51</sup> Ccal  
<sup>52</sup> OMorphLexRad (erreur du h muet sur aujourd'hui)  
<sup>53</sup> CEsp  
<sup>54</sup> CEsp  
<sup>55</sup> Cesp  
<sup>56</sup> OphonVal- (oubli du "e" pour une) / OMorph (masc au lieu du féminin)  
<sup>57</sup> OMorph (oubli du pluriel)  
<sup>58</sup> OphonGraph (accent)  
<sup>59</sup> OMorph (oubli du pluriel)  
<sup>60</sup> Odoble (oubli du double m de commun)  
<sup>61</sup> DPV L1 ([a] au lieu de [ē])  
<sup>62</sup> DPV L1 ([ē] au lieu de [ā])  
<sup>63</sup> DPVL1 ([e] au lieu de [i])  
<sup>64</sup> OMorph (é au lieu de er : participe passé au lieu d'infinitif) / Olog

Mohammed Rashid amie  
je suis allé en vacances  
avec mes amies qui sont  
infirmière. Nous avons choisi  
de faire un voyage en group en  
bus avec une guide. c'est plus  
facile et moins dangereux que  
de voyage seul. on peut rester  
ensemble, et par exemple on a  
benefici des avantage de tarif  
de group. mes amies ont besoin  
de découvrir le monde et aussi  
un peu d'apprendre d'autre langue

Aujourd'hui le monde comme  
une petite ville pour  
les voyageurs grâce à  
au transport en, comment  
il faut on profite!

## Analyse des dictées des étudiants Irakiens

MOHAMMED RASHID (23/07/2012)  
(75 mots phonographiquement corrects / 85)

### DICTÉE

je<sup>1</sup> suis allé en Vacances<sup>2</sup> avec mes amies<sup>3</sup> qui sont infirmière<sup>4,5,6</sup>. Nous avons choisi de faire un voyage en group<sup>7</sup> en bus avec un guide. c'est<sup>8</sup> plus facile et moins dangerous<sup>9</sup> que de voyage<sup>10</sup> seul. on<sup>11</sup> peut reste<sup>12</sup> ensemble, et par exemple<sup>13</sup> on a<sup>14</sup> benefici<sup>15,16,17</sup> des avantage<sup>18</sup> de tarif de group. mes<sup>19</sup> amies ont besoin de decouvrir<sup>20</sup> le monde et

<sup>1</sup> CIdéoMaj

<sup>2</sup> CIdéoMaj

<sup>3</sup> OMorph (ajout du féminin)

<sup>4</sup> OphonVal+ (ajout d'une voyelle à l'intérieur d'un groupe consonantique : infirmier) / Cinv (rimée au lieu de rmiée)

<sup>5</sup> OphonVal- (oubli du i dans le suffixe "ier") / OMorphLexFixe (non reconnaissance du suffixe "ier" pour les noms de métier)

<sup>6</sup> OMorph (ajout du féminin)

<sup>7</sup> OphonGraph L2 (group au lieu de groupe) / OMorphLexRad (oubli du "e" final muet dans le radical groupe)

<sup>8</sup> CIdéoMaj

<sup>9</sup> OphonGraph L2 (dangerous)

<sup>10</sup> OphonVal- (oubli du "r" en fin de verbe infinitif) / OMorph (confusion entre nom et verbe infinitif) / OMorphLexFixe (erreur de graphie du suffixe verbal "er")

<sup>11</sup> CIdéoMaj

<sup>12</sup> OphonVal- (oubli du "r" en fin de verbe infinitif) / OMorph (confusion entre nom et verbe infinitif) / OMorphLexFixe (erreur de graphie du suffixe verbal "er")

<sup>13</sup> OphonGraphL2 (exemple)

<sup>14</sup> OphonVal+ (ajout d'une voyelle "a") / OMorph (confusion présent / passé composé avec le verbe avoir)

<sup>15</sup> OphonVal- (accent)

<sup>16</sup> OphonVal- (accent)

<sup>17</sup> OMorph (oubli de la désinence verbale)

<sup>18</sup> OMorph (oubli du pluriel)

<sup>19</sup> CIdéoMaj

<sup>20</sup> OphonVal- (accent)

aussi un peu d'apprendre d'autre<sup>21</sup> langue<sup>22</sup>. Aujourd'hui<sup>23</sup> le monde<sup>24</sup> comme une petite ville Pour<sup>25</sup> les voyageurs grâce au<sup>26</sup> transport<sup>27</sup> en comment<sup>28,29</sup> il faut on<sup>30</sup> profite<sup>31</sup> !

<sup>21</sup> OMorph (oubli du pluriel)

<sup>22</sup> OMorph (oubli du pluriel)

<sup>23</sup> CIdéoPonct

<sup>24</sup> OMorph (oubli du verbe être)

<sup>25</sup> CIdéoMaj

<sup>26</sup> OMorph (oubli du pluriel)

<sup>27</sup> OMorph (oubli du pluriel)

<sup>28</sup> DPV L1 (en à la place de un dans commun)

<sup>29</sup> OMorphLexRad (confusion entre commun et comment)

<sup>30</sup> DPV L1 (on au lieu de en)

<sup>31</sup> OphonVal- (oubli du "r" en fin de verbe infinitif) / OMorph (confusion entre nom et verbe infinitif) / OMorphLexFixe (erreur de graphie du suffixe verbal "er")



Je suis allée aux vacances avec mes amis  
qui sont <sup>des</sup> ~~des~~ ~~français~~ <sup>français</sup>. Nous avons choisi  
d'aller en voyage en groupe en bus avec  
un guide, c'est plus facile et moins  
dangereux que de voyager seule. en plus tu  
en sauras par exemple, en péninsule des  
avantages d'arriver en groupe. Mes amis  
en besoin de couvrir le monde aussi ~~un peu~~  
d'apprendre d'autres langues, aujourd'hui, le monde  
est comme une petite ville pour les voyageurs  
grâce aux transports en commun. Il faut  
en profiter.

Mohannad. 23 juillet 2012



## Analyse des dictées des étudiants Irakiens

MOHANAD (23/07/2012)  
(45 mots phonographiquement corrects / 85)

### DICTÉE

Je suis allée<sup>1</sup> an<sup>2</sup> vacanse<sup>34</sup> avec mes aims<sup>5</sup> qui sont<sup>6</sup> fermier<sup>78910</sup>. Nous avons  
choisir<sup>11</sup> d'<sup>12</sup>fers<sup>131415</sup> en<sup>16</sup> voyager<sup>17</sup> en group<sup>18</sup> en bus avec un guide. c'<sup>19</sup>est plus  
facilie<sup>20</sup> et moine<sup>21</sup> dengerux<sup>2223</sup> que du<sup>24</sup> voyageu<sup>25</sup> sule<sup>2627</sup>. en<sup>28</sup> pusresto(/é)<sup>29303132</sup>

- <sup>1</sup> OMorph (ajout du féminin)  
<sup>2</sup> OphonGraph : an à la place de en  
<sup>3</sup> OphonGraph : s à la place de c pour faire [s]  
<sup>4</sup> OMorph (oubli pluriel)  
<sup>5</sup> Cinv (aims pour amis)  
<sup>6</sup> DPSEgEnch / DPV L1 ([e] à la place de [ē])  
<sup>7</sup> DPSEgAcc (oubli de In dans Infirmier)  
<sup>8</sup> Odoble (mm au lieu de m dans Infirmier)  
<sup>9</sup> DPV L1 : [e] au lieu de [i] dans infirmier → infirmier // DPV Ass  
<sup>10</sup> OMorph (oubli du pluriel)  
<sup>11</sup> OphonVal+ (choisir à la place de choisi) / OMorph (choix de la graphie du verbe infinitif)  
<sup>12</sup> CldéoApo  
<sup>13</sup> OphonGraph (e à la place de ai)  
<sup>14</sup> OMorph (ajout du pluriel)  
<sup>15</sup> Olog (graphie "fer" au lieu de "faire")  
<sup>16</sup> DPV L1 (en au lieu de un)  
<sup>17</sup> OMorph (choix de la graphie du verbe infinitif au lieu du nom) / OphonVal+ (ajout du r au nom voyage)  
<sup>18</sup> OMorphLexRad (oubli du "e" muet en fin de mot groupe)  
<sup>19</sup> CldéoMaj  
<sup>20</sup> OphonVal+ (ajout du "i" avant le "e" muet de facile) – Ccal (rajout du i après l comme avant l)  
<sup>21</sup> Ccal (confusion de graphie entre "e" et "s")  
<sup>22</sup> OphonGraph (en au lieu de an)  
<sup>23</sup> OphonVal- (oubli du e dans eux)  
<sup>24</sup> DPV L1 ([y] au lieu de [œ] dans de)  
<sup>25</sup> Ccal (u au lieu de r)  
<sup>26</sup> OphonVal- (oubli du e dans eu)

en sample<sup>333435</sup>, par exemple<sup>36</sup>, en<sup>37</sup> pénficie<sup>3839</sup> des enventagé<sup>404142</sup> d'arriver<sup>434445</sup> en  
group. Mes aims en<sup>46</sup> besoine<sup>47</sup> de<sup>48</sup> couvrir<sup>49</sup> le mond<sup>50 51</sup> aussi un peu d'apprendre<sup>52</sup>  
d'autr<sup>53</sup> langue. <sup>54</sup>aujourd'hui<sup>55</sup>, le monde au<sup>56</sup> comme une petite ville pour les  
voyag...<sup>57</sup>(?ratures) grass<sup>585960</sup> aux transports en comment<sup>61</sup>. Il faut en provete<sup>626364</sup>!

- <sup>27</sup> OMorph (ajout du féminin)  
<sup>28</sup> DPV L1 ([ā] au lieu de [ɔ])  
<sup>29</sup> DPV L1 ([y] au lieu de [œ])  
<sup>30</sup> OMorph (s au lieu de t)  
<sup>31</sup> Cesp  
<sup>32</sup> Ccal (graphie o au lieu de é) / Olog (graphie é au lieu de er) / OMorph (choix du participe passé au lieu de l'infinitif)  
<sup>33</sup> Cesp (en semble au lieu de ensemble)  
<sup>34</sup> OphonGraph (am au lieu de em dans ensemble)  
<sup>35</sup> DPC L1 ([p] au lieu de [b])  
<sup>36</sup> OphonGraph L2 (am au lieu de em dans exemple)  
<sup>37</sup> DPV L1 ([ā] au lieu de [ɔ])  
<sup>38</sup> DPC L1 ([p] au lieu de [b] dans bénéficie)  
<sup>39</sup> DPOPh (oubli du é interconsonantique dans bénéficie)  
<sup>40</sup> DPV L1 ([ā] au lieu de [a])  
<sup>41</sup> OphonVal+ (ajout d'un accent sur le e muet final de avantage)  
<sup>42</sup> OMorph (oubli du pluriel)  
<sup>43</sup> DPSEgAcc ("d'arriver" au lieu de "des tarifs")  
<sup>44</sup> DPC L1 ([v] au lieu de [f] dans tarif)  
<sup>45</sup> OphonVal+ (ajout du phonème /e/) /  
<sup>46</sup> DPV L1 ([ā] au lieu de [ɔ]) /  
<sup>47</sup> Ccal (ajout d'un e final) / DPSEgA cc ("besoine" au lieu de "besoin de")  
<sup>48</sup> OphonVal- (de au lieu de dé)  
<sup>49</sup> DPV L1 ([e] au lieu de [i]) / OMorphLexFixe (erreur de suffixe verbal : er au lieu de ir)  
<sup>50</sup> OMorphLexRad (oubli du e final muet dans mond)  
<sup>51</sup> DPOPhon (oubli du "et")  
<sup>52</sup> DPSEgChut (chute du /R/ final dans apprendre)  
<sup>53</sup> Ccal (pour le e final, graphie semblable à u et en subscript)  
<sup>54</sup> Cesp  
<sup>55</sup> CldéoMaj  
<sup>56</sup> DPV L1 ([o] au lieu de [e])  
<sup>57</sup> Ccal  
<sup>58</sup> OphonGraph (oubli de l'accent circonflexe sur grâce)  
<sup>59</sup> OphonGraph (Graphie ss au lieu de c pour faire [s])  
<sup>60</sup> OMorphLexRad (oubli du e final muet)  
<sup>61</sup> DPV L1 ([ā] au lieu de [ē])  
<sup>62</sup> DPC L1 ([v] au lieu de [f] dans profiter)  
<sup>63</sup> DPV Assim ([e] au lieu de [i] dans profiter)  
<sup>64</sup> OMorph (participe passé au lieu d'infinitif) / Olog

Annexe 13 : Copie des étudiants : la dictée de Moudher

Dictée

Je suis allé en vacances avec mes amis qui sont  
informés. Nous avons choisi faire un voyage en groupe  
en bus avec un guide. C'est plus facile et moins  
dangereux que de voyager seule. On peut rester ensemble,  
et par exemple, On bénéficie des avantages de tarifs de  
groupe. Mes amis ont besoin de découvrir le  
monde et aussi on peut d'apprendre d'autre langues.  
Aujourd'hui, le monde est comme une petite ville pour  
les voyageurs grâce aux transports en commun, il faut  
en profiter.

Moudher

23.7.2012.



## Analyse des dictées des étudiants Irakiens

MOUDHER (23/07/2012)  
(73 mots phonographiquement corrects / 85)

### DICTÉE

Je suis allé en vacances avec mes amis qui sont informé<sup>123</sup>. Nous avons choisi<sup>4</sup> faire  
une<sup>5</sup> voyage en groupe en bus avec un guide. C'est plus facile et moins dangereux<sup>67</sup>  
que des<sup>8</sup> voyages<sup>9</sup> seule<sup>10</sup>. On peut rester ensemble, et par exemple<sup>11</sup>, On  
benifice<sup>121314</sup> des avantages<sup>15</sup> de<sup>16</sup> tarife<sup>17</sup> de groupe.<sup>18</sup> Mes amis ont besoin de  
découvrir le Monde et aussi on<sup>19</sup> peut<sup>20</sup> d'apprendre d'autre<sup>21</sup> lunangue<sup>2223</sup>.

<sup>1</sup> DPV Assim ([o] pour [i]: informé au lieu d'infirmier)

<sup>2</sup> DPOPh (oubli du [j] dans infirmier) (restitué en lecture)

<sup>3</sup> OMorph (oubli du pluriel)

<sup>4</sup> DPSEgAcc (oubli du "de" non accentué)

<sup>5</sup> OMorph (féminin)

<sup>6</sup> OphonVal- (oubli du e chuté à l'intérieur du mot dangereux)

<sup>7</sup> DPV L1 : [o] au lieu de [œ]

<sup>8</sup> DPV L1 : [e] au lieu de [œ] / OMorph (confusion de / des)

<sup>9</sup> OMorph (confusion verbe / nom) / OphonVal- (oubli du "r" de l'infinitif)

<sup>10</sup> OMorph (féminin)

<sup>11</sup> OphonGraph L2 (am au lieu de em dans exemple)

<sup>12</sup> OphonVal- (accent)

<sup>13</sup> DPV L1 : [i] au lieu de [e]

<sup>14</sup> DPOPh (oubli du son [i] final) / OMorph (confusion nom / verbe)

<sup>15</sup> OMorph (oubli du pluriel)

<sup>16</sup> DPV L1 ([œ] au lieu de [e])

<sup>17</sup> OMorph (féminin au lieu du pluriel)

<sup>18</sup> CEsp

<sup>19</sup> DPV L1 ([ɔ̃] au lieu de [ē])

<sup>20</sup> Olog (confusion peu / peut)

<sup>21</sup> OMorph (oubli du pluriel)

<sup>22</sup> Ccal (ajout de lettres)

<sup>23</sup> OMorph (oubli du pluriel)

Aujourd'hui, le Monde est comme une petite ville pour les voyageurs<sup>24</sup> grâce aux  
transports en commun,<sup>25</sup> il faut on<sup>26</sup> profité<sup>27</sup>.

<sup>24</sup> OMorph (oubli du pluriel)

<sup>25</sup> CldéoPonct

<sup>26</sup> DPV L1 ([ɔ̃] au lieu de [ā])

<sup>27</sup> Olog (confusion verbe / participe passé) / OMorph



## Annexe 14 : Transcription de la lecture à voix haute de la dictée de Furat

### Analyse des dictées des étudiants Irakiens

FURAT (25/07/2012) – Niveau B2.3

#### LECTURE DE SA DICTÉE

<sup>1</sup> Erreurs “graphies mal prononcées”

<sup>2</sup> Erreurs “discrimination, graphie et prononciation erronées”

<sup>3</sup> Erreurs de graphie corrigées en lecture à voix haute

Je suis allé en vacance avec mes amis qui sont **fermie**<sup>4</sup>. Nous avons **choisi**

[ã fɛ r m e] [ʃ w a z i ʀ]

de faire **un** **voijager** **un** groupe **un** bus avec un **guide**.

[ã] [v u a ʒ e] [ẽ] [ẽ] [gid]

C'est plus facile **au** moins **dangereux** que vous **voijager** seul.

[f a s i l] [o] [dã ʒ œ ʀ ẽ] [v ɔ ʒ a ʒ e]

**En plus** rester **un** **sim**le, et par exemple<sup>5</sup>, **un** **benefice** des **advantage**<sup>6,7</sup> de tarif

[ã p l y] [ã s ẽ b l] [p a r e ʒ zã p ə l] [ẽ] [b e n e f i s e] [a d vã tã ʒ] [d œ]

<sup>1</sup> 10 erreurs liées à des confusions phonologiques sur les voyelles ou les consonnes du français

<sup>2</sup> 17 erreurs liées à une mauvaise discrimination phonologique, transcrite graphiquement et confirmée en prononciation

<sup>3</sup> 7 erreurs de graphie corrigée en lecture à voix haute

<sup>4</sup> PPh : (oubli du phonème [j])

<sup>5</sup> PPhonGraph L2 (prononce exemple à l'anglaise)

<sup>6</sup> PPhonGraph L2 (prononce le début de avantage à l'anglaise)

<sup>7</sup> Autocorrection de prononciation (prononce la fin de mot à la française)

de groupe. Mes amis **un** besoin **de** **decouvrir** le mande et aussi **un** **p** **d'** **apprendre**

[ã] [dã k u v r i ʀ lã mã d] [o s i ẽ p d ẽ p rã d ʀ]

autre langue. Aujourd'hui, le mande est comme<sup>8</sup> **un** **petite**<sup>10,11</sup> ville pour

[lã mã d] [kãmã n ẽ pø ti vil]

**un** **voijager**<sup>12</sup> **grã** **transport** **en** **comme**. Il faut **un** profiter !

[ã v ɔ ʒ a ʒ e] [g r a sã t rã s p ɔ rã kãmœ] [ẽ]

<sup>8</sup> PPhonVal+ : ajout d'un phonème en fin de mot

<sup>9</sup> POLet : oubli du “e” final qui dénasalise “un”

<sup>10</sup> POLet : oubli du “e” final qui vocalise la consonne “t” habituellement muette

<sup>11</sup> PPh : oubli de prononcer le [t]

<sup>12</sup> POLet : oubli du “u” dans la terminaison “eur” prononcée [e]



## Annexe 16 : Transcription de la lecture à voix haute de la dictée de Mohammed Rashid

### Analyse des dictées des étudiants Irakiens

MOHAMMED RASHID (23/07/2012)

#### LECTURE DE SA DICTÉE

<sup>1</sup> Erreurs "graphies mal prononcées"

<sup>2</sup> Erreurs "discrimination, graphie et prononciation erronées"

<sup>3</sup> Erreurs de graphie corrigées en lecture à voix haute

je suis allé en Vacances avec mes amies qui sont infirmière. Nous avons choisi de faire

[ɛ̃ f ẽrmje]

un voyage en groupe en bus avec un guide. c'est plus facile et moins dangereux

[ẽn vwa ja ʒ ẽ] [ẽn gr u b] [ẽn b u s] [ẽn gi d] [p l u] [d a ʒ œ r ø]

que de voyage seul. on peut rester ensemble, et par exemple<sup>6</sup>

[k u d ẽ] [vwa ja ʒ] [s ẽ l] [ɔ̃ p ẽ] [r ẽ s t ẽ] [d s ã b l] [e ɡ z ã m p l]

<sup>1</sup> 23 erreurs liées à des confusions phonologiques sur les voyelles ou les consonnes du français

<sup>2</sup> 3 erreurs liées à une mauvaise discrimination phonologique, transcrite graphiquement et confirmée en prononciation

<sup>3</sup> 5 erreurs de graphie corrigée en lecture à voix haute

<sup>4</sup> Pinv / PPhonVal+ (ajout du [j] qu'il maitrise pour aider à la prononciation du [e])

<sup>5</sup> diphthongaison ([sje])

<sup>6</sup> PPhonGraph L2

on a bénéficié<sup>7</sup> des avantages de tarif de groupe. mes amies ont<sup>8</sup> besoin

[b ẽ n ẽ f i s j e] [d ẽ] [ɔ̃ t b œ z w a]

de découvrir<sup>9</sup> le monde et aussi un peu d'apprendre<sup>10</sup> d'autre<sup>11</sup> langue.

[d ə d ə k u v i r] [ɛ̃ p ẽ] [d ẽ p r ã d] [d ə o t r]

Aujourd'hui le monde comme une petite ville Pour les voyageurs`

[o ʒ u r d u i] [k o m ẽ] [ũ n] [v w a j œ ʒ œ r]

grâce au transport<sup>12</sup> on comment il faut on profite !

[t r ã s p o r s ẽ n k o m ẽ] [i l f o] [ẽ n p r o f i t e]

<sup>7</sup> PPhonVal+

<sup>8</sup> PletVal+

<sup>9</sup> POGrCsn

<sup>10</sup> POGrCsn

<sup>11</sup> PPhonVal+

<sup>12</sup> PPhonVal+

## Annexe 17 : Transcription de la lecture à voix haute de la dictée de Mohanad

### Analyse des dictées des étudiants Irakiens

MOHANAD (23/07/2012)

#### LECTURE DE SA DICTÉE

<sup>1</sup> Erreurs "graphies mal prononcées"

<sup>2</sup> Erreurs "discrimination, graphie et prononciation erronées"

<sup>3</sup> Erreurs de graphie corrigées en lecture à voix haute

Je suis allée an vacanse avec mes aims qui sonté fermmier.

[mɪ zami] [sɔ̃re firmje]

Nous avons choisit d'fers<sup>5</sup> en voyager en group en bus

[nuza vɔ̃] [ʃwazi] [defɛrt] [ən] [vɔ̃ʝajadʒe] [ən grɥub] [ən bus]

avec un guide. c'est plus facile et moine dengerux que du voyagen si le

[avɪk] [ɔ̃ngid] [bɪu fasil] [dɛndʒɔ̃rɔ̃] [kø tu vɔ̃ʝadʒe sɔ̃l]

en pusresté<sup>6</sup> en sample, par exemple<sup>7</sup>, en bénéficié<sup>8</sup> des<sup>9</sup>

<sup>1</sup> 40 erreurs liées à des confusions phonologiques sur les voyelles ou les consonnes du français

<sup>2</sup> 9 erreurs liées à une mauvaise discrimination phonologique, transcrite graphiquement et confirmée en prononciation

<sup>3</sup> 17 erreurs de graphie corrigée en lecture à voix haute

<sup>4</sup> PPhonVal+

<sup>5</sup> PPhonVal+

<sup>6</sup> PPhonVal+

[ən bɪu rɛste] [äsäbl] [bar egzäm] [ənɔ̃] [bɛnɛfisi] [dije]

enventagé<sup>12</sup> d'arriver<sup>13</sup> en group. Mes aims en besoine

[ən vɛnʝatʒ] [darive] [ä bɪ:wa]

dé couvrir le mond aussi un pen d'apprendé d'<sup>14</sup>autr, langue.

[dɛkuvre] [ən bɔ̃] [daprad] [dɔ̃otr] [lɛg]

aujourd'hui, le monde au comme une petite ville pour les voyag...

[lə mɔ̃d] [ɔ̃] [ün bɛtit vil] [bʊr] [vɔ̃ʝaʒɛ]

grass aux transports<sup>15</sup> en comment. Il faut en proveté !

[trāsɔ̃rt] [äkɔ̃mä] [il vɔ̃] [provite]

<sup>7</sup> POPh

<sup>8</sup> PPhonVal+

<sup>9</sup> diphthongaison

<sup>10</sup> PPhonVal+ (pour aider à la prononciation)

<sup>12</sup> POPh

<sup>13</sup> Prononciation emphatique de "da"

<sup>14</sup> PPhonVal+

<sup>15</sup> PletVal+

## Annexe 18 : Transcription de la lecture à voix haute de la dictée de Moudher

### Analyse des dictées des étudiants Irakiens

MOUDHER (23/07/2012)

#### LECTURE DE SA DICTÉE

<sup>1</sup> Erreurs "graphies mal prononcées"

<sup>2</sup> Erreurs "discrimination, graphie et prononciation erronées"

<sup>3</sup> Erreurs de graphie corrigées en lecture à voix haute

Je suis allé **en**<sup>1</sup> vacances avec mes amis **qui** sont inform<sup>5</sup>. Nous avons choisi

[ɛ] [kɛ] [ɛ f o r m j e]

faire **une** voyage en groupe en **bus** avec un guide. C'est **plus** facile et

[ɛ] [b u s] [ɛ p l u s]

moins **dan**greux **que** des voyages seule. On **peut** rester ensemble<sup>6</sup>, et par exemple,

[d a n ʒ r o] [k e] [d e] [v w a ʒ a ʒ] [p e] [ɑ s ɑ b ɑ l]

On bénéficie<sup>7</sup> **des**<sup>8</sup> avantage **de** tarife de **groupe**. Mes amis ont besoin

<sup>1</sup> 18 erreurs liées à des confusions phonologiques sur les voyelles ou les consonnes du français

<sup>2</sup> 5 erreurs liées à une mauvaise discrimination phonologique, transcrite graphiquement et confirmée en prononciation

<sup>3</sup> 5 erreurs de graphie corrigée en lecture à voix haute

<sup>4</sup> autocorrection

<sup>5</sup> PPhonVal+

<sup>6</sup> Pinv / PphonGraph L2

<sup>7</sup> PPhonVal+

<sup>8</sup> Autocorrection

[ben ɛ f i s j e] [d i] [d ə] [g r u b]

de découvrir<sup>9</sup> le Monde et aussi **on** peut d'apprendre d'autre **lan**gue.

[d ə d e k v e r] [l a] [ɛ p e] [l ɑ ŋ]

Aujourd'hui, **le** Monde est comme **une** petite ville pour les voyageurs

[l e] [u n]

grâce **aux** transports en **commu**n, il faut **on** profité.

[œ] [k o m y n] [ɑ]

<sup>9</sup> POGrcsn (oubli du R dans le groupe consonantique VR)



## Annexe 19 : Relevé statistique des erreurs de la dictée

### ANALYSE DES ERREURS DANS LES COPIES DES IRAKIENS : DICTÉE

	FARIS		MOHAMMED	MOHAMMED		FURAT		MOUDHER		MOHANNAD					
	%/nbre d'erreurs	%/nbre de mc		%/nbre d'erreurs	%/nbre de mc	%/nbre d'erreurs	%/nbre de mc	%/nbre d'erreurs	%/nbre de mc	%/nbre d'erreurs	%/nbre de mc				
<b>ERREURS LIÉES À LA DISCRIMINATION PHONOLOGIQUE</b>															
DPSegEnch	2	3,08%						1	3,85%	1,18%	1	1,59%	1,18%		
DPSegAcc											3	4,76%	3,53%		
DPSegChut											1	1,59%	1,18%		
DPVLI	19	29,23%	22,35%	2	6,45%	2,35%	17	36,17%	20,00%	6	23,08%	7,06%	12	19,05%	14,12%
DPVAssim	3	4,62%					2	4,26%	2,35%	1	3,85%	1,18%	2	3,17%	2,35%
DPCL1	2	3,08%					1	2,13%	1,18%			4	6,35%	4,71%	
DPCAssim		0,00%										2	3,17%	2,35%	
DPOPhon	6	9,23%					3	6,38%	3,53%	2	7,69%	2,35%	2	3,17%	2,35%
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>49,23%</b>	<b>37,65%</b>	<b>2</b>	<b>6,45%</b>	<b>2,35%</b>	<b>23</b>	<b>48,94%</b>	<b>27,06%</b>	<b>10</b>	<b>38,46%</b>	<b>11,76%</b>	<b>25</b>	<b>39,68%</b>	<b>29,41%</b>
<b>ERREURS LIÉES À LA CALLIGRAPHIE</b>															
CCal	4	6,15%						1	3,85%	1,18%	7	11,11%	8,24%		
CEsp	5	7,69%					1	2,13%	1,18%	1	3,85%	1,18%	3	4,76%	3,53%
CInv	1	1,54%	1,18%	1	3,23%	1,18%		0,00%	0,00%			1	1,59%	1,18%	
CIdéo															
CIdéoPonct				1	22,58%	8,24%		0,00%	0,00%	1	3,85%	1,18%	1	4,76%	3,53%
CIdéoApo		1,54%	1,18%									1	1,59%	1,18%	
CIdéoMaj	1			6							2				
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>16,92%</b>	<b>12,94%</b>	<b>8</b>	<b>25,81%</b>	<b>9,41%</b>	<b>1</b>	<b>2,13%</b>	<b>1,18%</b>	<b>3</b>	<b>11,54%</b>	<b>3,53%</b>	<b>14</b>	<b>22,22%</b>	<b>16,47%</b>
<b>ERREURS ORTHOGRAPHIQUES</b>															
<i>Phonogrammiques</i>															
OPhonGraph L2	2	3,08%		3	9,68%		1	2,13%	1,18%	1			1		
OPhonGraph	3	4,62%					2	4,26%	2,35%				7	11,11%	8,24%
OPhonVal															
OPhonVal+	3	4,62%	3,53%	2	6,45%	2,35%	3	6,38%	3,53%				5	7,94%	5,88%
OPhonVal-	6	9,23%	7,06%	7	22,58%	8,24%	2	4,26%	2,35%	3	11,54%	3,53%	3	4,76%	3,53%
OPhonValPos	1	1,18%	1,18%				1	2,13%	1,18%						
<b>Sous-Total</b>	<b>13</b>	<b>20,00%</b>	<b>15,29%</b>	<b>9</b>	<b>29,03%</b>	<b>10,59%</b>	<b>8</b>	<b>17,02%</b>	<b>9,41%</b>	<b>3</b>	<b>11,54%</b>	<b>3,53%</b>	<b>15</b>	<b>23,81%</b>	<b>17,65%</b>
<i>Morphogrammiques</i>															
OMorph	11	16,92%	12,94%	13	41,94%	15,29%	10	21,28%	11,76%	12	46,15%	14,12%	11	17,46%	12,94%
OMorphLexRad	3	4,62%	3,53%	2	6,45%	2,35%	4	8,51%	4,71%	3	11,54%	3,53%	3	4,76%	3,53%
OMorphLexFixe	3	4,62%	3,53%	4	12,58%	4,71%	1	2,13%	1,18%				1	1,59%	1,18%
OMorphLexMute															
<b>Sous-Total</b>	<b>17</b>	<b>26,15%</b>	<b>20,00%</b>	<b>19</b>	<b>61,29%</b>	<b>22,35%</b>	<b>15</b>	<b>31,91%</b>	<b>17,65%</b>	<b>12</b>	<b>46,15%</b>	<b>14,12%</b>	<b>15</b>	<b>23,81%</b>	<b>17,65%</b>
<i>Logogrammiques</i>															
OLog	2									2		2,35%	3		3,53%
<b>Sous-Total</b>	<b>2</b>	<b>3,08%</b>	<b>2,35%</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>	<b>0,00%</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>	<b>0,00%</b>	<b>2</b>	<b>7,69%</b>	<b>2,35%</b>	<b>3</b>	<b>4,76%</b>	<b>3,53%</b>
<i>Non fonctionnelles</i>															
Odoble	1												1		1,18%
<b>Sous-Total</b>	<b>1</b>	<b>1,54%</b>	<b>1,18%</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>	<b>0,00%</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>	<b>0,00%</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>	<b>0,00%</b>	<b>1</b>	<b>1,59%</b>	<b>1,18%</b>
<b>TOTAL ORTHOGRAPHIQU</b>	<b>33</b>	<b>50,77%</b>	<b>38,82%</b>	<b>28</b>	<b>90,32%</b>	<b>32,94%</b>	<b>23</b>	<b>48,94%</b>	<b>27,06%</b>	<b>17</b>	<b>65,38%</b>	<b>20,00%</b>	<b>34</b>	<b>53,97%</b>	<b>40,00%</b>
<b>Références</b>															
Nombre total d'erreurs	65	116,92%		31	122,58%		47	100,00%		26	115,38%		63	115,87%	
Nombre total de mots	85		89,41%	85		44,71%	85		55,29%	85		35,29%	85		85,88%
Nombre de mots phonétiquement corrects	55		64,7%	75		88,2%	55		64,7%	73		85,9%	45		52,9%

Annexe 20 : Relevé statistique des erreurs de la production écrite

ANALYSE DES ERREURS DANS LES COPIES DES IRAKIENS : PRODUCTION ÉCRITE

	FARIS	FARIS %	MOHAMMED	MOHAMMED %	FURAT	FURAT %	MOUDHER	MOUDHER %	MOHANNAD	MOHANNAD %
<b>ERREURS LIÉES À LA DISCRIMINATION PHONOLOGIQUE</b>										
DPSegEnch			2	2,41%					1	2,63%
DPSegAcc	1	2,70%								
DPSegChut			4	4,82%			15	16,30%	4	10,53%
DPVL1	7	18,92%			2	4,65%	2	2,17%		0,00%
DPVAssim	1	2,70%					1	1,09%	1	2,63%
DPCL1			1	1,20%	2	4,65%		0,00%		0,00%
DPCAssim	1	2,70%								
DPOPhon	1	2,70%								
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>29,73%</b>	<b>7</b>	<b>8,43%</b>	<b>4</b>	<b>9,30%</b>	<b>18</b>	<b>19,57%</b>	<b>6</b>	<b>15,79%</b>
<b>ERREURS LIÉES À LA CALLIGRAPHIE</b>										
CCal	3	8,11%	5	6,02%	1	2,33%	4	4,35%	4	10,53%
CEsp	2	5,41%			1	2,33%	2	2,17%	2	5,26%
CInv	4	10,81%	2	2,41%			3	3,26%	3	7,89%
CIdéo	1									
CIdéoPonct	4	16,22%	16	43,37%	9	39,53%	8	27,17%	4	18,42%
CIdéoApo			9		4		9		1	
CIdéoMaj	1		11		4		8		2	
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>40,54%</b>	<b>43</b>	<b>51,81%</b>	<b>19</b>	<b>44,19%</b>	<b>34</b>	<b>36,96%</b>	<b>16</b>	<b>42,11%</b>
<b>ERREURS ORTHOGRAPHIQUES</b>										
<i>Phonogrammiques</i>										
OPhonGraph L2	1	2,70%	1	1,20%						
OPhonGraph	1	2,70%	4	4,82%	1	2,33%	2	2,17%	2	5,26%
OPhonVal+	4	10,81%	4	4,82%			4	4,35%	1	2,63%
OPhonVal-	2	5,41%	13	15,66%	12	27,91%	14	15,22%	4	10,53%
OPhonValPos					1		1	1,09%		0,00%
<b>Sous-Total</b>	<b>8</b>	<b>21,62%</b>	<b>22</b>	<b>26,51%</b>	<b>14</b>	<b>63,64%</b>	<b>21</b>	<b>22,83%</b>	<b>7</b>	<b>18,42%</b>
<i>Morphogrammiques</i>										
OMorph	6	16,22%	10	12,05%	4	9,30%	20	21,74%	9	23,68%
OMorphLexRad	1	2,70%	2	2,41%	1	2,33%	6	6,52%	3	7,89%
OMorphLexFixe	4	10,81%					2	2,17%		0,00%
OMorphLexMute										
<b>Sous-Total</b>	<b>11</b>	<b>29,73%</b>	<b>12</b>	<b>14,46%</b>	<b>5</b>	<b>11,63%</b>	<b>28</b>	<b>30,43%</b>	<b>12</b>	<b>31,58%</b>
<i>Logogrammiques</i>										
OLog	0		1	1,20%	3	6,98%	1	1,09%		0,00%
<b>Sous-Total</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>	<b>1</b>	<b>1,20%</b>	<b>3</b>	<b>6,98%</b>	<b>1</b>	<b>1,09%</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>
<i>Non fonctionnelles</i>										
Odouble	2		2	2,41%						
<b>Sous-Total</b>	<b>2</b>	<b>5,41%</b>	<b>2</b>	<b>2,41%</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>
<b>TOTAL ORTHOGRAPHIQUE</b>	<b>21</b>	<b>56,76%</b>	<b>37</b>	<b>44,58%</b>	<b>22</b>	<b>51,16%</b>	<b>50</b>	<b>54,35%</b>	<b>19</b>	<b>50,00%</b>
<b>Références</b>										
Nombre total d'erreurs	37	127,03%	83	104,82%	43	104,65%	92	110,87%	38	107,89%



## Annexe 21 : Bilan des erreurs recueillies dans les écrits des étudiants irakiens

ANALYSE DES ERREURS DANS LES COPIES DES IRAKIENS								
BILAN DES ERREURS POUR LA DICTÉE					BILAN DES ERREURS POUR LA PRODUCTION ÉCRITE			
<i>DICTÉE</i>	% erreurs / catégorie		% erreurs / total erreurs	% erreurs / total mots	<i>PRODUCTION ÉCRITE</i>	% erreurs / catégorie		% erreurs / total erreurs
<b>ERREURS LIÉES À LA DISCRIMINATION PHONOLOGIQUE</b>								
DPSegEnch	2	2,25%	0,74%	2,35%	0			
DPSegAcc	3	3,37%	1,12%	3,53%	4	8,70%		1,24%
DPSegChut					0			
DPVLI	56	62,92%	20,82%	65,88%	30	65,22%		9,32%
DPVAssim	8	8,99%	2,97%	9,41%	5	10,87%		1,55%
DPCLI	7	7,87%	2,60%	8,24%	2	4,35%		0,62%
DPCAssim	0	0,00%	0,00%	0,00%	4	8,70%		1,24%
DPOPhon	13	14,61%	4,83%	15,29%	1	2,17%		0,31%
<b>TOTAL</b>	<b>89</b>	<b>100,00%</b>	<b>33,09%</b>	<b>104,71%</b>	<b>46</b>	<b>100,00%</b>		<b>14,29%</b>
<b>ERREURS LIÉES À LA CALLIGRAPHIE</b>								
CCal	12	32,43%	4,46%	14,12%	17	13,39%		5,28%
CEsp	10	27,03%	3,72%	11,76%	7	5,51%		2,17%
CInv	3	8,11%	1,12%	3,53%	12	9,45%		3,73%
CIdéo	0		0,00%		1	0,79%		0,31%
CIdéoPonct	2	5,41%	0,74%	2,35%	41	32,28%		12,73%
CIdéoApo	1	2,70%	0,37%	1,18%	23	18,11%		7,14%
CIdéoMaj	9	24,32%	3,35%	10,59%	26	20,47%		8,07%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100,00%</b>	<b>13,75%</b>	<b>43,53%</b>	<b>127</b>	<b>100,00%</b>		<b>39,44%</b>
<b>ERREURS ORTHOGRAPHIQUES</b>								
<i>Phonogrammiques</i>								
OPhonGraph L2	8	14,29%	5,59%	2,97%	2	2,78%	1,34%	0,62%
OPhonGraph	12	21,43%	8,39%	4,46%	10	13,89%	6,71%	3,11%
OPhonVal	0	0,00%	0,00%	0,00%	0			
OPhonVal+	13	23,21%	9,09%	4,83%	13	18,06%	8,72%	4,04%
OPhonVal-	21	37,50%	14,69%	7,81%	45	62,50%	30,20%	13,98%
OPhonValPos	2				2	2,78%	1,34%	0,62%
<b>Sous-Total</b>	<b>56</b>	<b>100,00%</b>	<b>39,16%</b>	<b>20,82%</b>	<b>72</b>	<b>100,00%</b>	<b>48,32%</b>	<b>22,36%</b>
<i>Morphogrammiques</i>								
OMorph	57	73,08%	39,86%	21,19%	49	72,06%	32,89%	15,22%
OMorphLexRad	12	15,38%	8,39%	4,46%	13	19,12%	8,72%	4,04%
OMorphLexFixe	9	11,54%	6,29%	3,35%	6	8,82%	4,03%	1,86%
OMorphLexMute	0				0			
<b>Sous-Total</b>	<b>78</b>	<b>100,00%</b>	<b>54,55%</b>	<b>29,00%</b>	<b>68</b>	<b>100,00%</b>	<b>45,64%</b>	<b>21,12%</b>
<i>Logogrammiques</i>								
OLog	7	100%	4,90%	2,60%	5	100%	3,36%	1,55%
<b>Sous-Total</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>4,90%</b>	<b>2,60%</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>	<b>3,36%</b>	<b>1,55%</b>
<i>Non fonctionnelles</i>								
Odoble	2	100%	1,40%	0,74%	4	100%	2,68%	1,24%
<b>Sous-Total</b>	<b>2</b>	<b>100%</b>	<b>1,40%</b>	<b>0,74%</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>	<b>2,68%</b>	<b>1,24%</b>
<b>TOTAL ORTHOGRAPHIQU</b>	<b>143</b>	<b>100,00%</b>	<b>53,16%</b>	<b>168,24%</b>	<b>149</b>	<b>100,00%</b>	<b>46,27%</b>	
<b>Références</b>								
Nombre total d'erreurs	<b>269</b>		<b>100,00%</b>	316,47%	<b>322</b>			<b>100,00%</b>
Nombre total de mots	<b>85</b>			100,00%				



Annexe 22 : Relevé statistique des erreurs de la lecture à voix haute de la dictée

**RELEVÉ TYPOLOGIQUE DES ERREURS DE LIEN  
GRAPHIE/PHONIE DANS LA LECTURE À VOIX  
HAUTE DE LEUR DICTÉE**

	Moudher	Mohanad	Mohamme	Faris	Furat	TOTAL	%
Erreurs phonologiques de graphie mal prononcée	18	42	23	15	10	<b>108</b>	<b>45,76%</b>
Erreurs cohérentes discrimination/graphies/lecture	5	9	3	10	17	<b>44</b>	<b>18,64%</b>
Erreurs graphie corrigées en lecture	5	12	5	13	7	<b>42</b>	<b>17,80%</b>
PphonVal+	2	5	3	1	1	<b>12</b>	<b>5,08%</b>
Pinv	1		1	3		<b>5</b>	<b>2,12%</b>
POPhon		2		1	2	<b>5</b>	<b>2,12%</b>
PLetVal+		1	1	2		<b>4</b>	<b>1,69%</b>
PPhonGraphL2	1		1		2	<b>4</b>	<b>1,69%</b>
POLet					3	<b>3</b>	<b>1,27%</b>
POGrCsn	1		2	1		<b>4</b>	<b>1,69%</b>
Autocorrection	2	1	1		1	<b>5</b>	<b>2,12%</b>
<b>TOTAUX</b>	<b>35</b>	<b>72</b>	<b>40</b>	<b>46</b>	<b>43</b>	<b>236</b>	
Mots corrects	59	29	45	36	48	<b>43,4</b>	
Mots corrects%	69,4%	34,1%	52,9%	42,4%	56,5%	51,1%	
Erreurs phonologiques vocaliques	17	34	20	14	9	94	
%	48,6%	47,2%	50,0%	30,4%	20,9%	39,8%	
Erreurs phonologiques%nombre d'erreurs	51,4%	61,1%	57,5%	34,8%	27,9%	47,9%	
% nombre de mots	41,2%	84,7%	47,1%	54,1%	50,6%	55,5%	

**Annexe 23 : Grille d'analyse des erreurs de l'écrit à l'usage des apprenants**

NOM \_\_\_\_\_

**GRILLE D'ANALYSE DES ERREURS DE L'ÉCRIT**

**Pour chaque production écrite, comptez le nombre d'erreurs pour chaque catégorie et remplissez le tableau.**

Ecr = erreur sur la forme des lettres

Lex = erreur sur la base ou le suffixe du mot

Ponct = erreur de ponctuation

Acc = erreur de marque du pluriel ou du féminin sur les noms, adjectifs ou déterminants

O = erreur de graphie

Conj = erreur de marque sur les verbes

Date	Ecr	Ponct	Phon	O	Lex	Acc	Conj	Réussite	% Réussite

Annexe 24 : Relevé des mots posant les plus de problèmes dans la dictée

MOT DICTÉ	Moudher		Mohannad		Mohammed		Faris		Furat	
	ÉCRIT	PRONONCÉ	ÉCRIT	PRONONCÉ	ÉCRIT	PRONONCÉ	ÉCRIT	PRONONCÉ	ÉCRIT	PRONONCÉ
vacances							vecainces	[vekās]		
amis			aims	[ami]						
qui	qui	[kɛ]								
que	que	[ke]			que	[ku]				
infirmiers	informé	[ɛ̃fɔrmje]	éfermmier	[efirmje]	infirmée	[ɛ̃fermje]	enférmié	[afermje]]	unfermie	[ãferme]
avons			avons	[avɔ]			avoïn	[avɔ̃]		
de faire			d'fers	[defert]						
un	une	[ɛ̃]			un	[ɛn]			en	[ã]
en	en	[ɛ]	en	[ən]	en	[ɛn]/[ən]	un	[ɛn]	une/un	[ɛ̃]
on			en	[ɔn]					un	[ɛ̃]
ont			en	[ã]	ont	[ɔ̃t]			une	[ã]
aux									au	[ã]
groupe	groupe	[grub]	group	[grub]	group	[grup]	grobe	[grɔb]		
guide									quide	[gid]
plus	plus	[ɛ̃pø]	plus	[blu]	plus	[plu]				
facile			facilie	[fasil]			faicile	[fasil]	facille	[fasil]
et / est			au	[ɔ]					au	[o]
dangereux	dangreaux	[danʒɔ]	dengerux	[dɛndʒɔ]	dangerous	[dãʒœrø]	dengere	[dãʒɔ]	dangeurx	[dãʒœrɔ]
voyage			voyager	[vɔjadʒe]	voyage	[vwaʒaʒe]			vouager	[vuʒaʒe]
voyager	voyages	[vwaʒaʒ]	voyageu	[vɔjadʒe]			voyage	[vwaʒaʒ]	vouager	[vɔʒaʒe]
voyageurs			voyag...	[vɔʒaʒœ]	voyageurs	[vwaʒœʒœr]			voiageur	[vɔʒaʒe]
seul			sule	[sɔl]	seul	[sɛl]	soul	[sɔl]		
on peut	on peut	[pɔ]	en pus	[ɔnblu]	on peut	[ɔ̃pø]			en plus	[ãply]
ensemble	ensemble	[ãsãbəl]	en sample	[ãsãbl]			un somble	[ãsãbl]	un simple	[ãsẽbl]
exemple	exemple	[egzãpl]	example	[egʒãm]	example	[egzãmpəl]	example	[egzãpl]	exemple	[egzãpəl]
bénéficie	benifce	[benefisje]	pénficie	[benefisi]	benefici	[benefisje]	penifise	[benefisje]	benificer	[benefise]
des	des	[di]	enventagé	[ɔnvãtaʒ]			devisatge	[devistaʒ]	avantages	[advãtaʒ]



<b>avantages</b>										
<b>des</b>	de	[də]	des	[diʒe]	des	[dœ]			de	[dœ]
<b>tarif</b>			d'arriver	[darive]			tarivé	[trave]		
<b>besoin</b>			besoine	[bizwa]	besoin	[bœzwa]	bisoïn	[bəzwē]		
<b>de découvrir</b>	de découvrir	[dədekɔvɛʁ]	de couvrir	[dekuvre]	de découvrir	[dədəkuvriʁ]	discover	[dəkɔvɛʁ]	decouvrir	[dəkuvriʁ]
<b>le</b>	le	[la]	le	[le]			le	[la] [le]		
<b>un peu</b>	on peut	[ɛ̃pø]	un peu	[ənbo]	un peu	[ɛ̃pø]			un peu	[ɛ̃pø]
<b>d'apprendre</b>			d'apprende	[dapʁɑ̃d]	d'apprendre	[dəpʁɑ̃d]	de prendre	[dɔpʁɑ̃dʁ]	d'apprendre	[dəpʁɑ̃dʁ]
<b>langue</b>	lunague	[lɑ̃g]	langue	[lɛ̃g]			longag	[lɑ̃g]		
<b>aujourd'hui</b>							ouhjourdui	[ədʒurdʒi]		
<b>les</b>									les	[la]
<b>comme</b>					comme	[kɔmɑ̃]			comme	[kɔmən]
<b>une</b>	une	[un]	une	[un]	une	[un]	un	[nə]	une	[ɛ̃]
<b>petite</b>			petite	[bɔtit]			petite	[bɔtit]	petite	[pøti]
<b>grâce</b>							graças	[gras]	grás	[gras]
<b>aux</b>	aux	[œ]								
<b>transports en commun</b>	transports en commun	[kɔmɔn]	transports en comment	[trɑ̃spɔʁt [ɑ̃kɔmɑ̃]	transport en comment	[trɑ̃spɔʁs ən kɔmɑ̃]	transport en coma	[trɑ̃spɔʁt ən kɔma]	transporte en comme	[trɑ̃spɔʁɑ̃ kɔmœ]
<b>il faut</b>			il faut	[ilvo]	il faut	[ylfo]				
<b>en profiter</b>	on profité	[ɑ̃]	en proveté	[ɑ̃provite]	on profite	[ɔn profite]	un profété	[ən profite]	un profiter	[ɛ̃ profite]



## Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature  
et à joindre au mémoire électronique

### DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : BERGER..... PRENOM : CHRISTELLE.....

DATE : 12.09.2013..... SIGNATURE

