



HAL
open science

Conception de modules d'accompagnement sur la correspondance phonie/graphie pour des migrants adultes

Pik Yung Tai

► **To cite this version:**

Pik Yung Tai. Conception de modules d'accompagnement sur la correspondance phonie/graphie pour des migrants adultes. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01710855

HAL Id: dumas-01710855

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01710855v1>

Submitted on 16 Feb 2018

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.



Conception de modules d'accompagnement sur la correspondance phonie/graphie pour des migrants adultes

**TAI
Pik Yung**

Sous la direction de THIERRY SOUBRIÉ

UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du spectacle,
Information et Communication
Département Sciences du langage et Français langue
étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2016-2017



Conception de modules d'accompagnement sur la correspondance phonie/graphie pour des migrants adultes

**TAI
Pik Yung**

Sous la direction de THIERRY SOUBRIÉ

UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du spectacle,
Information et Communication
Département Sciences du langage et Français langue
étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier M. Hervé Salaün, directeur du CIREFE qui a accepté de m'accueillir à Rennes en tant que stagiaire, pour sa confiance.

Je remercie également mon directeur de mémoire, M. Thierry Soubrié, qui m'a aidée à trouver des solutions dans la rédaction de ce mémoire, pour sa patience et sa disponibilité.

Des remerciements aussi à M. Mathieu Plas, mon tuteur du projet, et M^{me} Marie Françoise Bourvon, ma tutrice pédagogique du stage, pour leur grande disponibilité et leurs précieux conseils dans de nombreux domaines.

Je voudrais aussi remercier ma famille et mes amis, Brigitte Pirotte en particulier, pour leur aide et leur soutien moral tout au long de ce travail.

Enfin à tous ceux qui m'ont aidée de près ou de loin à mener à bien ce projet.

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 : IAI PRENOM : Pik yung
DATE : 01/06/2017 SIGNATURE : 

Sommaire

Introduction	7
Partie 1 - Présentation du contexte	9
CHAPITRE 1. POLITIQUES LINGUISTIQUES DES MIGRANTS ADULTES EN FRANCE	10
1. LE CONTRAT D'ACCUEIL ET D'INTEGRATION	10
2. LE CONTRAT D'INTEGRATION REPUBLICAINE.....	11
CHAPITRE 2. L'INSTITUTION D'ACCUEIL : LE CIREFE	14
1. STATUT ET ORGANISATION.....	14
2. EFFECTIFS	14
3. FORMATIONS PROPOSEES	15
4. ORGANISATION DES COURS SEMESTRIELS	16
CHAPITRE 3. LA COMMANDE.....	18
1. LA GENESE DU PROJET.....	18
2. LE DEROULEMENT.....	19
3. LA METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES	20
4. LE PUBLIC	21
5. LA PROBLEMATIQUE	23
Partie 2 - Ancrage théorique.....	24
CHAPITRE 4. L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE	25
1. DEFINITION DE L'ORTHOGRAPHE	25
2. LE SYSTEME ORTHOGRAPHIQUE FRANÇAIS.....	26
3. LES RECTIFICATIONS DE L'ORTHOGRAPHE	32
CHAPITRE 5. LES PARTICULARITES DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DES MIGRANTS ADULTES.....	34
1. LE FRANÇAIS ET LES MIGRANTS	34
2. CONTEXTE D'APPRENTISSAGE.....	36
3. BESOINS SOCIAUX ET COMMUNICATIFS	37
CHAPITRE 6. L'ECRITURE ET LES MIGRANTS	40
1. DIFFERENCE ENTRE LECTURE ET ECRITURE.....	40
2. PROBLEME LIE A LA PERCEPTION AUDITIVE.....	41
Partie 3 - Élaboration du projet.....	45
CHAPITRE 7. ANALYSE DU CORPUS	46
1. LA RECOLTE DU CORPUS	46
2. METHODE D'ANALYSE	48
3. RESULTATS D'ANALYSE	49
4. SYNTHESE DE L'ANALYSE DES ERREURS	63
CHAPITRE 8. CONCEPTION DU PROJET	64
1. LA DEMANDE DE L'ETABLISSEMENT	64
2. LE CONTENU	64
3. PRINCIPES DE CONCEPTION	65
CHAPITRE 9. PRESENTATION DU PROJET	67
1. LES PHONEMES.....	67
2. LES HOMOPHONES.....	77
Conclusion.....	79
Bibliographie.....	81
Sitographie	84

Sigles et abréviations utilisés.....	86
Table des illustrations.....	87
Table des annexes.....	88
Table des matières.....	124

Introduction

Suite à la demande du Centre International Rennais d'Études de Français pour Étrangers à Rennes, j'ai conduit un projet de conception de modules sur la correspondance phonie/graphie qui seront mis sur la plateforme Moodle de l'établissement pour les étudiants migrants adultes inscrits aux Cours Semestriels. Ce projet, qui s'est déroulé de janvier à juin 2017, avait pour objectif d'aider ces étudiants dont le niveau à l'oral est bien supérieur à leur niveau à l'écrit, de progresser plus rapidement dans leur maîtrise de l'orthographe.

L'orthographe française est connue pour sa difficulté et les Français, même après une dizaine d'années d'apprentissage, ne la maîtrisent pas forcément. Pour les apprenants étrangers, l'acquisition de l'orthographe française est certainement encore plus difficile si le système orthographique de leur(s) langue(s) maternelle(s) est très éloigné de celui de la langue française. Cependant, si on se réfère au Cadre européen commun de référence pour les langues, la place de la compétence orthographique est minime. D'ailleurs, en tant qu'apprenante de français langue étrangère, je n'ai jamais eu de cours dans ce domaine...

Ainsi, dans le cadre de l'élaboration de ce projet, il me semble important de réfléchir aux questions suivantes : Pourquoi l'orthographe française est-elle difficile ? Comment décrire le système orthographique français sur le plan linguistique ? Qu'est-ce qui est spécifique dans l'apprentissage du français par des migrants adultes ? Comment se fait-il qu'il existe un décalage remarquable entre leurs compétences orale et écrite ? Quelles sont leurs difficultés orthographiques et les origines de celles-ci ? Enfin et surtout, enseigner la transcription des phonèmes pourrait-il remédier aux erreurs orthographiques de ce public ?

Afin de répondre à ces questions, ce mémoire est constitué de trois parties : la première est consacrée à la présentation du contexte, notamment les politiques linguistiques des migrants adultes en France, l'institution d'accueil et la commande (telle que la méthodologie de recueil de données, le public et la problématique).

La deuxième partie est consacrée à l'ancrage théorique dans lequel j'étudierai la complexité du système orthographique français, les particularités de l'apprentissage du français des migrants adultes et les problèmes rencontrés par ce public à l'écrit.

Enfin, la troisième partie est dédiée à l'élaboration du projet. Les résultats de l'analyse du corpus, les principes de conception du projet et les exercices du projet seront présentés.

Partie 1

-

Présentation du contexte

Chapitre 1. Politiques linguistiques des migrants adultes en France

1. *Le Contrat d'Accueil et d'Intégration*

Depuis les années 1970, il existe des cours de français dits d'« alphabétisation » dans des associations humanitaires ou des associations de quartier pour les migrants adultes (Gloaguen-Vernet, 2009). Cependant, beaucoup d'entre eux ont toujours du mal à maîtriser la langue française après plusieurs années de séjour en France pour s'intégrer dans la société. De ce fait, la signature du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI)¹ par tout nouvel arrivant est exigée depuis le 1er janvier 2007, depuis la loi du 24 juillet 2006². Ce contrat d'une durée d'un an, renouvelable une fois, qui a été mis en place par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) est à signer lors d'une demi-journée d'information à l'OFII. Il concerne toutes personnes de plus de 18 ans qui entrent dans une des catégories suivantes :

- (i) bénéficiaires du regroupement familial ;
- (ii) membres étrangers de famille française ;
- (iii) réfugiés statutaires et membre de leur famille ;
- (iv) apatrides et membres de leur famille et désirant s'installer durablement sur le territoire Français sauf les demandeurs d'asile³.

Il consiste en plusieurs formations, notamment une formation civique pour découvrir les valeurs de la République française, une session d'information sur la vie en France, un bilan de compétences professionnelles pour faciliter la recherche d'emploi et une formation en langue française. Il est à noter que le respect de ce contrat, c'est-à-dire la validation des formations proposées, est nécessaire pour le renouvellement du titre de séjour et la délivrance de la carte de résident.

Concernant la formation linguistique, les personnes doivent d'abord passer un test de connaissances à l'écrit et à l'oral de français lors de leur entretien à l'OFII. Si les résultats de ce test sont insuffisants, l'OFII propose deux types de parcours obligatoires selon leur profil :

¹ Le CAI a été remplacé par le Contrat d'Intégration Républicaine en 2016, voir [section 2](#) ci-après

²<http://www.vie-publique.fr/actualite/dossier/integration/contrat-accueil-integration-parcours-obligatoire-condition-installation-durable.html>

³http://www.ofii.fr/tests_197/a_qui_s_adresse-t-il_1031.html

- (i) Diplôme Initial de Langue Française (DILF) pour les personnes non ou peu scolarisées ;
- (ii) Diplôme d'Études en Langue Française (DELF) A1 pour les personnes scolarisées de façon significative dans leur pays d'origine⁴.

Comme le niveau DILF est le niveau minimum exigé dans le CAI, si un signataire est dans le parcours vers le DELF A1 mais il a échoué ou il n'a pas pu être présenté au DELF A1, il lui sera demandé de passer le DILF.

Après avoir acquis le DILF ou le DELF A1, les signataires volontaires peuvent poursuivre leur apprentissage « hors CAI » pour obtenir le DELF A1 (ceux diplômés du DILF) ou le DELF A2 (ceux diplômés du DELF A1).

1.1. Diplôme Initial de Langue Française

Ce diplôme, instauré par le décret du 19 décembre 2006, délivré par le ministère français de l'Éducation Nationale et uniquement proposé sur le territoire français, correspond au niveau A1.1, le niveau minimum du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Il a été créé spécifiquement pour le CAI. Cet examen évalue les quatre compétences langagières mais la compétence orale occupe une place beaucoup plus importante. Voici un petit récapitulatif⁵ :

Nature des épreuves	Note sur
Réception orale	35 points
Réception écrite	15 points
Production orale	35 points
Production écrite	15 points

Pour réussir cet examen, il faut avoir 50 points au minimum sur 100 et la note minimale requise pour les épreuves orales est de 35 sur 70. Autrement dit, il est tout à fait possible de réussir cet examen sans savoir écrire en français.

2. Le Contrat d'Intégration Républicaine

Avec la loi du 7 mars 2016, le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) est entré en vigueur le 1er juillet 2016 et se substitue au CAI. Ce nouveau contrat, conclu pour une durée d'un an, engage tous les étrangers primo-arrivants dans un parcours personnalisé d'intégration républicaine d'une durée de 5 ans. Selon le site du Ministère de l'Intérieur, en

⁴ http://www.ofii.fr/tests_197dispositif_de_formation_linguistique_ofii_1245.html?preview=oui

⁵ <http://www.ciep.fr/dilf/presentation-detaillee-epreuves>

moyenne, environ 110 000 personnes qui étaient signataires du CAI seront désormais amenées à signer le CIR chaque année⁶. Au niveau de la formation linguistique, il est intéressant de voir qu'après le test de positionnement écrit et oral de français à l'OFII, trois parcours de formation linguistique de 50 heures, 100 heures ou 200 heures, visant le niveau A1 du CECRL, sont proposés en fonction des résultats. La réussite à cette formation contenant un test initial, un test intermédiaire et un test final est nécessaire pour obtenir une carte de séjour pluriannuelle.

Dans le CIR, les signataires, après avoir acquis le niveau A1, peuvent bénéficier d'une formation linguistique de français d'une durée de 100 heures pour le niveau A2 proposée par le Ministère de l'Intérieur et l'OFII⁷. D'ailleurs, avec cette nouvelle loi du 7 mars 2016, à partir du 7 mars 2018, l'atteinte du niveau A2 sera obligatoire pour la délivrance de la carte de résident.

De plus, après le niveau A2, les signataires ont la possibilité de suivre une formation de 50 heures pour l'acquisition du niveau B1, mais uniquement pour la compétence orale car le niveau B1 oral est le niveau requis pour l'acquisition de la nationalité française.

Autrement dit, depuis 2016, la France exige de la part des migrants adultes un niveau de langue plus élevé qu'avant.

2.1. Centres de formation en Bretagne

En Bretagne, deux organismes travaillent avec l'OFII pour offrir des cours de français des niveaux A1 et A2 aux signataires du CAI ou du CIR⁸ :

- (i) le Coopérer pour La Promotion Sociale (CLPS), une société coopérative et participative à Rennes, à Saint Malo, à Saint Briec, à Brest et à Quimper ;
- (ii) l'Institut Breton d'Education Permanente (IBEP), un organisme associatif à Vannes et à Lorient.

⁶<https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine>

⁷http://www.ofii.fr/tests_197/envie_d_approfondir_vos_connaissances_linguistiques_en_langue_francaise_1349.html?preview=oui

⁸<http://www.ifra-formation-linguistique.fr/>

Par contre, pour la formation du niveau B1 oral, c'est le réseau des groupements d'établissements (Greta) de l'Éducation Nationale qui la prend en charge⁹. En Bretagne, il y a 4 Greta avec 13 agences au total :

- (i) Greta Est-Bretagne : Rennes, Saint Malo, Vitré, Redon ;
- (ii) Greta de Bretagne Sud : Pontivy, Vannes, Lorient ;
- (iii) Greta des côtes d'Amor : Lannion, Saint Briec ;
- (iv) Greta de Bretagne Occidentale : Brest, Quimper, Morlaix, Carhaix.

⁹ <https://www.forpro-creteil.org/formation/fiche/session/details-6156.pdf>

Chapitre 2. L'institution d'accueil : le CIREFE

1. Statut et organisation

Le Centre International Rennais d'Études de Français pour Étrangers (CIREFE) est une composante de l'Université Rennes 2, situé au bâtiment D au cœur de son campus à la Place du recteur Henri Le Moal à Rennes. Au troisième étage se trouvent les bureaux de l'équipe de direction ainsi que le secrétariat alors qu'au quatrième étage, se situent une dizaine de salles de cours, une salle des enseignants, une cafétéria et les bureaux des titulaires. Il a été fondé en octobre 1963 pour la formation linguistique et culturelle des étudiants étrangers. C'est le plus grand établissement d'enseignement supérieur en Français Langue Étrangère (FLE) de la région Bretagne. Le CIREFE appartient à CampusFLE, association qui regroupe plus de 40 centres universitaires français pour étudiants étrangers et il a obtenu le renouvellement du label Qualité FLE du gouvernement français en 2017.

Le CIREFE est géré quotidiennement par le directeur, le directeur adjoint des Cours Semestriels (désormais CS) et la directrice adjointe du Soutien Linguistique (désormais SL), par exemple pour la décision d'accueillir des stagiaires de FLE, l'attribution des cours, les embauches de contractuels, etc. Cependant, faisant partie des services généraux de l'Université Rennes 2, le CIREFE est sous la responsabilité finale du président de l'université.

En revanche, en ce qui concerne la décision et la validation des grandes orientations (tarifs, projets, etc.), c'est sous la responsabilité du Conseil de Gestion qui se réunit deux fois par an. À ce conseil siègent des enseignants et le directeur du CIREFE, des représentants des filières - départements partenaires et deux personnalités extérieures. Il est présidé par la vice-présidente du Service des Relations Internationales.

En plus de l'accueil des étudiants individuels, le CIREFE est en partenariat avec une quinzaine d'établissements étrangers, notamment des collèges américains et des universités chinoises et japonaises.

2. Effectifs

Sous la responsabilité directe du directeur, le secrétariat du CIREFE est constitué de huit personnes : une Responsable Administrative (la chef de l'équipe administrative), une secrétaire du CS, une secrétaire du SL, une secrétaire des cours d'été, une gestionnaire

financière, une gestionnaire des ressources humaines, une réceptionniste et une responsable de l'animation culturelle.

L'équipe pédagogique du CIREFE est composée de 15 enseignants titulaires et environ 70 chargés de cours. Le nombre de ces derniers dépend du nombre d'étudiants inscrits. Il est à noter que le CIREFE recrute aussi des étudiants de master 1 FLE pour assurer des cours de phonétique dans les CS.

Quant aux effectifs des étudiants, le CIREFE est en plein essor : si en 2006/2007, il y avait 1257 étudiants inscrits aux CS et au SL, 1872 étudiants étaient inscrits en 2015/2016, soit une augmentation de 49% ! Cette année (2016/2017) par exemple, le CIREFE a accueilli 870 étudiants pendant les deux semestres dans les CS alors qu'en 2006/2007, il n'y avait que 481 étudiants. Ces étudiants sont venus du monde entier et près de 80 nationalités sont présentes.

Si la plupart des étudiants n'envisagent pas de rester en France pour toujours (certains sont en échange et ne restent qu'un semestre, et d'autres voudraient atteindre le niveau B2 afin de continuer leurs études dans un établissement supérieur en France), il existe aussi un petit nombre des migrants adultes au CIREFE.

3. Formations proposées

Quatre programmes sont proposés au CIREFE :

- (i) les Cours Semestriels : cours semestriel de 13 semaines en journée (entre 8h30 et 18h00), de 15 heures à 18 heures de cours par semaine ;
- (ii) le Soutien Linguistique : cours semestriel de 11 semaines avec 2 heures d'écrit et 2 heures d'oral par semaine en soirée (de 18h15 à 20h15) pour les étudiants étrangers qui sont inscrits ou non dans un établissement de l'enseignement supérieur à Rennes ;
- (iii) le Cours d'Été : cours de FLE général en juin et juillet pour étudiants ou cours de didactique du FLE pour enseignants ;
- (iv) l'Université d'Été : cours de Français sur Objectifs Universitaires en août pour les étudiants qui s'intègrent à la rentrée de septembre.

Pour les CS et le SL, il y a deux rentrées par an dont l'une en septembre et l'autre en janvier, les deux étant complètement indépendantes.

4. Organisation des Cours Semestriels

Avant de commencer leurs cours au CS, tous les étudiants sans diplôme national ou international tel que le DELF sont obligés de passer un test linguistique à l'écrit pour déterminer le niveau des cours. Ce test est composé de trois parties : première partie sur la description d'une photo, deuxième partie sur la création d'un dialogue et troisième partie sur l'argumentation. Il y a toujours deux correcteurs pour chaque copie.

Il est à noter que les CS, ouverts à tous, permettent d'obtenir le Diplôme Universitaire d'Études Françaises (DUEF). Six niveaux de cours selon le CECRL sont proposés, notamment, A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Pour les niveaux A1 et A2, les cours comportent 6 composantes : « Étude de la langue », « De la compréhension orale à l'expression écrite », « De la compréhension écrite à l'expression orale », « Expression orale », « Laboratoire » et « Civilisation ». À partir du B1, une liste de cours optionnels est au choix sous réserve d'un nombre suffisant d'étudiants, comme « Cinéma », « Histoire de France », « Littérature », etc. À partir du B2, il est même possible de suivre un cours dans un département de l'université comme option.

Lors du semestre pendant lequel j'ai fait mon stage, il y avait deux groupes de A1 (un pour les débutants complets et l'autre pour les faux débutants), quatre groupes de A2, six groupes de B1, sept groupes de B2, quatre groupes de C1 et deux groupes de C2. Au total, on comptait 433 étudiants et il y avait environ 17 étudiants par groupe.

Il faut savoir que dans une classe, les cours sont donnés par les enseignants différents et que chacun est libre de choisir les supports pédagogiques tant que les objectifs à atteindre pour chaque niveau sont respectés. C'est-à-dire que pour « Étude de la langue » des six groupes de B1, le déroulement du cours et les exercices ne sont pas les mêmes.

En plus des cours, tout au long du semestre, les étudiants des CS peuvent participer aux ateliers théâtre, chant, cinéma, musique, nouvelles technologies et journalisme si cela les intéresse. Chaque semaine, les excursions en Bretagne (la forêt de Brocéliande, les Châteaux de la Loire, Le Golfe du Morbihan, etc.) sont proposées aux étudiants pour découvrir le patrimoine français. Les étudiants intéressés doivent réserver une place et payer les frais car le nombre de place est limité. Le CIREFE encourage aussi les étudiants à créer des liens avec des étudiants français en organisant des rencontres interculturelles. Une équipe d'animateurs culturels, composée d'étudiants français de l'Université Rennes 2, sous la direction de la responsable de l'animation culturelle, propose régulièrement des

sorties ou des soirées (fest noz, concert, opéra, etc.) qui permettent la découverte de la culture française. Enfin, le CIREFE propose une fête en fin de semestre qui est complètement gratuite mais sous réservation. Il s'agit en fait d'un spectacle animé par les productions de chaque atelier. Après ce spectacle, les étudiants et les enseignants peuvent aller dans une discothèque réservée par le CIREFE au centre-ville.

Chapitre 3. La commande

La commande du CIREFE comprend deux volets :

- (i) volet enseignement : donner 8h de cours par semaine au public A2/B1 dont 6h d'« Étude de la langue » et 2h de « Soutien Linguistique ». Finalement, j'ai plutôt enseigné le français auprès d'un public B2 et pour la SL, je me suis occupée du cours d'oral ;
- (ii) volet ingénierie : concevoir des modules d'accompagnement, c'est-à-dire des activités interactives avec un tutorat, qui peuvent être intégrés à la plateforme de l'Université Rennes 2 (Moodle) pour améliorer l'orthographe du public Français Langue Seconde (FLS) suivant les Cours Semestriels.

1. La genèse du projet

Depuis quelques années, les responsables du CIREFE ont remarqué qu'une dizaine d'étudiants, notamment les migrants adultes, dont le niveau à l'oral est beaucoup plus avancé que le niveau à l'écrit sont inscrits aux CS chaque année. Comme le test de positionnement est à l'écrit, ils sont souvent placés dans les classes de niveau débutant (A1 ou A2) alors qu'après le début des cours, les enseignants se rendent compte que leur niveau à l'oral est supérieur à celui de leurs camarades. Même s'il est possible de les mettre dans une classe de niveau B1 pour les cours à l'oral comme « Expression orale », le problème est que le DUEF qu'ils obtiennent compte le niveau inférieur. C'est-à-dire que si un étudiant est en A1 dans « Étude de la langue » et en B1 dans « Expression orale », il va obtenir le DUEF A1 à la fin du semestre.

Les responsables avaient envie de donner des cours pour aider ces étudiants à progresser plus vite à l'écrit mais ce n'était pas évident de trouver un créneau qui convenait à tout le monde. De ce fait, ils ont pensé à mettre des exercices autocorrectifs sur la plateforme de l'université (Moodle) pour que ces apprenants puissent accélérer leur progression en orthographe chez eux et à leur rythme.

Il est à noter que cette commande venant de la part du CIREFE n'a jamais été publiée. En effet, le CIREFE, en tant que composante de l'Université Rennes 2, accueille normalement des étudiants stagiaires de master 2 FLE de celle-ci mais pas des autres établissements. Comme il s'agit d'un stage d'enseignement pour ces étudiants, le CIREFE ne peut pas leur demander de réaliser ce projet. En tant qu'ancienne étudiante du CS

(niveaux C1 et C2) du CIREFE en 2013/2014, j'ai contacté le directeur M. Salaün, un de mes anciens professeurs par mail pour voir s'il serait possible d'effectuer mon stage au CIREFE. Comme mon stage porte une dimension ingénierique qui correspond à leur besoin, j'ai pu effectuer un stage de 5 mois (du 23 janvier au 16 juin 2017) au CIREFE.

2. Le déroulement

Quand je suis arrivée au CIREFE, j'ai discuté avec le tuteur de ce projet, M. Plas, qui est également le directeur adjoint des CS, pour avoir plus de précisions.

M. Plas m'a d'abord donné quelques tests de positionnement qui montrent les problèmes d'orthographe typiques de ce public migrant. Selon lui, il s'agit souvent des réfugiés arabophones. Ce public, s'étant installé en France depuis un moment, a un niveau à l'oral bien supérieur à l'écrit. Leurs problèmes d'orthographe sont très diversifiés : erreurs à dominante phonogrammique, erreurs à dominante morphogrammique, erreurs à dominante logogrammique, etc. Mais comme ces migrants sont déjà inscrits aux CS où il y a 6 heures d'« Étude de la langue » par semaine qui portent sur la grammaire, M. Plas voulait que ce projet porte plutôt sur la transcription des phonèmes, c'est-à-dire comment graphier les sons. En fait, dans les CS, aucun cours ne travaille sur cet aspect car les étudiants de FLE, étant normalement exposés à l'écrit en même temps qu'à l'oral, n'ont pas ce problème particulier. Dans le cours « Laboratoire » (cours de phonétique) par exemple, l'accent est mis sur l'amélioration de la prononciation des étudiants. Par contre, les migrants, qui vivent en contexte homoglotte où ils sont obligés de parler pour survivre et n'ont pas forcément besoin d'écrire, ont du mal à associer des sons aux lettres quand ils commencent l'apprentissage de l'écriture plus tardivement que celui de l'oral.

Il m'a aussi présenté sur la plateforme Moodle du CIREFE, un outil qui permet de proposer des exercices de classement, regroupement, saisie de texte, remises en ordre, etc. Le CIREFE préfère mettre des exercices sur ce site car les sites externes sont hors du contrôle de l'université et ils peuvent devenir inaccessibles du jour au lendemain. Néanmoins, il a bien précisé que le portage sur Moodle n'est pas une priorité pour ce projet. Le plus important, c'est que les exercices avec des consignes bien précises soient prêts.

M. Plas m'a dit que dans un premier temps, je pourrais me focaliser sur les phonèmes [s], [k], [z], [e], [ɛ], [ã], [ê], [ø], [ɔ] car il a remarqué que les étudiants ont souvent problèmes avec ceux-ci.

Par ailleurs, il m'a proposé le déroulement suivant, en quatre étapes :

- (i) sensibilisation à l'allographie : ex. le son [s] peut s'écrire en « s », « c », « ss », etc. ;
- (ii) sensibilisation à l'allophonie : ex. la lettre « s » peut se prononcer [s] ou [z] ;
- (iii) exercices de mémorisation et choix de graphèmes courants ;
- (iv) choix d'homophones grammaticaux : ex. « se » / « ce », « a » / « à », « ou » / « où », etc.

Cependant, il a indiqué que ce n'est qu'une direction. Il est ouvert à d'autres propositions.

3. La méthodologie de recueil de données

Afin de me permettre de rencontrer les étudiants en question, M. Plas a demandé à tous les enseignants de signaler les étudiants migrants qui présentent un décalage remarquable entre l'écrit et l'oral dans leur classe. Ce semestre, on a identifié quatre femmes, réparties en deux classes, de ce profil.

D'abord, pour connaître le profil de ces étudiantes (ex. depuis combien de temps elles apprennent le français, par quels moyens, dans quels buts, etc.), j'ai opté pour des entretiens individuels. J'ai décidé de ne pas faire de questionnaires parce que comme elles ont du mal à écrire, je risquais de ne pas pouvoir obtenir de résultats satisfaisants. De plus, discuter avec elles en face-à-face m'a permis d'avoir une idée de leur compétence orale.

Ensuite, afin de mieux cibler et comprendre leurs problèmes sur la transcription des phonèmes, j'ai fait une dictée. L'analyse de ces copies et celles données par M. Plas et une enseignante, a conduit à la conception des exercices, qui ont été validés au fur et à mesure de l'avancée du travail par le tuteur.

4. Le public

4.1. Profil des étudiantes

Les quatre étudiantes identifiées sont entre 20 et 30 ans et je vais les présenter une par une. Pour assurer l'anonymat des étudiantes, j'ai décidé de les identifier par les trois premières lettres de leur prénom en majuscules dans ce mémoire¹⁰.

ABE, d'origine irakienne, est une réfugiée arrivée en France en juin 2015. Comme elle habitait dans un petit village près de l'Allemagne où il n'y avait pas de cours de français, c'est seulement en septembre 2016, plus d'un an après son arrivée, qu'elle a suivi un cours d'environ 250 heures au CLPS à Rennes. Entre temps, elle a appris le français sur Internet toute seule. Après, elle s'est inscrite au CIREFE en janvier 2017. Sa formation en A2 au CIREFE est financée par une association catholique. Locutrice native de l'arabe, elle parle aussi un peu anglais. Chez elle, elle parle toujours arabe avec sa famille. Ayant le baccalauréat en science dans son pays, elle voudrait se diriger vers le métier de secrétaire médicale qui ne demande pas 4 ou 5 ans d'études car elle aimerait pouvoir travailler au plus tôt pour gagner sa vie.

ISR, d'origine soudanaise, demandeuse d'asile, est arrivée en France en septembre 2015. Elle a quitté la Libye où elle avait vécu pendant 20 ans avec sa famille à cause des guerres. En mars 2016, 6 mois après son arrivée, elle a suivi un cours de français gratuit d'une durée totale de 36 heures pendant 3 mois dans un centre social à Rennes. Après, elle s'est inscrite au CIREFE en septembre 2016 au niveau A1 et elle a continué en A2 à partir de janvier 2017. Comme ABE, elle est aussi arabophone et parle un peu anglais. Chez elle, elle parle aussi arabe avec son mari. Diplômée en médecine vétérinaire (niveau BAC+5), elle voudrait améliorer son niveau de français afin de trouver un travail ou continuer ses études.

DAL, d'origine syrienne, est une réfugiée arrivée en France en janvier 2015. À cause des guerres en Syrie, elle a quitté son pays avec son mari et son fils. Huit mois après son arrivée, elle a suivi un cours de deux mois et demi (environ 220 heures au total) au CLPS de Rennes. Ensuite, elle a donné naissance à sa fille et est restée chez elle. Après, elle s'est inscrite au CIREFE en septembre 2016 mais faute de crèches, elle a dû repousser sa formation. Par conséquent, elle a commencé en A2 en janvier 2017. Comme ABE et ISR, DAL est également arabophone mais elle parle bien anglais. Chez elle, la plupart du

¹⁰ Voir [Annexes 1 à 4](#) pour la transcription des entretiens

temps, elle parle arabe mais elle parle parfois en français avec son fils de 5 ans, qui parle bien français. Diplômée universitaire en biologie en Syrie, DAL voudrait poursuivre ses études en master et en doctorat en France.

SAL, d'origine géorgienne, est arrivée en France avec son mari et ses enfants en septembre 2010. Elle a aussi quitté son pays ravagé par la guerre. Locutrice native de géorgien, elle parle aussi un peu russe. Contrairement aux autres, elle n'a jamais suivi un cours de français ces dernières années. Elle a appris avec sa famille d'accueil au début et puis elle a appris toute seule en parlant. Chez elle, elle parle français avec ses enfants. D'ailleurs, ceux-ci ne savent plus parler géorgien. Sa formation en A1 au CIREFE en janvier 2017, financée par elle-même, est donc sa première formation de français. En effet, actuellement sans papier et titulaire d'un baccalauréat dans son pays, SAL voudrait améliorer son français et puis suivre une formation afin de faciliter la recherche d'un travail. Ainsi, la préfecture va lui donner le droit de travailler.

En fait, pendant l'entretien, j'étais frappée par le niveau à l'oral de SAL. Parmi ces quatre étudiantes, elle a un niveau bien supérieur et je peux même dire que son niveau est supérieur que celui des étudiants de mes classes de B2. Elle peut répondre spontanément aux questions avec une prononciation et une intonation claires et naturelles. Le lexique et la morphosyntaxe sont corrects. Il est facile de communiquer avec elle. En fait, on dirait qu'elle parle comme une Française. Toutefois, selon le test de positionnement à l'écrit, elle est placée dans une classe de A1 faux débutants !

En effet, cela se comprend : SAL est en France depuis presque 7 ans, beaucoup plus longtemps que les autres. En plus, elle s'immerge vraiment dans la langue française dans la vie quotidienne : elle parle français chez elle et a beaucoup d'amis français. Même si elle n'a pas le droit de travailler, elle fait du bénévolat pour rencontrer des gens. Au contraire, ABE, ISR et DAL parlent arabe chez elles et n'ont pas tellement d'amis français. ISR parle français avec des voisins et DAL parle un peu avec son fils. Elles ont donc moins d'occasion de pratiquer la langue à l'oral.

4.2. Difficultés rencontrées à l'écrit

Ce qui est commun entre ces étudiantes, c'est qu'elles sont plus en contact avec la forme orale qu'avec la forme écrite en français dans la vie de tous les jours. Elles regardent souvent la télévision mais lisent rarement des journaux ou des revues. Pour elles, comme elles vivent en France, le fait de pouvoir échanger avec des Français à l'oral est primordial.

Savoir lire et savoir écrire en français ne sont pas prioritaires, sauf quand il s'agit d'entrer dans le monde scolaire ou professionnel.

Si ABE et DAL trouvent que la grammaire française est relativement facile, ISR ne partage pas cette idée. D'ailleurs, elle avoue avoir du mal à transcrire les sons et avoir tendance à écrire comme en anglais. Quant à SAL, elle a beaucoup de mal à écrire. En fait, avant d'aller au CIREFE, elle n'a pas vraiment écrit sur support papier. Elle envoie des sms ou des mails sans problème car ces outils numériques proposent automatiquement des corrections. Par contre, sans aide de ces outils, comme elle n'a jamais fait attention au rapport son-lettre, elle est complètement déstabilisée.

5. La problématique

Ce projet de conception de modules sur la transcription des phonèmes pour les migrants adultes dont la compétence orale est supérieure que la compétence écrite a soulevé plusieurs questions :

- Pourquoi est-il difficile d'entrer dans l'écrit en français alors que la compétence orale est déjà bien construite ? Qu'est-ce qui est spécifique dans le système linguistique du français ?
- Pourquoi le public migrant présente-t-il un décalage remarquable entre les compétences écrite et orale ? Quelles sont les particularités de l'apprentissage du français de ce public ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées à l'écrit par ce public ?

Afin de répondre à ces questions qui sont indispensables pour la réalisation de ce projet, les pages qui suivent proposent un cadre théorique autour de ces questions.

Partie 2

-

Ancrage théorique

Chapitre 4. L'orthographe française

1. Définition de l'orthographe

Avant toute chose, il convient de comprendre ce que désigne le mot « orthographe ». En fait, ce mot est composé de deux mots grecs qui veulent dire « écrire » et « correctement » (Catach, 2011). Apparemment, au début, le mot « orthographe » apparaît dans des ouvrages latins comme le *Tractatus ortografie gallicane* de M.-T. Coyfulrelly ou l'*Orthographia Gallica*, pour les scribes anglo-normands qui devaient « copier des textes en français continental et qui ignoraient ses variantes aussi bien graphiques que phonologiques » (Luzzati, 2010, p.111). L'orthographe, signifiait alors à époque « comment écrire et comment prononcer, et non comment “bien” écrire » (Luzzati, 2010, p.111). Aujourd'hui, que signifie ce mot ? Maintenant, je vais passer en revue plusieurs définitions avant d'en proposer une synthèse :

- Orthographe : manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit, car un tissu d'antagonismes se crée entre les relations phonie-graphie et les autres considérations entrant en ligne de compte. L'orthographe est un choix entre ces diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses (Catach, 1995, p.16).
- L'orthographe définit la norme dans une langue donnée : « foto » est correct en espagnol, pas en français qui exige « photo » (Cogis, 2005, p.34).
- L'orthographe est l'ensemble des fonctions que les scripteurs donnent aux lettres et aux signes écrits ou graphiques. On dit aussi, en insistant sur la possibilité de la faute, que c'est la manière d'écrire correctement les mots d'une langue (Grevisse et Goosse, 2007, p.80).
- L'orthographe est la représentation graphique et conventionnelle d'une langue donnée. Elle utilise pour cela des procédés originaux dont les principes relèvent d'une forme quasi universelle d'écriture. Ce faisant, elle doit obéir à des contraintes diverses qui peuvent être dictées par la structure linguistique mais aussi par des contextes sociaux qui en font une norme et parfois, un objet culturel (Fayol et Jaffré, 2014, p.11).

Ce qui est en commun entre ces définitions, c'est que l'orthographe désigne la norme permettant d'écrire correctement dans une langue. Cependant, parmi ces définitions, c'est celle de Catach qui est la plus complète car elle précise « le système [...] adopté à une époque donnée ». En comparant le *Dictionnaire francois-latin* de R. Estienne (1549) à celui de la première édition de l'Académie française (1694), on peut remarquer un bon nombre de changements, par exemple « avril » a remplacé « apuril », « couture » pour «

cousture », « blé » au lieu de « bled », « âge » pour « aage », etc. (Catach, 2011). Cela montre que l'orthographe n'est pas une norme figée, mais plutôt une norme qui évolue dans le temps.

2. *Le système orthographique français*

L'orthographe française a la réputation d'être difficile. En effet, depuis des années, elle occupe un statut privilégié dans le système scolaire en France comme un outil de sélection : « de 1933 à 1957, les élèves des écoles communales qui souhaitaient entrer au collège ou au lycée devaient passer un examen sélectif » (Fayol et Jaffré, 2014, p.3) sous la forme d'une dictée. Même si cet examen, suite à un décret de 1956, a finalement disparu au début des années 1960, l'orthographe occupe toujours une place non négligeable dans la scolarité française :

- dans le texte du *socle commun des connaissances et des compétences*¹¹, on précise qu'« il est nécessaire d'atteindre une maîtrise correcte de l'orthographe [...] dès la fin de l'école primaire. Le perfectionnement de l'orthographe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est cependant une nécessité » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p.6) ;
- dans le diplôme national du brevet, il y a toujours une partie consacrée à la dictée pour vérifier la compétence orthographique¹².

Comme le rappelle Catach (1995), un enfant espagnol ou italien de huit ans écrit à sa grand-mère sans problèmes alors que ce n'est pas le cas pour un enfant français. Parfois même à quinze ou seize ans, les Français ont du mal à écrire correctement. Si l'écriture du français est « “romane”, relativement proche de celle de l'italien et de l'espagnol » (Catach, 2011, p.4), pourquoi est-elle tellement difficile à maîtriser ?

2.1. *Mixité des systèmes d'écriture*

Afin de répondre à cette question, il faut d'abord comprendre le système d'écriture du français. Évidemment, l'écriture du français est alphabétique : il y a 26 lettres de base et avec l'ajout des accents (aigu, grave ou circonflexe) et des signes auxiliaires (tréma, cédille), il y a 13 lettres supplémentaires (« é », « è », « à », « ù », « ç », « â », « ê », « î », « ô », « û », « ë », « ï », « ü »).

¹¹ <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

¹² <http://eduscol.education.fr/cid60618/preparer-le-dnb-avec-les-sujets-zero-et-les-annales.html>

Selon Cogis (2005), si toutes les écritures ont pour fonction la transmission du sens, il existe deux principes opposés dans les systèmes d'écriture du monde entier :

- i. le principe sémiographique : les unités graphiques de base ont du sens, comme en chinois ;
- ii. le principe phonographique : les unités graphiques de base n'ont pas de sens, mais assurent plutôt le rôle phonique comme en espagnol par exemple.

D'après un classement de Jaffré (cité par Cogis, 2005, p.35), le français, comme l'anglais, ne se trouve pas uniquement du côté phonographique. En effet, des études psycholinguistiques ont classé les orthographe alphabétiques selon leur degré de transparence orthographique, c'est-à-dire selon la simplicité et la régularité de la correspondance phonographique. Ainsi, on distingue des orthographe transparentes comme le finnois et l'espagnol et des orthographe opaques comme le français et l'anglais (Fayol et Jaffré, 2008).

2.2. Le « plurisystème » de Catach

Maintenant, si on regarde le système orthographique du français au plus près, selon Catach (1995), il s'agit d'un « plurisystème » qui se représente par le schéma suivant :

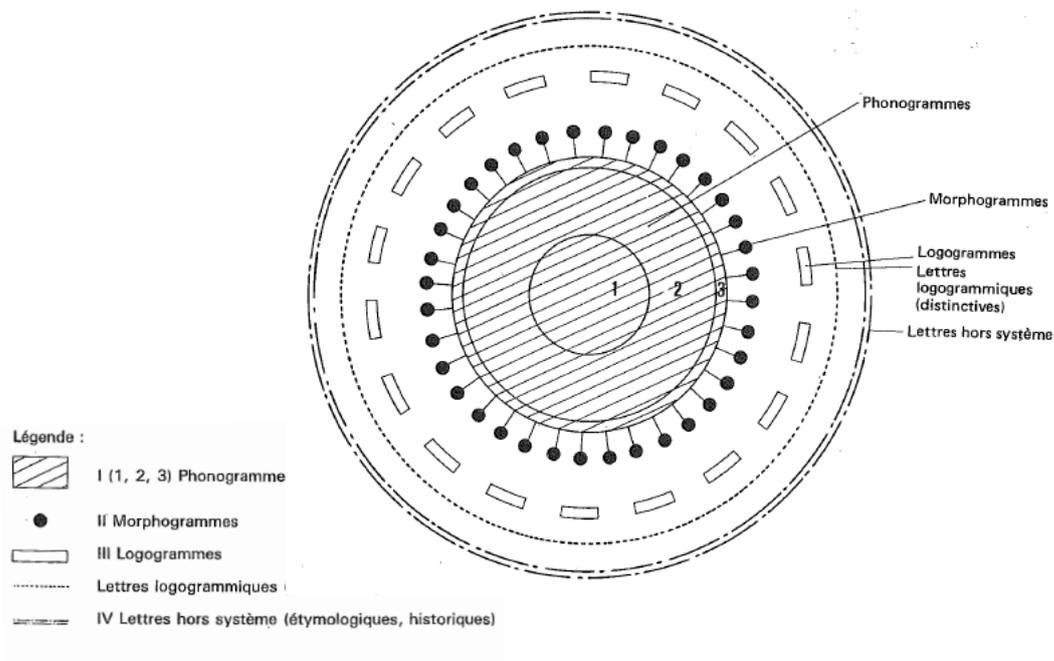


Figure 1 : Schéma du plurisystème de Catach¹³

¹³ Catach, 1995, p.29

Avant d'expliquer ce schéma, il est nécessaire de rappeler les définitions de phonème et graphème : un phonème est « la plus petite unité distinctive de la chaîne orale » (Catach, 1995, p.16) alors qu'un graphème est « la plus petite unité (lettre ou groupe de lettres) de la chaîne écrite ayant une référence phonique et/ou sémique dans la langue parlée » (Catach, 1995, p.26). Ainsi, dans le mot « moi », il y a 3 lettres, 2 graphèmes (« m », « oi ») et 3 phonèmes ([m], [w], [a]).

En français, il existe trois types de graphèmes :

- i. Les phonogrammes : ce sont des graphèmes qui transcrivent les phonèmes. Par exemple, dans « si », les graphèmes « s » et « i » transcrivent les phonèmes [s] et [i] respectivement.
- ii. Les morphogrammes : ce sont des marques morphologiques.
 - les morphogrammes grammaticaux : ce sont des indicateurs « de genre et de nombre (classes nominales), de personne et de nombre (verbes) » (Riegel, Pellat et Rioul, 2009, p.125). Par exemple, le « e » graphique dans « amie », le « s » dans « amis », le « t » dans « il sait » ;
 - les morphogrammes lexicaux : ce sont « des indicateurs de série lexicale » qui « servent essentiellement à relier graphiquement un radical à ses dérivés » et / ou « le masculin au féminin » (Riegel, Pellat et Rioul, 2009, p.126). Par exemple, le « d » de « grand » (« grand » / « grandeur », « grand » / « grande »).
- iii. Les logogrammes : ce sont des « figures de mots dans lesquelles la graphie ne fait qu'un avec le mot » (Riegel, Pellat et Rioul, 2009, p.127). Les logogrammes jouent le rôle de la distinction des homophones. Par exemple, les morphèmes « foie » / « fois ».

Pour les lettres logogrammiques, ce sont des lettres distinctives qui participent à la « physionomie caractéristique » (Catach, 1995, p.17) du mot, ex. « air », « hère », « ère », « erre », « haire », etc.

Quant aux lettres hors système (étymologiques, historiques) : il s'agit surtout de

- consonnes doubles purement graphiques, ex. « ville », « battre » ;
- lettres latines, ex. « temps » (« tempus »), « doigt » (« digitum ») ;

- lettres grecques (« ch », « ph », « rh », « th », « y »), ex. « théorie », « rhétorique ».

2.3. Complexité du passage de l'oral à l'écrit

2.3.1. La polyvalence phonographique

« Une écriture idéale devrait être biunivoque, c'est-à-dire comporter autant de phonogrammes que de phonèmes, et réciproquement » (Fayol et Jaffré, 2008, p.88). Ainsi, quand on entend un son, on sait tout de suite comment il faut l'écrire. Or, en français, la relation entre les phonèmes et les phonogrammes n'est pas biunivoque. Selon Catach (1995), on compte environ 130 phonogrammes pour 36 phonèmes. Même si on distingue trois niveaux selon quatre critères : la fréquence, le degré de cohésion, de stabilité, d'autonomie, le degré de rapport direct avec le phonème et le degré de rentabilité ou de créativité linguistiques, il reste encore 70 graphèmes au niveau 2 et 45 au niveau 1¹⁴. Autrement dit, un phonème peut se transcrire par plusieurs graphèmes, ce que l'on appelle la polyvalence phonographique.

Prenons un exemple, le phonème [ã] peut s'écrire avec les graphèmes « an » (« ancien »), « am » (« ample »), « en » (« enlever »), « em » (« empêcher »), « aon » (« faon »), « aen » (« Caen »). Pour quelqu'un qui sait écrire « ancien », quand il entend « enlever » pour la première fois, il est probable qu'il écrive « *anlever » car au niveau de la transcription des sons, cette graphie est tout à fait juste. Par manque de biunivocité, la transcription des sons en français devient très compliquée, surtout pour ceux qui rencontrent la forme orale avant la forme écrite comme les enfants. Même s'ils parlent parfaitement la langue, ce n'est pas évident d'orthographier correctement les mots sans les avoir rencontrés précédemment.

Par ailleurs, il est à noter qu'un graphème peut correspondre à différents phonèmes. Par exemple, le graphème « s » peut transcrire le phonème [s] (« sac ») ou [z] (« maison »), « ill » peut correspondre à [j] (« paille »), à [il] (« ville ») ou à [ij] (« fille »). Cela augmente encore la difficulté de transcription.

¹⁴ Pour plus d'informations de ces trois niveaux, voir [Annexe 5](#)

2.3.2. Les lettres non prononcées

En plus du déficit de biunivocité entre les phonèmes et les phonogrammes, si on regarde le schéma du plurisystème (voir [Figure 1](#)), on remarque qu'en français, un bon nombre de graphèmes n'assurent pas le rôle de la transcription d'un son, notamment les morphogrammes, les logogrammes et les lettres logogrammiques, sans oublier les lettres hors système. Reprenons les exemples donnés en haut, les morphogrammes grammaticaux comme le « e » et le « s » dans « amie » et « amis » ne sont pas prononcés. Dans « il sait », le « t » n'est pas prononcé non plus. Dans « grand », le morphogramme lexical « d » ne correspond à aucun son. Dans « foie » et « fois », le « e » et le « s » ne sont pas prononcés car ils servent simplement à distinguer ces deux homophones. Dans « temps », « ps » ne transcrit pas de son. Comme certaines lettres ne sont pas prononcées en français, le passage de l'oral à l'écrit est difficile.

2.3.3. L'origine de cette complexité

Pour comprendre d'où vient cette complexité dans l'orthographe française, il faut remonter à l'origine. En fait, l'Europe du Moyen Âge, sous l'influence de Rome, parlait et écrivait en latin. Ainsi, quand les différentes communautés linguistiques voulaient écrire leur propre langue, elles ont adopté l'alphabet latin. « L'orthographe du français a d'abord emprunté l'alphabet latin sans le modifier » (Fayol et Jaffré, 2014, p.25). En effet, le clerc qui a transcrit les *Serments de Strasbourg*, l'un des tout premiers documents écrits de la langue française (842), parlait déjà français mais écrivait en latin (Catach, 2011). Mais comme les lettres latines, qui servaient à transcrire les phonèmes du latin, ne correspondaient pas au système phonologique du français, on a dû faire des adaptations et innovations pour « parvenir à une représentation graphique fonctionnelle, sur le plan vocalique notamment. Ainsi s'explique la présence de 130 phonogrammes » (Fayol et Jaffré, 2014, p.25).

Si on compare l'alphabet français à l'alphabet latin, on remarque quelques différences, notamment la présence des lettres (« u », « j », « w »), des accents (aigu, grave, circonflexe) et des signes auxiliaires (tréma, cédille). Les lettres « u » et « j » ont été rajoutées au XVI^e siècle selon Perret (cité par Fayol et Jaffré, 2014, p.25) pour distinguer respectivement [u] et [v], [i] et [ʒ]. La lettre « w » se trouve « dans des mots empruntés à l'allemand, à l'anglais et aux langues slaves » (Riegel, Pellat et Rioul, 2009, p.114). Quant aux accents, ils ont été introduits en français du XVI^e au XVIII^e siècle pour « pallier les

insuffisances de l'alphabet latin dans la notation des timbres et de la durée des voyelles » (Riegel, Pellat et Rioul, 2009, p.131). L'accent circonflexe, indicateur d'une voyelle longue, remplace d'anciens hiatus (ex. « rôle » pour « roole », « âge » pour « aage ») ou une lettre muette, le plus souvent la lettre « s » comme « bête » (« beste ») et « fête » (« feste »), alors que l'accent grave marque le timbre ouvert (ex. « comette » est devenu « comète »). Néanmoins, le changement n'a pas été complet : dans le *Dictionnaire de l'Académie* (édition 1740), on a gardé l'ancienne orthographe pour indiquer le timbre ouvert, notamment dans la conjugaison des verbes (« jeter » / « jette », « appeler » / « appelle »), alors que l'on aurait dû écrire « *jète » et « *appèle » comme dans « geler » / « gèle » (Fayol et Jaffré, 2014). En ce qui concerne la cédille et le tréma, ils assurent un rôle phonogrammique. Prenons un exemple du tréma, il indique la prononciation séparée dans les groupes « ae », « oe » quand il est sur « e » (ex. « Israël », « Noël »). Toutefois, selon Riegel, Pellat et Rioul (2009), en 1878, dans la septième édition du *Dictionnaire de l'Académie*, on a remplacé le tréma dans certains mots comme « poète » (« poëte »), « poésie » (« poësie »). Ces modifications au fil des siècles expliquent une partie de la complexité de l'orthographe française.

Par ailleurs, selon Catach (2011), l'ancien français, du XI^e au XIII^e siècle, possédait plus de quinze diphtongues ([au], [ue], [ui], [eu], [ou], etc.) ou triptongues ([ieiu], [uou], etc.). Il y avait une cinquantaine de phonèmes. Cependant, au fil des siècles, ces phonèmes ont disparu mais on a gardé ces graphies. Par conséquent, le rapport biunivoque entre les phonèmes et les graphèmes s'est affaibli.

Concernant les lettres non prononcées, elles ont des origines multiples, comme le « résidu d'une démarche étymologique qui a perduré, trace d'une ancienne prononciation, etc. » (Fayol et Jaffré, 2014, p.26). D'après Fayol et Jaffré (2014), si certaines lettres muettes ont finalement disparu (le « s » dans « encores »), on a gardé (le « s » dans « certes ») ou même rajouté (le « s » dans « souris ») d'autres. Dans la première édition du *Dictionnaire de l'Académie* (1694) par exemple, le nombre de l'ajout des consonnes finales a d'ailleurs dépassé celui de la suppression.

3. *Les rectifications de l'orthographe*

Face à cette situation, le Conseil supérieur de la langue française¹⁵, créé en 1989 et placé auprès du Premier ministre, a proposé et publié les *Rectifications de l'orthographe*¹⁶ dans le *Journal officiel de la République française* le 6 décembre 1990. Il s'agit des modifications concernant

- le trait d'union : dans un certain nombre de mots, on remplace le trait d'union par la soudure (« portemonnaie » comme « portefeuille ») ;
- le pluriel des mots composés : les mots composés au pluriel suivent la règle des mots simples (« un pèse-lettre », « des pèse-lettres ») ;
- l'accent circonflexe : il n'est plus obligatoire sur les lettres « i » et « u », sauf dans les terminaisons verbales (passé simple et imparfait du subjonctif) et dans cinq homophones (« dû », « jeûne », « mûr », « sûr » et « croît ») ;
- le participe passé : dans le cas de « laisser » suivi d'un infinitif, il est invariable (« elle s'est laissé mourir ») ;
- les anomalies : (i) mots empruntés : ils suivent les règles des mots français pour l'accentuation et le pluriel (« un imprésario », « des imprésarios ») ; (ii) séries désaccordées : des graphies sont rendues conformes aux règles de l'écriture du français (« douçâtre »), ou à la cohérence d'une série précise (« boursouffler » comme « souffler », « charriot » comme « charrette »).

¹⁵ Ce conseil a été supprimé en 2006 : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Historique>

¹⁶ <http://academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications.pdf>

NR	ANCIENNE ORTHOGRAPHE	NOUVELLE ORTHOGRAPHE
1	vingt-trois, cent trois.	vingt-trois, cent-trois.
2	un cure-dents. des cure-ongle. un cache-flamme(s). des cache-flamme(s).	un cure-dent. des cure-ongles. un cache-flamme. des cache-flammes.
3 a	je céderai, j'allégerais	je cèderai, j'allègerais.
3 b	puissé-je, aimé-je.	puissè-je, aimè-je.
4	il plaît, il se tait. la route, la voûte.	il plait, il se tait. la route, la voute .
5	il ruisselle, amoncèle.	il ruissèle, amoncèle.
6	elle s'est laissée aller. elle s'est laissé appeler.	elle s'est laissé aller. elle s'est laissé appeler.
7	des jazzmen, des lieder.	des jazzmans, des lieds.

Figure 2 : Tableau résumé des règles¹⁷

Il est à noter que ces rectifications, ayant été approuvées par l'Académie française, ne sont pas obligatoires. Comme cela est précisé par l'Académie, dans la neuvième édition de son *Dictionnaire* dont la rédaction est toujours en cours en 2017, dans la plupart des cas, on garde la graphie traditionnelle en mentionnant la graphie rectifiée¹⁸. Même si l'Éducation Nationale indique dans *Programmes pour les cycles 2, 3 et 4* que « l'enseignement de l'orthographe a pour référence les rectifications orthographiques publiées par le *Journal officiel de la République française* le 6 décembre 1990 » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p.25), le gouvernement a bien précisé que ces rectifications ne sont pas imposées et que les deux orthographes restent justes¹⁹. Dans ce cas, avec la coexistence de deux orthographes possibles, on peut se demander si l'orthographe française ne devient pas encore plus compliquée...

¹⁷ *Rectifications de l'orthographe*, 1990, p.13

¹⁸ <http://www.academie-francaise.fr/actualites/lacademie-francaise-et-la-reforme-de-lorthographe>

¹⁹ <http://www.gouvernement.fr/argumentaire/reforme-de-l-orthographe-3763>

Chapitre 5. Les particularités de l'apprentissage du français des migrants adultes

1. *Le français et les migrants*

Si l'orthographe française est un système compliqué pour tous, quels sont les problèmes spécifiques rencontrés par les migrants adultes ? Afin de comprendre leurs difficultés, il faut d'abord savoir ce que représente le français pour eux et dans quel contexte l'apprentissage a lieu. Selon Dabène (1994), la langue maternelle peut jouer trois principales fonctions langagières dans diverses réalités :

- i. Le parler vernaculaire : c'est une langue qui est acquise au contact du groupe primaire, du groupe le plus proche.
- ii. La langue de référence : c'est une langue dans laquelle l'apprenant a construit son bagage métalinguistique dans le cadre de l'enseignement scolaire. Ainsi, quand il apprend une nouvelle langue, il fait toujours référence à cette langue source.
- iii. La langue d'appartenance : c'est la langue « envers laquelle le sujet fait acte d'allégeance et qu'il considère comme définissant son appartenance communautaire » (Dabène, 1994, p.24).

Pour les migrants adultes en question, d'origine non francophone, il est clair que le français n'est pas leur langue maternelle. Mais le français est-il simplement une langue étrangère pour ce public ? En général, la notion de français langue étrangère est employée quand « le français n'a pas de statut particulier dans le pays considéré » alors que « quand la langue française dispose d'un statut dans le pays considéré et qui s'accompagne d'une pratique plus ou moins importante par tout ou partie de la population » (Verdelhan et Vigner, 2004), on emploie la notion de français langue seconde. En fait, au départ, cette appellation est surtout utilisée pour décrire l'usage du français dans les anciennes colonies françaises ou dans les anciens protectorats français :

[le français langue seconde] se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié (Cuq, cité par Gruca, 2005, p.96).

Or, au fur et à mesure, « malgré les réserves de plusieurs chercheurs, la dénomination de français langue seconde s'est aujourd'hui largement imposée pour l'enseignement aux enfants nouvellement arrivés en France » (Cuq et Gruca, 2005, p.97). D'ailleurs, « en métropole même, la situation de français langue seconde peut s'appliquer aux populations étrangères nouvellement arrivées et souhaitant y demeurer » (Verdelhan et Vigner, 2004). Ainsi, on peut dire que pour les migrants adultes, le français est une langue seconde.

Contrairement à l'usage français, Klein (1989) définit la différence entre langue étrangère et langue seconde dans l'usage anglais ou allemand comme suit :

- [une langue étrangère est] une langue qui est apprise en dehors de son aire d'usage habituelle – en général en classe de langue – et qui n'est pas utilisée en concurrence avec la langue maternelle pour les communications quotidiennes;
- [une langue seconde est] une langue qui sert, après ou à côté de la langue maternelle, comme second moyen de communication et qui est acquise en général dans un environnement social où on la parle (Klein, 1989, p.33).

Selon cette définition, le français est aussi une langue seconde pour les migrants adultes en question car a priori, ils ont appris à parler en français sur le tas en France, un pays monolingue où la langue française est la seule langue officielle.

1.1. Le Français Langue d'Intégration

En fait, en 2011, la Délégation générale à la langue française et aux langues de France et la Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté ont initié un nouveau concept de « français langue d'intégration » (FLI) pour l'enseignement/apprentissage du français des migrants adultes étant donné la finalité spécifique de ce public. Le FLI est en effet « un référentiel destiné aux organismes de formation professionnalisés et aux associations de bénévoles » pour encadrer « les démarches pédagogiques et didactiques des formations linguistiques des adultes migrants » (Adami et André, 2013, p.138). Les organismes de formation qui répondent aux exigences indiquées dans le référentiel peuvent obtenir l'attribution du Label FLI ® pour une période de trois ans créé par le décret n° 2011-1266²⁰ du 11 octobre 2011. Il est à noter que les cours de français proposés sous le CAI ou le CIR sont donnés par les organismes avec le Label FLI ®.

²⁰ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024659119&categorieLien=cid>

Selon le *Référentiel FLI français langue d'intégration*²¹, la notion de FLI répond à « une finalité [...] où il s'agit, par l'apprentissage de la langue française, de faciliter l'intégration sociale, économique et citoyenne des populations migrantes installées en France » (Adami et al., 2011, p.9). En effet, pour les migrants adultes qui veulent s'installer en France durablement ou définitivement, « la maîtrise de la langue devient une voie d'intégration, de cohésion sociale et une condition de réussite sociale et professionnelle » (Adami et André, 2013, p.136). Ainsi, les trois aspects essentiels à garantir par les formations de FLI sont :

- l'intégration sociale : les migrants ont besoin d'une autonomie socio-langagière de la production des discours adaptés à la situation de communication pour la gestion des différents aspects de leur vie quotidienne en France comme les démarches administratives, les achats, les établissements de liens sociaux, la scolarisation des enfants, etc. ;
- l'intégration économique : pour l'insertion professionnelle, les migrants ont besoin d'acquérir les connaissances socioculturelles et économiques, par exemple, les structures de recherche d'emploi, le fonctionnement des entreprises, les relations hiérarchiques, le code du travail, les droits et devoirs du salarié, etc. ;
- l'intégration citoyenne : les migrants doivent adhérer aux valeurs partagées dans la société française comme la liberté d'expression, le droit à l'instruction gratuite, la laïcité, le respect de l'égalité des hommes et des femmes, etc.

De ce fait, les formations linguistiques destinées aux migrants adultes relèvent d'un nouveau champ didactique, le FLI.

2. Contexte d'apprentissage

Klein (1989) distingue deux types d'acquisition : l'acquisition non guidée et l'acquisition guidée. « La notion de guidage désigne le cas où l'on tente d'influencer le processus volontairement et systématiquement, en s'appuyant sur des méthodes d'enseignement données » (Klein, 1989, p.31). Ainsi, un cours de langue est bien un cas

²¹ <https://www.christianpuren.com/app/download/5611512651/FLI-Referentiel.pdf?t=1338328982>

type de l'acquisition guidée. D'ailleurs, quand on apprend tout seul avec des outils pédagogiques, il entre aussi dans cette catégorie.

En revanche, dans l'acquisition non guidée, il n'y a pas d'intervention systématique pour guider le processus d'acquisition. De plus, il s'agit d'une acquisition qui se fait par la communication quotidienne. L'apprenant a toujours deux tâches : communiquer et apprendre. En effet, il « apprend en parlant et parle en apprenant, ses compétences se développant grâce à ses performances, et vice versa » (Defays et Deltour, 2003, p.124). Dans ce cadre, Klein (1989) explique deux principales différences entre les apprenants de ces deux types d'acquisition :

- i. les apprenants de l'acquisition non guidée font moins attention à l'exactitude formelle de la langue car le plus important, c'est de comprendre et de se faire comprendre ;
- ii. les apprenants de l'acquisition non guidée développent moins la composante métalinguistique. Ils réfléchissent moins sur les formes et les règles de la langue.

Pour les migrants adultes en question, il s'agit plutôt de l'acquisition non guidée car avant de suivre des cours au CIREFE ou des cours de français sous le CAI ou le CIR, ils ont déjà commencé à apprendre le français en communiquant avec les interlocuteurs sur le territoire français. Comme « les besoins sociaux et communicatifs constituent le moteur naturel de cet apprentissage [...] » (Defays et Deltour, 2003, p.124), il convient de voir quels sont les besoins des migrants adultes.

3. *Besoins sociaux et communicatifs*

Si on se réfère au CECRL, il y a quatre types d'activités de communication langagière²² : la réception (écouter, lire), la production (s'exprimer oralement en continu, écrire), l'interaction (prendre part à une conversation) et la médiation, et quatre domaines dans la vie sociale :

- le domaine personnel, qui est celui de la vie privée du sujet, centrée sur le foyer, la famille et les amis et dans lequel il s'engage également dans des activités proprement individuelles telles que lire pour le plaisir, tenir un journal, pratiquer un passe-temps ou se consacrer à un intérêt particulier, etc.

²² <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

- le domaine public, qui est celui où le sujet est engagé, comme tout citoyen, ou comme membre d'un organisme, dans des transactions diverses pour des buts différents
- le domaine professionnel dans lequel le sujet est engagé dans son métier ou sa profession
- le domaine éducationnel dans lequel le sujet est impliqué dans un système éducatif, notamment (mais pas obligatoirement) dans une institution d'enseignement (Conseil de l'Europe, 2001, p.41).

En fait, quand un migrant arrive sur le territoire français, il a d'abord et surtout besoin d'utiliser le français dans le domaine public pour régulariser son séjour, pour chercher un logement, pour faire des achats, pour se déplacer, pour voir le médecin, etc. Remarquons que dans tous les cas, il a surtout besoin de communiquer à l'oral avec des interlocuteurs. Aller à la préfecture nécessite d'expliquer ce qu'il veut faire à l'accueil ; pour chercher un logement, malgré l'existence de nombreux sites qui remplacent les agences immobilières, il doit communiquer à un moment avec le propriétaire ; quant aux achats et aux déplacements, même s'il est possible de faire des achats aux guichets automatiques, il est nécessaire de communiquer avec le personnel en cas de problèmes ; quand il est malade et va chez le médecin, celui-ci pose des questions à l'oral pour savoir ce qui ne va pas. En effet, dans la société humaine, malgré l'augmentation du besoin de l'écrit à cause du développement d'Internet et des réseaux sociaux, l'oral reste primordial pour l'installation dans un pays.

Par ailleurs, même le *Référentiel FLI français langue d'intégration* précise que le FLI « privilégie la forme orale et la lecture, sans ignorer l'écriture » (Adami et al., 2011, p.4) car « la lecture est plus fréquente que l'écriture qui dans un premier temps se limite à remplir des documents et à la production limitée de phrases simples » (Adami et al., 2011, p.13).

De plus, le référentiel insiste sur l'importance du développement des compétences de communication à l'oral des migrants dans une formation linguistique de FLI dans :

- les relations transactionnelles ou de service : les relations avec les administrations, les services sociaux ou les commerces ;
- les relations interpersonnelles : les relations avec les voisins, les amis, la famille, etc. ;
- les relations professionnelles : les relations sur le lieu de travail ou dans le domaine de l'insertion professionnelle ;

- les situations de communication médiatisées : les situations où il n'y a pas d'interlocuteur direct, ex. les annonces publiques, les boîtes vocales, etc.

D'ailleurs, pour obtenir la nationalité française, le gouvernement français demande le niveau B1 oral du CECRL²³. Cela illustre bien que l'oral prime sur l'écrit pour s'intégrer dans la société française dans un premier temps.

Bien sûr, quand on vit en France, on doit aussi comprendre à l'écrit, par exemple, les avis au public, les annonces, les horaires, les menus, etc. Autrement dit, on a besoin de comprendre ce que disent les autres à l'oral et à l'écrit, de s'exprimer en continu et d'interagir avec les autres pour bien vivre ici, mais pas trop d'écrire.

²³<https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/La-nationalite-francaise/Les-conditions-et-modalites-de-l-acquisition-de-la-nationalite-francaise>

Chapitre 6. L'écriture et les migrants

1. *Différence entre lecture et écriture*

Si « la plupart des chercheurs admettent que les formes orthographiques sont stockées en mémoire dans un lexique unique mobilisé aussi bien lors de la lecture qu'au cours de la production des mots » (Fayol et Jaffré, 2014, p.60), pourquoi les migrants, qui sont en immersion totale et savent lire, n'arrivent-ils pas à orthographier correctement ?

« Selon une étude de l'Université de Cambridge, l'ordre des lettres dans un mot n'a pas d'importance, la seule chose importante est que la première et la dernière soient à la bonne place » (Fayol et Jaffré, 2014, p.61). En effet, on arrive à comprendre cette phrase même si elle contient de nombreuses fautes d'orthographe. Apparemment, quand on lit, on peut reconnaître les mots avec des informations partielles comme les lettres de début et de fin de ceux-ci. « De manière générale, la reconnaissance d'un item est plus facile que son rappel (sa production) » (Fayol et Jaffré, 2014, p.61) car « les formes lexicales nécessaires à la production doivent atteindre un degré de précision (une qualité) supérieure à celle requise pour la lecture » (Fayol et Jaffré, 2014, p. 62).

En fait, Klein (1989) remarque une différence dans la présentation des matériaux linguistiques entre l'acquisition non guidée et l'acquisition guidée. Dans une acquisition guidée, « les données de la langue à apprendre sont plus ou moins préparées pour l'apprenant » (Klein, 1989, p.35). Si on y réfléchit, dans un cours de FLE dans un centre de langue en France ou ailleurs par exemple, l'écrit et l'oral sont toujours mis en correspondance. Les programmes sont faits pour que les apprenants de FLE apprennent et pratiquent simultanément toutes les activités de communication langagière définies par le CECRL, c'est-à-dire la compréhension de l'oral, l'expression orale en continu, l'interaction orale, la compréhension de l'écrit, l'expression écrite. Les apprenants sont tout de suite exposés à la forme écrite et à la forme sonore en même temps. Or, ce n'est pas le cas des migrants qui rencontrent soit l'écrit (surtout en réception), soit l'oral dans la vie quotidienne. Il est difficile d'imaginer que dans la vie réelle, une personne lise un texte préparé antérieurement dont dispose son interlocuteur, comme les spectateurs d'une pièce de théâtre... Ainsi, si les apprenants de FLE sont confrontés aux codes oral et écrit et sont sensibilisés à la correspondance phonème-graphème dès le début, les migrants adultes sont plutôt comme les petits enfants français, qui découvrent le code écrit plus tardivement. De plus, même si ces migrants sont en immersion totale, comme ce qui compte pour eux est la

communication, ils n'ont pas forcément fait attention à l'ordre précis de chaque lettre dans un mot.

Par ailleurs, étant donné que l'accent n'est pas mis sur l'écriture dans le FLI, les migrants suivant des cours de FLI ne développent pas la compétence de l'expression écrite comme les apprenants de FLE.

2. Problème lié à la perception auditive

Selon les chercheurs Ehri, Ferreiro, Grainger et Ziegler (cité par Marin et Lavoie, 2017, p.2), deux types de procédures participent à « la qualité des représentations orthographiques et à leur usage en contexte de lecture et d'écriture » dans les modèles d'acquisition de l'orthographe : « la procédure phonologique (conversion des phonèmes en graphèmes) et la procédure orthographique (récupération du mot en mémoire) ». Dans la phase initiale de l'apprentissage, comme on ne connaît pas beaucoup de mots, on a plutôt recours à la procédure phonologique.

2.1. La période critique

Comme expliqué dans le chapitre 4 (section [2.3](#)), cette procédure phonologique n'est pas évidente à cause de l'opacité du système orthographique du français. On peut donc supposer que les migrants adultes commettraient des erreurs comme de petits enfants français. Pourtant, ce n'est pas si simple que cela. Selon la théorie de la « période critique » de Lenneberg (cité par Klein, 1989, p.21), pendant une certaine période, normalement environ de la seconde année jusqu'à la puberté, le cerveau humain dispose d'un degré de plasticité qui permet une forme particulière de l'acquisition de la langue maternelle. Après cette « période critique », comme les différentes fonctions cérébrales deviennent rigides, l'acquisition d'une langue est toujours possible mais du point de vue physiologique, elle se diffère de l'acquisition de la langue maternelle pendant la période critique et elle est moins facile. Pour lui, l'acquisition de la langue maternelle pendant la période critique et celle d'une langue après la période critique sont considérés comme des processus différents. Dans ce cas, l'acquisition des petits enfants français dont le français est la langue maternelle n'est pas la même que celle des migrants dont le français est une langue seconde acquise après la puberté.

2.2. La surdité phonologique

En fait, contrairement aux bébés qui sont capables de prononcer tous les sons de toutes les langues, la réception des phonèmes d'une langue étrangère pour les apprenants

adultes est plutôt conditionnée par leur(s) langue(s) maternelle(s), comme l'explique Polivanov en 1931 :

Les phonèmes et les autres représentations phonologiques élémentaires de notre langue maternelle (par exemple les représentations d'accent en tant que non moins susceptibles, dans une langue donnée, de différencier les mots que les représentations de voyelles et de consonnes), se trouvent si étroitement liés avec notre activité perceptive que même en percevant des mots (ou phrases) d'une langue avec un système phonologique tout différent, nous sommes enclins à décomposer ces mots en des représentations phonologiques propres à notre langue maternelle. En entendant un mot inconnu étranger (ou d'une manière générale un fragment de langue étrangère susceptible par son volume d'être perçu par la perception auditive), nous tâchons d'y retrouver un complexe de nos représentations phonologiques, de le décomposer en des phonèmes propres à notre langue maternelle, et même en conformité de nos lois de groupement des phonèmes. Ce faisant, les divergences entre la perception et la représentation phonologique d'un mot donné dans la langue du sujet parlant, peuvent s'entendre non seulement à la caractéristique qualitative des représentations phonologiques (phonèmes, etc.) isolées, mais au nombre même des phonèmes contenus dans un complexe (un mot, etc.) donné (cité par Billières, s.d.).

Trubetzkoy détaille ce phénomène par le « crible phonologique » ainsi :

Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel ; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue (Trubetzkoy, 1970, p.54).

Prenons un exemple donné par Lauret (2007) : en espagnol, la voyelle [ø] n'existe pas. Quand un hispanophone apprend le français, comme ce son n'a pas de valeur fonctionnelle dans sa langue maternelle, il a tendance à prononcer cette voyelle selon les valeurs les plus proches de l'espagnol : soit [e] pour les caractéristiques antérieures, soit [o] pour les caractéristiques arrondies. « “Un peu” serait prononcé “un P” ou “un Pot” » (Lauret, 2007, p.102).

Par ailleurs, selon une étude d'Amorouayach (2009) sur les erreurs de production écrite des étudiants algériens de l'Université d'Alger, ayant l'arabe comme langue de première scolarisation et ayant appris le français dans les écoles primaires et secondaires, deux types d'erreurs phonétiques ont été relevés :

- i. Des erreurs dues à des interférences de l'arabe avec le français : en fait, « les locuteurs arabophones [...] ont tendance à ramener 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] » (Amorouayach, 2009, p. 27). En fonction du rapprochement des sons au niveau de leur mode ou leur point d'articulation, on remarque une assimilation progressive, une assimilation régressive ou même une assimilation double. Par exemple, il y a des confusions entre [e] et [i], [y] et [i], [ɔ] et [u].
- ii. Des erreurs dues à des confusions entre des voyelles qui n'appartiennent qu'au français : par exemple, des étudiants confondent les voyelles nasales [ã] et [õ] qui ne font pas partie du système vocalique de l'arabe.

Cette étude illustre bien l'influence du crible phonologique de la langue maternelle sur la perception des phonèmes lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. De plus, une mauvaise perception auditive pourrait conduire à des erreurs d'orthographe.

Si dans une classe de FLE, on propose souvent des cours de phonétique dans un laboratoire de langues pour attirer l'attention des apprenants sur ce point, ce n'est pas le cas pour les migrants dans l'acquisition non guidée. Pour ces derniers, ce qui compte est de pouvoir communiquer. Même s'ils ne distinguent pas [ã] et [õ] en perception et en réception, ce n'est pas grave tant qu'ils arrivent à saisir le sens et à se faire comprendre. De plus, ils sont toujours exposés aux documents authentiques qui ne facilitent pas forcément l'acquisition des phonèmes en tenant compte du débit de la parole (ex. une émission radiophonique). En effet, dans l'acquisition non guidée, « les conditions d'apprentissage sont souvent très peu favorables » (Klein, 1989, p.35).

Par ailleurs, le *Référentiel FLI français langue d'intégration* précise que « la conformité stricte à la norme phonétique, syntaxique ou grammaticale n'est pas une priorité » car « l'objectif du FLI est résolument pragmatique » (Adami et al., 2011, p.23). Par conséquent, les migrants adultes, même ayant suivi des cours de FLI, ne sont pas sensibilisés à la perception auditive.

2.3. La fossilisation

Selon Selinker (cité par Dewaele, 2003, p.157), quand un apprenant trouve que sa maîtrise d'une langue-cible est suffisante pour ses besoins communicatifs, cela peut déclencher la fossilisation : l'arrêt de développement linguistique avant la maîtrise de la

langue-cible. Effectivement, dans l'acquisition non guidée où l'apprenant est le seul responsable de son apprentissage, le principal inconvénient est que l'apprentissage s'arrête quand l'apprenant trouve que ses connaissances suffisent pour ses besoins communicatifs et on remarque souvent que « des imprécisions et des incorrections qui ne gênent pas l'apprenant ni son entourage persistent, certaines seront même définitivement incrustées au cours de l'apprentissage – on parle alors de fossilisation – parce qu'elles n'auront pas été corrigées à temps » (Defays et Deltour, 2003, p.124-125).

Pour résumer, les migrants adultes risqueraient d'avoir deux problèmes principaux dans la transcription des phonèmes :

- i. le manque de sensibilisation à la correspondance phonème-graphème ;
- ii. la fossilisation des erreurs phonétiques dues à une mauvaise perception auditive.

Après ce tour d'horizon, il convient d'analyser les erreurs orthographiques dans le corpus afin d'avoir une image plus précise des problèmes de ce public et de proposer des exercices de remédiation adaptés.

Partie 3

-

Élaboration du projet

Chapitre 7. Analyse du corpus

1. *La récolte du corpus*

Afin de concevoir des exercices adaptés au public concerné, une analyse de leurs erreurs orthographiques s'avère nécessaire. Le corpus recueilli a trois provenances :

i. M. Plas

Il s'agit de cinq tests de positionnements²⁴ du Cours Semestriels. Ces tests seront nommés T1, T2, T3, T4 et T5 ci-après. Il est à noter qu'ils datent tous de la rentrée de janvier 2017 sauf T5, qui date de la rentrée de septembre 2013. En fait, normalement le CIREFE ne garde que les tests de positionnements pendant un semestre. T5 a été gardé par M. Plas pour son cours d'« Analyse de l'écrit et de l'oral » à l'Université Rennes 2.

T1 a été réalisé par SAL, l'étudiante géorgienne qui se trouve dans la classe A1. T2 a été réalisé par un Afghan de langue maternelle persane. T3 et T4 ont été réalisés par deux Géorgiennes. Contrairement à SAL, ces trois étudiants ne se sont finalement pas inscrits au CIREFE. Quant à T5, c'était un étudiant jordanien qui a déjà fini ses cours au CIREFE. C'est pour cela que je n'ai pas pu les rencontrer.

D'une durée d'une heure et quart, sans l'utilisation de dictionnaires, le test de positionnement est composé de trois parties : la première est la description d'une photo (environ 70 mots), la deuxième est la création d'un dialogue entre les deux personnages de la photo de la première partie (environ 150 mots), et la troisième est l'argumentation avec le choix d'un des deux sujets proposés (ex. « faut-il respecter les traditions » ou « l'écologie, c'est votre problème ou celui des autres »). Mais dans les cinq copies recueillies, les étudiants ont seulement fini les deux premières parties. Pour chaque copie, il y a une double correction et les correcteurs évaluent le niveau des étudiants, en indiquant si la copie pourrait intéresser M. Plas pour son cours.

²⁴ Voir [Annexes 6 à 10](#)

En plus de ces 5 tests, M. Plas m'a donné deux productions écrites²⁵ (P1 et P2 ci-après) faites à la maison par deux de ses anciens étudiants en « Étude de la langue » de niveau B1 pendant le deuxième semestre de 2014/2015. P1 a été faite par une réfugiée russophone d'Ossétie et P2 a été faite par un arabophone de Liban. Il s'agissait de décrire un lieu insolite.

ii. M^{me} Paillette

M^{me} Paillette est l'enseignante du cours « Étude de la langue » de DAL, ISR, et ABE. Sachant que j'avais besoin de corpus, elle m'a donné trois productions écrites²⁶ faites à la maison. Il fallait décrire la vie de son enfance (P3 d'ISR ci-après) ou raconter ce que l'apprenant avait fait pendant les vacances (P4 d'ABE et P5 de DAL ci-après) en employant le passé composé et l'imparfait.

iii. Moi

Après avoir rencontré individuellement les quatre étudiantes pour les entretiens, je voulais voir leurs problèmes liés à la transcription. Comme M. Plas m'avait demandé de me focaliser sur les phonèmes, surtout les voyelles, j'ai décidé de faire une dictée²⁷. Je me suis inspirée de la méthode *Les 500 Exercices de phonétique : niveau A1/A2* d'Abry et Chalaron. J'ai choisi des mots et fait des phrases simples pour identifier les erreurs liées à la transcription des phonèmes.

Comme je n'avais pas de cours avec ces étudiantes, je les ai contactées une par une pour trouver un créneau. Malgré mes multiples sollicitations, ISR ne m'a pas répondu. Par conséquent, j'ai uniquement trois copies de dictée²⁸, réalisées séparément avec SAL (D1 ci-après), ABE (D2 ci-après) et DAL (D3 ci-après). Il est à noter que pendant la dictée, j'ai essayé de m'assurer de leur compréhension du sens en demandant si elles avaient bien compris et la dictée a été répétée plusieurs fois pour qu'elles aient assez de temps pour écrire.

²⁵ Voir [Annexes 11 à 12](#)

²⁶ Voir [Annexes 13 à 15](#)

²⁷ Voir [Annexe 16](#)

²⁸ Voir [Annexes 17 à 19](#)

2. Méthode d'analyse

Au total, j'ai 13 copies à analyser : cinq tests de positionnement, cinq productions écrites faites à la maison et trois dictées. Pour analyser les erreurs, j'ai adopté la grille typologique des erreurs d'orthographe de Catach²⁹ (Catach, 1995, p.282-283).

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
Erreurs à dominante calligraphique	Inversion de lettres	*troq (trop)
Erreurs à dominante extragraphique	Omission de phonèmes	*profesoue (professeur)
	Confusion de consonnes	*pière (bière)
	Confusion de voyelles	*pur (pour)
Erreurs à dominante phonogrammique	N'altérant pas la valeur phonique	*famme (femme)
	Altérant la valeur phonique	*metro (métro)
Erreurs à dominante logogrammique	Homophones (lexicaux et grammaticaux)	*vain (vin) / *la (là)
Erreurs à dominante non fonctionnelle	Consonnes simples ou doubles	*maron (marron)
	Lettres muettes (étymologiques, logogrammiques, morphogrammiques)	*memens (moments)

(Remarque : Les erreurs sont précédées d'un astérisque avec la correction entre parenthèses.)

Il est à noter que dans cette analyse, je n'ai pas retenu les erreurs liées à la coupure des mots, celles à dominante morphogrammique et celles à dominante idéogrammique, c'est-à-dire les erreurs des majuscules ou des signes de ponctuation, car le projet porte plutôt sur la transcription des phonèmes et non sur la grammaire ou la ponctuation. Par ailleurs, pour les erreurs à dominante non fonctionnelle, selon Catach, il en existe trois types : lettres étymologiques, consonnes simples ou doubles non fonctionnelles et accent circonflexe non distinctif. J'ai conservé les consonnes simples ou doubles. Par contre, j'ai décidé de nommer « lettres muettes » les lettres étymologiques, logogrammiques et morphogrammiques car pour les étudiants, ces lettres sans correspondance phonétique sont les mêmes. Quant à l'accent circonflexe, comme cet accent joue un rôle phonogrammique dans les erreurs du corpus, je ne l'ai pas gardé dans cette catégorie. Les erreurs relevées à la main et classées selon les catégories seront présentées dans la partie suivante.

²⁹ Voir [Annexe 20](#)

3. Résultats d'analyse

3.1. Les erreurs à dominante calligraphique

Copie	Occurrence	Commentaire
D1	troq	trop
D2	étudeint	étudiant
T1	c'ets	c'est
T1	bine	bien
T1	qoui	quoi
T2	bine	bien (2 fois)
T5	c'ets	c'est (2 fois)
T5	imagnié	imaginé
P4	muisque	musique

Dans cette catégorie, il s'agit des inversions des lettres. À part une erreur liée aux lettres miroirs (la lettre « p » dans « trop » est devenue « q »), les étudiants ont inversé l'ordre de deux lettres successives dans un mot. Il est intéressant d'observer ces erreurs car elles montrent que les étudiants ne sont pas très sensibles à la relation phonème-graphème. Prenons l'exemple de « bien » : ils ne savent probablement pas que le phonème [ɛ̃] s'écrit avec le graphème « en ». Quand on inverse l'ordre dans « bien », la prononciation change de [bjɛ̃] à [bin]. S'ils avaient mieux connu la phonétique, ils auraient pu éviter ce genre d'erreurs. Pour « *étudeint », il est probable que l'étudiante veuille écrire « *étudiant » en faisant référence à « patient » pour les sons [jã] mais elle a inversé les lettres « e » et « i ». Cependant, admettons que pour le mot « c'est », l'inversion ne change pas la prononciation et il faut plutôt connaître la morphologie afin d'éviter cette erreur.

3.2. Les erreurs à dominante extragraphique

3.2.1. Omission de phonèmes

Copie	Occurrence	Commentaire
D1	profesoue	professeur
D2	berre	bière
D2	prands	prendre
T1	delicie	délicieux
T1	grad-pere	grand-père
T2	beacoup	beaucoup
T2	difrants	différents
T2	hureus	heureux

T2	resturant	restaurant
T2	gouvernement	gouvernement
T3	person	personnes
T3	contone	contente
T5	maré	marié
T5	socété	société
T5	itale	Italie
T5	hereuse	heureuse
T5	trover	trouvé
T5	mison	maison (2 fois)
P1	achter	acheter
P2	premere	première
P2	pluseurs	plusieurs
P2	tois	trois
P2	magnifque	magnifique

Avec ces erreurs, on peut remarquer les problèmes suivants des étudiants :

- une mauvaise connaissance du rapport son-lettre : pour « *delicie », l'étudiante ne sait pas comment transcrire le son [ø].
- un manque de conscience de la fonction phonogrammique des lettres : pour les erreurs comme « *grad-père », « *trover » et « *mison », en fait, les étudiants ont employé ces mots plusieurs fois dans leur copie et parfois, l'orthographe est correcte. Ce sont donc des erreurs d'inattention. Dans les erreurs comme « *beaucoup », « *hureus », « *hereuse », « *resturant » et « *gouvernement », les étudiants ont oublié une lettre et ne sont pas conscients du changement de prononciation.
- une mauvaise perception auditive: dans « *berre », « *maré », « *socété », « *premere » et « *pluseurs », la lettre « i » transcrivant la semi-voyelle [j] a été omise. On peut alors supposer que les étudiants n'entendent pas ce son. D'ailleurs, certains ont aussi des problèmes avec la consonne [R] (ex. « *tois », « *prands »).
- le phonème [ə] : parmi ces erreurs, celle d' « *achter » est la plus « logique » dans le sens où dans la vie quotidienne, on ne prononce pas toujours le son [ə]. L'étudiante a donc transcrit ce qu'elle entend.

3.2.2. Confusion de consonnes

Copie	Occurrence	Commentaire
D3	les	n'est
D3	pière	bière
D3	chaud	jeu
T5	cuble	couple
T5	ensemble	ensemble
T5	greub	groupe
T5	ganier	gagner

Dans le corpus, il n'y a pas beaucoup d'erreurs de ce type. Il s'agit surtout des consonnes opposées sourdes-sonores ([p]/[b], [t]/[d]), nasales-latérales ([l]/[ɭ]) et apico-dentales-palatales ([ɲ]/[ɲ̃]).

3.2.3. Confusion de voyelles

Copie	Occurrence	Commentaire
D1	ne	n'est
D1	pur	pour
D1	vonue	venus
D1	voitour	voiture
D1	bous	bus
D1	en	au
D1	plue	pluie
D1	ne	ni
D1	broiue	bruit
D1	blue	bleu
D1	joue	jeu
D1	foux	feu
D1	pou	peu
D1	pour	peur
D1	profesoue	professeur
D1	l'hour	l'heure
D1	je	j'ai
D1	ve	vais
D1	copa	copain
D2	plu	pluie
D2	blue	bleu
D2	jou	jeu

D2	fue	feu
D2	proffessor	professeur
D2	soure	sœur
D2	caméon	camion
D3	n'ai	ni
D3	blue	bleu
D3	chaud	jeu
D3	pour	peur
D3	prefesseur	professeur
T1	ropa	repas
T1	on	en (3 fois)
T1	colores	couleurs
T1	cadoux	cadeaux
T1	je	j'ai
T2	cusines	cuisine
T2	discoute	discuté
T2	on	au
T3	person	personnes
T3	mongen	mangent
T3	onsombl	ensemble
T3	diferont	différents
T3	surir	sourit
T3	mousio	monsieur
T3	contone	contente
T3	vous	veux
T3	prochen	prochain
T4	beaucop	beaucoup (3 fois)
T5	cuble	couple
T5	memens	moments
T5	enfints	enfants
T5	serire	sourire
T5	ponse	pense
T5	sample	simples
T5	neuvell	nouvelle
T5	vacons	vacances (2 fois)
T5	depons	dépense
T5	teur	tour
T5	greub	groupe
P4	judi	jeudi

Avec ces erreurs, on voit que les étudiants ont du mal à distinguer :

- [ə] / /E/ : quatre occurrences. La même étudiante a transcrit le son /E/ avec la lettre « e » : « *ne » pour « n'est », « *je » pour « j'ai » (2 fois) et « *ve » pour « vais ».
- [ə] / [O] : quatre occurrences. Si une étudiante a transcrit systématiquement [ə] avec « o » (« *ropa » et « *vonue »), deux étudiants ont plutôt transcrit [O] avec « e » (« *professeur » et « *memens »).
- [ə] / [u] : deux occurrences. Le phonème [u] de « sourire » a été transcrit avec « e » (« *serire ») alors que dans « monsieur », le phonème [ə] a été transcrit avec « ou » (« *mousio »).
- [y] / [u] : six occurrences. Quand il s'agit du phonème [u], les étudiants ont transcrit avec la lettre « u », ex. « *pur », « *surir », « *cuble ». Par contre, le phonème [y] a été transcrit avec « ou », ex. « *voitour », « *bous », « *discoute ».
- [œ] / [u] : quatorze occurrences. Le son [œ] a été transcrit avec « ou », ex. « *jou » pour « jeu », « *vou » pour « veux », « *pou » pour « peu », « *profesoue » pour « professeur », « *l'hour » pour « l'heure » et « *soure » pour « sœur », etc. Inversement, quand il s'agit du phonème [u], la transcription a été faite avec « eu », ex. « *neuvell », « *teur », « *greub ».
- [œ] / [y] : cinq occurrences. Il est intéressant de noter que trois étudiantes ont écrit « *blue » au lieu de « bleu ». On peut se demander s'il s'agit d'une interférence de l'anglais. Il y a aussi « *fue » pour « feu » et « *judi » pour « jeudi ».
- [œ] / [O] : quatre occurrences. Au lieu de transcrire avec « eu », le son [œ] a été transcrit avec « au » (« *chaud » pour « jeu ») ou « o » (« *mousio » pour « monsieur », « *proffessor » pour « professeur » et « *colores » pour « couleurs »).
- [ʁi] / [y] : trois occurrences. Le mot « pluie » a été transcrit en « *plu » ou « *plue » et on note « *cuisines » au lieu de « cuisine ».

- [ã] / [õ] : onze occurrences. Dans tous les cas, il s'agit de la transcription du [ã] avec « on » au lieu de « an » ou « en », ex. « *mongen », « *onsombl », « *diferont », « *ponse », « *vacons », etc.
- [ã] / [ẽ] : trois occurrences. Le phonème [ẽ] a été transcrit avec « en » (« *prochen » au lieu de « prochain ») ou « am » (« *sample » pour « simples »). Inversement, le phonème [ã] dans « enfants » a été transcrit avec « in » (« *enfints »).
- [ã] / [O] : une occurrence. Le son [O] du mot « au » a été transcrit en « *en ».
- [õ] / [O] : deux occurrences. Le son [O] dans « au » et « personnes » a été transcrit en « *on » et « *person » respectivement.
- [ẽ] / [a] : une occurrence. Le phonème [ẽ] dans « copain » a été transcrit incorrectement avec « a » (« *copa »).
- [u] / [O] : cinq occurrences. Le son [O] dans « cadeaux » a été transcrit avec « ou » (« *cadoux ») alors que dans « couleurs » et « beaucoup », le phonème [u] a été transcrit avec « o » (« *colores » et « *beaucop »).

Par ailleurs, on remarque des erreurs comme « *ne » ou « *n'ai » pour « ni ». Apparemment les étudiants ne parviennent pas à transcrire des mots qu'ils ne connaissent pas. Pour la semi-voyelle [j], une étudiante a écrit « *caméon » qui a une prononciation similaire de « camion ». Enfin, une étudiante a écrit « *broiue » pour « bruit » et on peut se demander si elle voulait écrire « *brouie ». Si tel est bien le cas, il s'agit d'une confusion entre [ɥi] et [wi].

Pour résumer, la transcription des phonèmes [ə], /E/, [y], [u], [œ], [O], [ɥi], [ã], [õ] et [ẽ] est problématique pour les étudiants.

3.3. Les erreurs à dominante phonogrammique

3.3.1. N'altérant pas la valeur phonique

Copie	Occurrence	Commentaire
D1	famme	femme
D1	bier	bière
D1	prandre	prendre
D1	anfantes	enfants

D2	unformation	information
D2	prands	prendre
D2	copin	copain
D3	étudiant	étudiant
D3	copin	copain
T1	per	père (3 fois)
T1	comende	commandé
T1	chouasi	choisi
T2	example	exemple
T2	fames	femmes
T2	difrants	différents
T4	famme	femmes
T4	ensamble	ensemble
T5	vâitment	vêtements
P4	voila	voilà

Ici, il s'agit des erreurs liées à la polyvalence phonographique du français. Ainsi, pour les voyelles suivantes, les étudiants ont choisi un mauvais graphème :

- [a] : pour le mot « femme », les étudiants ont choisi le graphème « a » (« *famme » ou « *fames »). Dans « *voila », il manque l'accent grave sur « a ».
- [wa] : au lieu d'utiliser « oi » pour transcrire [wa] dans le mot « choisi », l'étudiante a employé « oua » (« *chouasi »).
- [ã] : on remarque un échange fréquent entre « en » et « an ». Par exemple, « *difrants » (« différents »), « *anfantes » (« enfants »), « *étudiant » (« étudiant ») et « *comende » (« commandé »). De plus, quand il faut utiliser « em », les étudiants ont utilisé « am » (« *ensamble » et « *example »).
- [ɛ] : pour les mots « bière » et « père », l'étudiante a choisi « er » au lieu de « ère ». Quant au mot « vêtements », apparemment l'étudiant se souvient de l'existence de l'accent circonflexe dans ce mot mais il a utilisé « âi » au lieu de « ê » pour transcrire [ɛ] (« *vâitment »).
- [ɛ̃] : pour transcrire le phonème [ɛ̃] dans « information », l'étudiante a employé « un » (« *unformation »). Dans « copain », deux étudiantes ont

plutôt écrit « *copin ». D'ailleurs, on peut se demander si cela ne vient pas d'une surgénéralisation de règle : le « e » est une marque de féminin donc pour le mot « copain », il suffit d'enlever le « e » de « copine ».

3.3.2. Altérant la valeur phonique

Copie	Occurrence	Commentaire
D1	meré	mère
D1	adrése	adresse
D1	etudiante	étudiant
D1	profesoue	professeur
D1	metro	métro
D1	ecole	école
D1	anfantes	enfants
D1	prennom	prénom
D1	indian	indien
D1	pates	pâtes
D2	bèbè	bébé
D2	soirèe	soirée
D2	idèe	idée
D2	mètro	métro
D3	indian	indien
T1	noel	Noël (3 fois)
T1	familie	famille (2 fois)
T1	roug	rouge
T1	asiete	assiette
T1	grad-pere	grand-père
T1	passe	passé
T1	ete	été
T1	ca	ça (4 fois)
T1	l'ecol	l'école
T1	pase	passé
T1	jé	je
T1	preparè	prépare
T1	regale	régale
T1	delicie	délicieux
T1	comende	commandé
T1	etres	être
T2	canadiane	canadienne
T2	ca	ça

T2	familes	famille
T2	discoute	discuté
T2	mange	mangé
T2	cetais	c'était
T2	passè	passé
T2	payes	pays
T2	longetemps	longtemps
T3	mousio	monsieur
T3	diferont	différent
T3	plate	plat
T3	toulmond	tout le monde
T3	madam	madame
T3	ete	été
T3	trée	très
T4	pére	père
T4	mussé	musée
T4	artes	arts
T4	tré	très (2 fois)
T4	energique	énergique
T4	apre	après
T4	agé	âgé
T5	en suit	ensuite
T5	famill	famille
T5	placs	places
T5	vacons	vacances (2 fois)
T5	depons	dépense
T5	chaqué	chaque
T5	greub	groupe
P1	jetais	j'étais
P1	peut etre	peut-être
P1	l'electricite	l'électricité
P1	c'etait	c'était
P1	ca	ça
P2	etions	étions
P2	tres	très
P2	prés	près
P2	mémé	même
P2	après	après
P2	repondre	répondre

P3	l'ecole	l'école
P3	après	après
P3	trés	très
P3	activites	activités
P4	après	après (2 fois)
P4	bibliothèque	bibliothèque
P5	menagé	ménage

Dans ce type d'erreurs, on peut noter plusieurs problèmes :

- Accent aigu
 - a. Omission d'accent : 24 occurrences. Les étudiants n'ont pas mis l'accent aigu sur « e » pour marquer le phonème [e]. Par exemple, « *metro », « *ecole », « *l'electricite », « *activites », « *regale », « *repondre », « *c'etait », « *energique », etc.
 - b. Rajout d'accent : deux occurrences. Les étudiants ont rajouté l'accent aigu quand ce n'est pas nécessaire (« *jé » pour « je », « *chaqué » pour « chaque »).
 - c. Mauvais endroit : une occurrence. Au lieu d'écrire « ménage », l'étudiante a mis l'accent sur le « e » à la fin (« *menagé »).
- Accent grave : trois occurrences. Les étudiants n'ont pas mis l'accent grave sur « e » pour marquer le phonème [ɛ] (« *grad-pere », « *apre » et « *tres »).
- Inversion de l'accent aigu et l'accent grave : 18 occurrences. On compte 11 occurrences où les étudiants ont remplacé l'accent grave par l'accent aigu dans les mots « très » (4 fois), « après » (4 fois), « père », « près » et « bibliothèque ». Sinon, les étudiants ont utilisé l'accent grave quand il s'agit de l'accent aigu (« *bèbè », « *soirèe », « *idée », « *mètro » et « *passè ») et dans deux cas (« *meré » et « *preparè »), on voit un mauvais choix de l'accent et du placement.
- Accent circonflexe : quatre occurrences. Dans les mots « *etres », « *peut etre », « *agé » et « *pates », il y a une omission de l'accent circonflexe pour marquer une voyelle longue et ouverte sur les lettres « e » et « a ».

- Inversion de l'accent circonflexe et l'accent aigu : une occurrence. On note que dans « *mémé », l'étudiant a confondu les deux accents et rajouté l'accent aigu sur le deuxième « e » de « même ».
- Le tréma : trois occurrences. Étant inconsciente de la fonction du tréma dans le mot « Noël », l'étudiante l'a omis (« * noel »).
- La cédille : six occurrences. Les étudiants ont écrit « *ca » au lieu de « ça ». Cela montre qu'ils ne savent pas que pour noter [s] devant la lettre « a », il est nécessaire de mettre la cédille sous la lettre « c ».
- La lettre « s » : six occurrences. Les étudiants ne savent pas qu'entre deux voyelles écrites, la lettre « s » note [z]. Pour noter [s], il faut mettre « ss ». Ainsi, on note les erreurs comme « *adrése », « *profesoue », « *asiète », « *pase », « *mousio » où [s] est devenu [z]. Dans « *mussé », c'est plutôt un changement de [z] à [s] (« musée »).
- Le son [ij] : quatre occurrences. Il s'agit du mot « famille ». Apparemment, les étudiants ne savent pas que « ille » est pour noter [ij]. Par conséquent, on voit les erreurs « *familles », « *familié » (2 fois) et « *famill ».
- Le son [jɛ̃] : trois occurrences. Au lieu de transcrire avec « ien », les étudiants ont mis « ian » (« *indian » : 2 fois) qui transcrit [jã]. Il est possible que ce soit une interférence de l'anglais. D'ailleurs, « *canadiane » est classé ici car l'étudiant pensait probablement que le masculin était « *canadian » et il a donc simplement rajouté un « e » pour marquer le féminin.
- La lettre « e » : 15 occurrences. Normalement le « e » sonorise la consonne qui précède. En ignorant cette règle, les étudiants ont omis neuf fois le « e » quand on entend la consonne précédée (ex. « *roug », « *toulmond », « *madam », « *en suit », « *greub », etc.). Dans « *vacons » et « *depons », on voit que l'étudiant ne sait pas qu'en général, le « s » en position finale ne se prononce pas en français, contrairement à l'anglais. Inversement, certains ont rajouté le « e » quand il ne faut pas : « *etudiante », « *anfantes », « *longetemps », « *plate », « *artes », « *payes »).

3.4. Les erreurs à dominante logogrammique

Copie	Occurrence	Commentaire
D1	la	là
D1	a	à
D1	se	ce
D1	et	est
D1	son	sont
D1	fait	fête
D1	vain	vin
D2	mer	mère
D2	n'ai	n'est
D3	la	là
D3	gar	gare
T1	a	à
T1	à	as
T1	s'es	s'est
T2	est	et (19 fois)
T2	labas	là-bas
T2	est	es
T2	a	à
T2	rie	riz
T2	santé	sentais
T3	se	ce
T3	ou	où
T4	coté	côté
T4	(bien) sure	(bien) sûr
T5	son	sont (2 fois)
P1	ou	où
P1	la bas	là-bas
P1	es	est
P2	le capital	la capitale
P2	es	est
P3	heurs	heures
P4	la bas	là-bas
P4	a	à
P4	es	et

Dans cette catégorie, on voit que les étudiants ont des problèmes avec les homophones. Parmi ces erreurs, les logogrammes lexicaux comme « *fait » et « *vain »

comptent seulement neuf occurrences. Il s'agit souvent d'une omission du « e » muet (ex. « *gar », « *heurs ») ou de l'accent circonflexe (ex. « *coté », « *sure »).

Par contre, les étudiants ont plus du mal avec les logogrammes grammaticaux suivants :

- « à » / « a » : quatre occurrences.
- « à » / « as » : une occurrence.
- « la » / « là » : cinq occurrences.
- « et » / « est » : 20 occurrences.
- « et » / « es » : une occurrence.
- « es » / « est » : quatre occurrences.
- « ai » / « est » : une occurrence.
- « ou » / « où » : deux occurrences.
- « son » / « sont » : trois occurrences.
- « se » / « ce » : deux occurrences.

En effet, il y a un bon nombre d'homophones en français. Si on n'attire pas l'attention des étudiants là-dessus, ils ne peuvent pas savoir qu'il s'agit des homophones-hétérographes.

3.5. Les erreurs à dominante non fonctionnelle

3.5.1. Consonnes simples ou doubles

Copie	Occurrence	Commentaire
D2	gross	gros
D2	proffessor	professeur
T1	aporte	apporter
T1	comende	commandé
T2	persones	personnes
T2	maron	marron
T2	come	comme
T2	fames	femmes
T2	difrants	différents
T3	home	hommes

T3	diferont	différent
T3	commbien	combien
T4	persones	personnes

On voit bien que certains étudiants ont du mal avec les consonnes simples ou doubles non fonctionnelles : d'un côté, on note un rajout d'une lettre dans trois mots (« *gross », « *proffessor » et « *commbien ». De l'autre côté, les étudiants ont transcrit la consonne avec une simple lettre quand il en faut deux (« *aporte », « *maron », « *come », etc.). Notons que deux étudiants ont fait la même erreur en mettant seulement un « f » et un « n » dans « différent » et « personnes » respectivement.

3.5.2. Lettres muettes (étymologiques, logogrammiques, morphogrammiques)

Copie	Occurrence	Commentaire
D3	plui	pluie
D3	soiré	soirée
T1	alor	alors
T1	ropa	repas
T1	l'ecol	l'école
T3	onsomtl	ensemble
T3	encor	encore
T3	toulmond	tout le monde
T3	tou	tout
T4	mussé	musée
T4	tré	très (2 fois)
T4	apre	après
T5	memens	moments

Ici, on peut noter trois lettres qui sont assez problématiques pour les étudiants :

- « e » : six occurrences. Dans « pluie », « soirée » ou « l'école », on peut considérer que le « e » est une marque de féminin alors que dans « ensemble », « encore » ou « musée », ce « e » est plutôt logogrammique.
- « s » : cinq occurrences. Dans « alors », « très », « après », le « s » a une valeur logogrammique alors que dans « repas », il s'agit d'une lettre étymologique venue du latin « pastus ».

- « t » : trois occurrences. Le « t » dans « tout » ou « tout le monde » joue un rôle logogrammique pour se distinguer de « tous ». Mais dans « moments », le « t » est une lettre étymologique issue du latin « momentum ».

De toute façon, comme ces lettres muettes n'assurent pas de rôle phonogrammique, il est compréhensible que les étudiants les aient omises dans la transcription.

4. Synthèse de l'analyse des erreurs

Avec cette analyse, on peut voir que les étudiants migrants, ayant suivi ou non les formations de FLI, ne sont pas sensibles à la relation phonème-graphème. Ils inversent ou omettent des lettres car ils ne maîtrisent pas la valeur phonogrammique des graphèmes. De plus, ils confondent certaines voyelles à cause du « crible phonologique » comme le remarque Troubetzkoy (voir chapitre 6, section [2.2](#)). Même s'il y a des erreurs dues à la polyvalence phonographique et aux lettres non prononcées, on remarque un grand nombre d'erreurs à cause d'une mauvaise connaissance de la fonction du « e » précédée d'une consonne en position finale, des accents/signes diacritiques (notamment l'accent aigu, l'accent grave et la cédille) et de la polyvalence du « s » en milieu d'un mot. Enfin, les étudiants ont des problèmes avec des homophones-hétérographes grammaticaux. Comme ces mots se prononcent de la même manière, ils ne sont pas conscients du fait qu'il s'agit d'une graphie différente si personne n'attire leur attention dessus.

Chapitre 8. Conception du projet

1. *La demande de l'établissement*

Avant de concevoir le projet, il faut se rappeler la demande de l'établissement. Le projet, venant de la part du CIREFE, consiste à créer des exercices de transcription des phonèmes pour les migrants adultes inscrits aux CS. Comme il est difficile de trouver un créneau qui convienne à tout le monde, ces exercices autocorrectifs seront mis sur la plateforme de l'Université Rennes 2 (Moodle) pour que les étudiants puissent améliorer leur orthographe en dehors de la classe. Sur cette plateforme Moodle, on peut proposer de petits modules interactifs et des exercices sous la forme de regroupement, classement, texte à trous, etc. Il est possible d'ajouter des images et des documents audio-visuels.

2. *Le contenu*

Au début du stage, M. Plas avait partagé ses idées avec moi. Ayant remarqué que les étudiants font souvent des erreurs avec les phonèmes [s], [k], [z], [e], [ɛ], [ã], [ẽ], [ø], [ɔ], il m'avait conseillé de me focaliser là-dessus dans un premier temps.

Après avoir analysé les erreurs des étudiants, je me suis rendue compte qu'il avait raison : les phonèmes qu'il avait mentionnés sont effectivement problématiques pour ce public. Mais en plus de ces phonèmes, j'ai remarqué que [ə], [y], [u], [ʉ], [w] posent également beaucoup de problèmes. Par conséquent, j'ai discuté avec M. Plas et il a été d'accord pour que je les ajoute dans mon projet.

En fait, dans l'analyse des erreurs, j'ai retenu trois problèmes principaux des étudiants :

- ils ont parfois du mal à transcrire les sons car ils ne font pas de lien entre les phonèmes et les graphèmes ;
- ils confondent certains sons similaires comme [ã] et [ɔ] ;
- il est difficile pour eux de distinguer les homophones grammaticaux comme « à » et « a ».

De ce fait, j'ai décidé de diviser mon projet en deux parties: une sur les phonèmes et l'autre sur les homophones. En effet, cela rejoint l'idée initiale de M. Plas qui inclut aussi des homophones :

- i. sensibilisation à l'allographie : ex. le son [s] peut s'écrire en « s », « c », « ss », etc. ;
- ii. sensibilisation à l'allophonie : ex. la lettre « s » peut se prononcer [s] ou [z] ;
- iii. exercices de mémorisation et choix de graphèmes courants ;
- iv. choix d'homophones grammaticaux : ex. « se » / « ce », « a » / « à », « ou » / « où », etc.

3. Principes de conception

Ce projet vise à aider les migrants adultes à améliorer l'orthographe et il est important de tenir compte des particularités de ce public. Comme expliqué dans la partie théorique, ce public est en immersion totale. Il apprend le français sur le tas et sa tâche est de comprendre et de se faire comprendre. Le sens prime sur la forme. D'ailleurs, même s'il suit des cours de FLI, le *Référentiel FLI français langue d'intégration* précise que « la conformité stricte à la norme phonétique, syntaxique ou grammaticale n'est pas une priorité » (Adami et al., 2011, p.23). De ce fait, il est primordial de trouver un moyen de sensibiliser ce public aux détails pour qu'il continue de progresser tout au long de son séjour en France.

3.1. Explicitation des règles

En fait, les erreurs des étudiants migrants révèlent un déficit de connaissances concernant la relation phonème-graphème et le fonctionnement des homophones grammaticaux, ce qui est tout à fait compréhensible étant donné la place centrale qu'occupe l'oral dans leur apprentissage du français. Contrairement aux apprenants de FLE, ils ne travaillent pas les compétences orale et écrite en même temps. Dès lors, dans ce projet, je pense qu'il faut expliciter les règles pour les aider à progresser.

3.2. Méthode inductive

Pour expliciter les règles, il y a deux méthodes : « une méthode inductive part de l'observation d'un corpus pour se rendre à la règle, alors qu'une méthode déductive part de la règle pour se rendre au corpus » (Vincent et Lefrançois, 2013, p.485). Ces dernières années, de nombreux chercheurs ont mené des recherches pour savoir quelle méthode est la meilleure. Or, selon une étude de Vincent et Lefrançois dans laquelle ils ont comparé treize recherches à ce propos, la conclusion est que « le débat entre les partisans des méthodes

déductives et inductives est [...] plus théorique que pratique, une méthode n'étant certainement pas, de par sa nature, supérieure à l'autre » (Vincent et Lefrançois, 2013, p.486).

Néanmoins, j'ai opté pour la méthode inductive pour deux raisons :

- i. les migrants sont en immersion totale et ont accès à une multitude de documents authentiques dans la vie quotidienne. Je pense que la méthode inductive pourrait mieux les aider à développer une habitude d'observation et de réflexion, ce qui est indispensable pour l'apprentissage du français ;
- ii. les exercices seront mis en ligne et les étudiants seront seuls devant l'écran. Au lieu de montrer les règles puis de leur demander de les appliquer dans les exercices, je trouve que les étudiants seront plus actifs si on leur demande d'observer et d'induire les règles dans un second temps.

3.3. Emploi du métalangage

Pour les migrants, comme le français est un outil de communication et d'intégration, qu'ils apprennent le français seuls ou qu'ils suivent des formations de FLI, il est fort probable qu'ils connaissent peu de métalangage. De ce fait, il est préférable de limiter l'usage du métalangage dans le projet afin d'éviter des problèmes de compréhension. Cependant, rappelons que les étudiants suivent des cours au CIREFE et dans ce cadre, ils rencontrent quand même le métalangage en classe. En effet, il est difficile de supprimer complètement le métalangage quand on explicite des règles. De plus, « un emploi explicite et précis du métalangage [...] contribue à la "clarté cognitive" et aide les élèves à donner du sens à ces mots pour s'en servir eux-mêmes » (Fisher et Nadeau, 2014, p.176-177) et il faut tenir compte que « la simplification métalinguistique ne doit pas provoquer un simplisme et un manque de rigueur à la fois réducteurs et/ou caricaturaux, conduisant l'apprenant à une impasse » (Fougerouse, 2001, p.169). J'ai donc employé le métalangage quand il était vraiment nécessaire.

Chapitre 9. Présentation du projet

Mon projet comprend deux parties : une partie sur les phonèmes sélectionnés et l'autre sur les homophones grammaticaux. Dans ce chapitre, je vais présenter des exercices créés dans ces deux parties.

1. *Les phonèmes*

Comme les étudiants n'ont pas tous les mêmes erreurs, j'ai décidé de faire un regroupement selon les confusions des étudiants :

- [s], [k] et [z]
- /E/ et [ə]
- [ã], [õ] et [ẽ]
- [y], [u], [ʏ] et [w]
- [œ] et [O]

Ainsi, chaque unité est indépendante pour qu'ils puissent choisir celle(s) qui les intéresse(nt).

En fait, lors de la phase de la conception, M. Plas m'a proposé l'utilisation de deux listes de mots dans mon projet :

- i. L'échelle Dubois-Buyse³⁰ : c'est une liste de près de 4000 mots fréquents en français, classés selon le niveau de difficulté orthographique de la classe préparatoire au lycée.
- ii. Liste de fréquence lexicale³¹ : c'est une liste de près de 1500 mots les plus fréquents de la langue française que lisent les élèves francophones, constituée par le lexicologue Étienne Brunet.

Au début, je voulais plutôt utiliser des mots fréquents dans la langue orale car ces étudiants migrants en immersion totale en France depuis un bon moment, qui ont un besoin à l'oral plus urgent qu'à l'écrit, connaissent certainement plus de mots à l'oral. Ce serait mieux d'utiliser des mots qu'ils connaissent dans le projet pour faciliter la compréhension.

³⁰ <http://www.charivarialecole.fr/a46429441/>

³¹ <http://eduscol.education.fr/cid50486/liste-de-frequence-lexicale.html>

Malheureusement, je n'ai pas pu trouver une telle liste. De plus, après réflexion, l'idée de M. Plas me semble juste : comme les deux listes contiennent des mots fréquents à l'écrit, même si les étudiants n'en connaissent pas encore certains, ils risquent de les rencontrer un jour. C'est donc une bonne occasion de les leur faire découvrir.

Par ailleurs, dans cette partie de mon projet, j'ai décidé d'utiliser des mots et non des textes comme corpus car le but est de tisser le lien entre les phonèmes et les graphèmes. Que ce soit en contexte ou pas, cela ne change pas grand-chose. Ce qui est important, c'est de permettre aux étudiants de trouver des graphèmes correspondant aux phonèmes entendus. La polyvalence phonographique en français ne simplifie pas la tâche et le choix d'un graphème correct parmi plusieurs possibilités demande une connaissance de familles lexicales. Etant donné le temps limité du stage, cet aspect n'a pas été traité dans le projet.

1.1. Pour le lien phonème-graphème

Comme les étudiants migrants ont un besoin urgent de s'exprimer à l'oral au début de leur intégration en France, ils ne sont pas sensibilisés au code écrit de la même façon que les étudiants de FLE. Ils peuvent lire sans faire attention à la valeur phonogrammique et à l'ordre des lettres. Du coup, il faut rétablir ce lien phonème-graphème. Etant donné que Moodle est un espace multimédia qui permet de l'intégration de l'écrit et de l'oral et que les étudiants ont du mal à transcrire des phonèmes, j'ai décidé de profiter de cette possibilité.

Exemple : La consonne [s]

Écoutez et répondez :

Cinéma, recette

Français, garçon

Soir, sport

Dessert, poisson

Nationalité, attention

Scène, piscine

Bruxelles, dix

Quelles sont les lettres qui se prononcent [s] ? (Réponses : « c », « ç », « s », « ss », « ti », « sc », « x »)

Pour trouver les différents graphèmes de chaque phonème, je me suis aidée de l'ouvrage *Prononciation du français standard : aide-mémoire d'orthoépie* de Léon. Dans l'exemple ci-dessus, les étudiants doivent repérer les lettres qui transcrivent le phonème [s] après avoir écouté la prononciation des mots. Le but est de les sensibiliser aux graphèmes possibles pour un phonème particulier et de leur faire découvrir la règle de distribution le cas échéant, suivi par un exercice de réemploi comme l'exemple suivant de [ʃ] :

Exemple : [ʃ]

Écoutez et complétez le tableau :

on, bon

tomber, tromper

Le groupe qui se prononce [ʃ] :	1.
Quand 1 est devant les lettres « b » ou « p », il devient :	2.

(Réponses : 1. « on » / 2. « om »)

Note : le mot « monsieur » est une exception. Le « on » se prononce [ə].

Entraînement

I. Écoutez et complétez avec « on » / « om » :

1. rép____dre

2. c____pte

3. n____bre

4. m____trer

5. c____tinuer

6. c____plet

(Réponses : 1. on / 2. om / 3. om / 4. on / 5. on / 6. om)

1.2. Pour la polyvalence des graphèmes

On voit dans les erreurs que les étudiants ne connaissent pas la polyvalence du « s » et du « c » par exemple. « S » transcrit [s] en général mais entre deux voyelles écrites, elle transcrit plutôt [z]. Dans ce cas, il faut employer « ss » pour transcrire le son [s]. Quant à « c », sa prononciation change selon la lettre qui suit. Il faut donc attirer l'attention des étudiants là-dessus.

Exemple : La lettre « s »

Comment se prononce la lettre « s » dans les mots suivants ? Écoutez et classez.

Monsieur, penser, chose, personne, maison, cause, ministre, visage

[s]	[z]

(Réponses : [s] : monsieur, penser, personne, ministre/ [z] : chose, maison, cause, visage)

- Relevez les lettres avant et après la lettre « s » dans les mots classés sous [z]. Complétez la phrase :
 Quand la lettre « s » est entre deux lettres voyelles écrites, c'est-à-dire ____, ____, ____, ____ et ____, elle se prononce [z]. (Réponses : « a », « e », « i », « o », « u »)
- Écoutez et les mots suivants et comparez-les avec Q1 : « aussi », « passer », « possible ». Quand le groupe « ss » est entre deux lettres voyelles écrites, comment se prononce-t-il ? (Réponse : [s])

Entraînement

- Quelle est la prononciation de la lettre « s » dans les mots suivants ? Cochez la bonne réponse.

	[s]	[z]
Histoire		
Plaisir		
Président		
Troisième		
Pensée		
Poste		
Plusieurs		
Triste		
Oiseau		
Chanson		

(Réponses : [s] : histoire, pensée, poste, triste, chanson / [z] : plaisir, président, troisième, plusieurs, oiseau)

- Écoutez et choisissez:

- Au s/ss i
- Be s/ss oin
- Mu s/ss ique
- Po s/ss ible
- Ta s/ss e
- Vi s/ss iteur
- A s/ss ez
- Rai s/ss on
- Po s/ss er
- E s/ss ayer

(Réponses : 1. ss / 2. s / 3. s / 4. ss / 5. ss / 6. s / 7. ss / 8. s / 9. s / 10. ss)

Dans un premier temps, les étudiants sont invités à découvrir les deux phonèmes que pourrait transcrire la lettre « s » à l'aide de l'écoute de huit mots. Dans la question 1, on leur demande de compléter la règle de distribution avec un exercice de repérage. Puis la question 2 a pour but de leur faire comprendre la fonction phonétique du groupe « ss » entre deux voyelles écrites. Ensuite, deux exercices de réemploi sont proposés. Dans le premier exercice, ils doivent observer et dire si le « s » transcrit [s] ou [z]. Notons que pendant la phase de correction, ils peuvent entendre la prononciation des mots. Quant au deuxième exercice, ils doivent choisir « s » ou « ss » selon le son entendu.

Quant au « c », afin d'éviter des erreurs comme « *ca », les étudiants sont demandés à trouver la règle de prononciation du « c » et la fonction de la cédille comme suit.

Exemple : La lettre « c »

Comment se prononce la lettre « c » dans les mots suivants ? Écoutez et classez.

Place, cent, ici, ciel, encore, beaucoup, carte, campagne, curieux, culture

[s]	[k]

(Réponses : [s] : place, cent, ici, ciel / [k] : encore, beaucoup, carte, campagne, curieux, culture)

1. Quand la lettre « c » est suivie par quelles lettres, elle se prononce [s] et [k] respectivement ? (Réponses : [s] : « e », « i » / [k] : « a », « o », « u »)
2. Écoutez les mots suivants et comparez-les avec Q1 : « ça », « français », « façon », « garçon », « déçu », « reçu ». Complétez la phrase suivante :

Quand on met la cédille sous la lettre « c » devant les lettres ____, ____ et ____, la prononciation de la lettre « c » change de [____] à [____]. (Réponses : « a », « o », « u » / [k], [s])

Entraînement

- I. Quelle est la prononciation de la lettre C ? Cochez la bonne réponse.

	[s]	[k]
Comme		
Force		
Camarade		
Cuisine		
Cinq		
Particulier		
Cabinet		
Connaître		
Société		

Silence		
---------	--	--

(Réponses : [s] : force, cinq, société, silence / [k] : comme, camarade, cuisine, particulier, cabinet, connaître)

II. Écoutez et choisissez :

1. C/Ç ompte
2. Fa c/ç ade
3. Le c/ç on
4. C/Ç ulture
5. C/Ç alme
6. Soup c/ç onner
7. Ren c/ç ontrer
8. Balan c/ç oire
9. E c/ç outer
10. Fran c/ç ois

(Réponses : 1. C / 2. ç / 3. ç / 4. C / 5. C / 6. ç / 7. c / 8. ç / 9. c / 10. ç)

1.3. Pour la discrimination auditive

L'analyse des erreurs a montré que les étudiants ont du mal à distinguer certaines voyelles comme [y] / [u] et [œ] / [u]. Ce problème est probablement dû à l'inexistence de telles distinctions dans la langue maternelle des étudiants. De plus, comme indiqué dans le *Référentiel FLI français langue d'intégration* : « la conformité stricte à la norme phonétique, syntaxique ou grammaticale n'est pas une priorité » (Adami et al., 2011, p.23), on peut supposer que les étudiants migrants n'auraient pas eu beaucoup de cours de phonétique dans les formations de FLI.

Étant donné que « les paires minimales sont un outil idéal pour construire un entraînement auditif » (Lauret, 2007, p.103), je les ai utilisées pour travailler la discrimination auditive.

Exemple : discrimination [œ] - [u]

I. Est-ce que la prononciation des deux mots est la même ? Écoutez et cochez.

	Oui	Non
1.		
2.		
3.		
4.		

5.		
----	--	--

(Transcription : 1. fou, feu / 2. pour, peur / 3. cœur, cours / 4. jeu, jeu / 5. deux, doux. Réponses : non : 1, 2, 3, 5 / oui : 4)

II. Écoutez et cochez ce que vous entendez.

	[œ]	[u]
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

(Transcription : 1. cheveu / 2. partout / 3. bouche / 4. bonheur / 5. peuple / 6. jeune / 7. sourire / 8. debout / 9. fleur / 10. découvrir. Réponses : [œ]: 1, 4, 5, 6, 9 / [u] : 2, 3, 7, 8, 10)

III. Écoutez et complétez avec « eu » / « ou » :

1. pl__rer
2. doct__r
3. c__rag__x
4. mi__x
5. h__r__x
6. c__l__r
7. danger__x
8. d__l__r
9. m__ble
10. bl__

(Réponses : 1. eu / 2. eu / 3. ou, eu / 4. eu / 5. eu, eu / 6. ou, eu / 7. eu / 8. ou, eu / 9. eu / 10. eu)

Pour aider les étudiants à discriminer [œ] et [u], il y a d'abord un exercice de discrimination avec les paires minimales que j'ai repérées dans les ouvrages de phonétique comme *Les 500 exercices de phonétique : niveau A1/A2* d'Abry et Chalaron, *Phonétique essentielle du français A1-A2* de Kamoun et Ripaud et *Plaisir des sons : enseignement des sons du français* de Kaneman-Pougatch et Guimbretière. Ensuite, il y a un exercice

d'identification où les étudiants doivent identifier le son entendu à l'écoute d'un mot. Notons que ces deux exercices se font sans support orthographique pour porter l'attention sur la forme auditive. Enfin, dans le dernier exercice, les étudiants doivent à la fois identifier le son entendu et associer le phonème au graphème correspondant.

1.4. Pour l'accent aigu et l'accent grave sur « e »

Les erreurs des étudiants ont montré qu'il est difficile pour eux de mettre l'accent aigu et l'accent grave correctement sur la lettre « e ». Selon les tableaux de phonogrammes de Catach³² (1995), « é » et « è » sont pour transcrire respectivement les phonèmes [e] et [ɛ]. À première vue, on peut supposer qu'il suffit de faire la discrimination auditive entre [e] et [ɛ] pour que les étudiants puissent mettre les accents correctement. Or, ce n'est pas si simple que cela car selon une étude sur la prononciation française dans les milieux parisiens de Walter (1976), parmi les 17 informateurs dont le niveau culturel est assez élevé, 9 ont prononcé le « é » dans « repérer³³ » en [ɛ] et 11 ont prononcé le « è » dans « dès³⁴ » en [e] par exemple. L'opposition entre ces deux phonèmes n'est pas la même pour tout le monde. Même si les étudiants arrivent à distinguer les deux phonèmes, la variation de prononciation des locuteurs risquerait de conduire à des erreurs de transcription. De ce fait, j'ai décidé de montrer aux étudiants la règle de distribution de ces deux accents au niveau de la syllabe phonique.

Exemple : Syllabe ouverte / fermée

	1 syllabe		2 syllabes		
Exemple	temps	monde	mari	ami	amour
Transcription phonétique	[tɑ̃]	[mɔ̃d]	[mari]	[ami]	[amur]
Construction (C : consonne, V : voyelle)	CV	CVC	CVCV	VCV	VCVC

1. Observez la ligne « construction » et choisissez :

Le nombre de syllabes dépend du nombre de consonnes / voyelles. (Réponse : voyelles)

2. Observez la colonne « 1 syllabe » : la voyelle [ɑ̃] est dans une syllabe ouverte et la voyelle [ɔ̃] est dans une syllabe fermée.

³² Voir [Annexe 5](#)

³³ Walter, 1976, p.171

³⁴ Walter, 1976, p.147

Conclusion : une syllabe fermée est une syllabe qui se termine par une consonne / voyelle. (Réponse : consonne)

3. Observez la colonne « 2 syllabes » : la voyelle [a] dans les 3 exemples est dans une syllabe ouverte.

Conclusion : quand il y a plusieurs syllabes, la consonne qui suit une voyelle est compté dans la syllabe précédente / suivante. (Réponse : suivante)

Exemple : /E/

Écoutez et classez les mots suivants :

Santé, père, marché, lèvre, étude, pièce, problème, école

	Transcription de la lettre	Exemples
/E/ en syllabe ouverte		
/E/ en syllabe fermée		

(Réponses : ouverte : « é » ; santé, marché, étude, école / fermée : « è » ; père, lèvre, pièce, problème)

La lettre « é » est utilisée quand on entend /E/ dans une syllabe _____. (Réponse : ouverte)

La lettre « è » est utilisée quand on entend /E/ dans une syllabe _____. (Réponse : fermée)

Attention : quelques exceptions : « après », « très », « près », « dès », « auprès », « succès », etc.

Entraînement

I. « É » / « È » ? Écoutez et choisissez la bonne lettre :

1. Lumi é/è re
2. Pr é/è sident
3. D é/è sir
4. Syst é/è me
5. Ann é/è e
6. Caract é/è re
7. Sc é/è ne
8. Soci é/è t é/è
9. Col é/è re
10. É/È tat

(Réponses : 1. è / 2. é / 3. é / 4. è / 5. é / 6. è / 7. è / 8. é, é / 9. è / 10. É)

Dans un premier temps, à l'observation d'un tableau, les étudiants sont amenés à comprendre par eux-mêmes comment compter le nombre de syllabes dans un mot et faire la différence entre une syllabe ouverte et une syllabe fermée. Ensuite, ils découvrent la distribution du « é » et du « è » dans les syllabes à l'aide de l'observation d'un corpus de huit mots, suivi par un exercice de réemploi. On aurait pu s'arrêter là mais comme dans certains cas, la lettre « e » sans accent peut aussi transcrire le son /E/, j'ai rajouté la partie suivante en m'aidant de l'ouvrage *Phonétique du FLE : prononciation : de la lettre au son* de Léon et Thomas.

Exemple : /E/ ou [ə]

Écoutez et complétez le tableau pour la lettre « e » soulignée dans les mots ci-dessous.

Terre, verre, effort, espace, espoir, cesse, recette, regarder

	Prononciation	Exemples
E +2 consonnes prononcées		
E +2 consonnes écrites prononcées en une seule		
E + 1 seule consonne prononcée		

(Réponses : /E/ : espace, espoir ; /E/ : terre, verre, effort, cesse ; [ə] : recette, regarder)

Note 1 : Dans « dessus » et « dessous », le « e » se prononce [ə].

Note 2 : Écoutez et complétez le tableau pour la lettre soulignée dans les mots suivants.

Étranger, retraite, détruire, kilomètre, retrouver, mètre

Février, devrai, chèvre, chevreuil, fièvre

Règle, église, réclamer, déclarer, siècle, reclasser

	Prononciation	Exemples
E + consonnes écrites « tr » / « vr » / « cl »		
É/È + consonnes écrites « tr » / « vr » / « gl » / « cl »		

(Réponses : [ə] : retraite, retrouver, devrai, chevreuil, reclasser ; /E/ : étranger, détruire, kilomètre, mètre, février, chèvre, fièvre, règle, église, réclamer, déclarer, siècle)

Entraînement

I. Écoutez et complétez les mots suivants avec « e » / « é » / « è » :

1. Pi__rre
2. R__gler
3. __ffacer

4. Pr__parer
5. Adr__sser
6. __troit
7. V__rit__
8. Li__vre
9. T__rrible
10. R__sultat
11. Fid__le
12. Prof__sreur

(Réponses : 1. e / 2. é / 3. E / 4. é / 5. e / 6. É / 7. é, é / 8. è / 9. e / 10. é / 11. è / 12. e)

L'objectif de cette partie est de faire remarquer aux étudiants que la lettre « e », suivie par deux consonnes prononcées (à l'exception de « tr » / « vr » / « cl ») ou deux consonnes prononcées en une seule, se prononce /E/. Cette connaissance est primordiale car cela peut éviter que les étudiants mettent systématiquement un accent pour transcrire /E/. Après la découverte de la règle, ils sont invités à réinvestir leur acquis dans un petit exercice.

2. *Les homophones*

En fait, quand les étudiants font des erreurs des homophones grammaticaux, il s'agit d'une méconnaissance de la forme orthographique. Ils n'ont pas de problème avec le sens à priori. Comme le rappelle Adami, on utilise des documents authentiques avec les adultes migrants « en raison des besoins des apprenants et des contraintes institutionnelles et sociales et non en fonction d'une position dogmatique » et « tous les moyens didactiques sont bons » (Adami, 2011, p.170-171) pour satisfaire les besoins des apprenants, j'ai décidé de fabriquer des phrases simples pour montrer la différence des homophones :

Exemple : « et » / « ai » / « es » / « est »

Écoutez et soulignez la partie où vous entendez le son /E/.

Il est beau et il a 20 ans.

Tu es beau et tu as 20 ans.

Je suis beau et j'ai 20 ans.

Complétez :

___ sert à relier deux éléments. Il ne change pas.

___ est le présent du verbe « avoir » conjugué avec la première personne du singulier « je ».

___ est le présent du verbe « être » conjugué avec la deuxième personne du singulier « tu ».

___ est le présent du verbe « être » conjugué avec la troisième personne du singulier « il ».

(Réponses : « et », « ai », « es », « est »)

Entraînement

I. Complétez avec « et » / « ai » / « es » / « est » :

1. J' _____ un frère _____ une sœur, Jean _____ Pauline. Jean _____ plus âgé que moi _____ il _____ marié. Pauline _____ plus jeune que moi _____ elle _____ célibataire.
2. Est-ce que tu _____ d'accord que Sophie _____ Marie viennent avec nous ?
3. Tu _____ de Bretagne ? Moi aussi !
4. Pourquoi tu _____ triste _____ nerveux comme ça ? Qu'est-ce qui se passe ?
5. Ma mère _____ moi, nous aimons les fruits _____ les légumes. C' _____ très bon pour la santé.
6. - Chéri, tu sais où _____ mon passeport ?
- Oui, il _____ là ma chérie.

(Réponses : 1. ai, et, et, est, et, est, est, et, est / 2. es, et / 3. es / 4. es, et / 5. et, et, est / 6. est, est)

Dans un premier temps, les étudiants doivent d'abord repérer les quatre homophones-hétérographes dans les trois phrases et puis compléter les règles. Le but est de leur faire comprendre qu'à l'oral, certains mots peuvent avoir la même prononciation mais s'écrivent différemment pour assurer des rôles différents. Ensuite, ils sont invités à faire un exercice de fixation et de réemploi pour vérifier s'ils ont bien compris la différence entre ces mots.

Conclusion

Dans ce mémoire, nous avons abordé la question des difficultés orthographiques des étudiants migrants adultes. Ces migrants, ayant vécu en France depuis quelques années et parfois suivi des formations de FLI, ont un niveau à l'oral supérieur à l'écrit. En effet, comme nous avons vu dans la deuxième partie, le FLI met l'accent sur la forme orale et la lecture car les migrants ont un besoin urgent de s'intégrer à la société française et d'interagir avec les Français. Du coup, leur compétence orale est mieux développée que leur compétence écrite. Cela ne pose pas trop de problème jusqu'au jour où ils veulent poursuivre leurs études à l'université ou chercher un travail de bureau où l'écrit joue un rôle prépondérant.

Leurs difficultés ont plusieurs origines : d'abord, cela vient du système orthographique français dans lequel la correspondance phonographique n'est pas simple et régulière. Un phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes et un graphème peut transcrire plusieurs phonèmes. De plus, dans ce système, il n'y a pas que les phonogrammes mais aussi les morphogrammes et les logogrammes, qui n'ont pas de correspondance phonique.

Ensuite, si les enseignants de FLE essayent toujours d'assurer le développement simultané des compétences orale et écrite des étudiants, ce n'est pas le cas des migrants. Le FLI a pour but de faciliter l'intégration sociale, économique et citoyenne des migrants adultes en France et privilégie la forme orale et la lecture. De ce fait, les migrants n'ont pas d'habitude d'écrire et ne sont pas sensibilisés à la correspondance phonème-graphème. Ils sont laissés seuls à se débrouiller dans ce domaine.

Enfin, les migrants ont souvent des problèmes de perception auditive en raison des différences du système phonologique de leur(s) langue(s) maternelle(s) et de celui du français. Or, contrairement aux étudiants de FLE qui ont souvent des cours de phonétique, les migrants travaillent relativement peu dans ce domaine car leur tâche est de comprendre et de se faire comprendre. D'ailleurs, la phonétique n'est pas du tout une priorité dans le FLI. Ces problèmes de perception auditive pourraient amener à des erreurs d'orthographe quand les migrants essaient de transcrire ce qu'ils entendent.

De ce fait, des exercices pour tisser le lien phonème-graphème et travailler la discrimination auditive ont été proposés à ce public dans ce projet. Il y a aussi des exercices sur les homophones grammaticaux.

Malheureusement, faute de temps, je n'ai pas pu tester ces exercices avec les quatre étudiantes. En fait, l'orthographe française est tellement complexe qu'il reste encore beaucoup de types d'erreurs orthographiques inexplorés, notamment celles liées à la connaissance lexicale et morphologique. Il convient de poursuivre cette étude à propos de l'enseignement de l'orthographe pour le public migrant adulte sur une période plus longue, avec un plus grand nombre de participants de différentes origines.

Cependant, je me demande si ce ne serait pas mieux de mettre davantage l'accent sur l'écriture et la phonétique dans les formations de FLI. Certes, je comprends l'importance de la compétence orale des migrants dans un premier temps. Mais plus on commence tard à apprendre le code écrit, plus il est difficile de rattraper le décalage entre la compétence orale et la compétence écrite. De plus, les erreurs phonétiques non corrigées à temps risquent de se fossiliser. Les quatre étudiantes qui ont participé à ce projet ont toutes envie d'intégrer rapidement l'université française mais la compétence écrite est effectivement un obstacle. J'espère sincèrement que mes exercices pourront les aider et que désormais, on accordera plus d'attention à l'enseignement de la compétence orthographique des migrants adultes afin de faciliter leur accès à la formation universitaire et à des postes à responsabilité.

Bibliographie

Abry, D. et Chalaron, M.-L. (2010). *Les 500 exercices de phonétique : niveau A1/A2*. Paris : Hachette.

Adami, H. (2009). Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. *Mélanges Crapel*, 31. 160-172. Repéré à <http://legoutdufrancais.org/wp-content/uploads/2011/06/LES-DOCUMENTS-AUTHENTIQUES-DANS-LA-FORMATION-DES-ADULTES-MIGRANTS-PRATIQUES-PEDAGOGIQUES-ET-CONSTRAINTES-INSTITUTIONNELLES.pdf>

Adami, H. et André, V. (2013). Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI). *Linx*, 68-69, 135-158. Repéré à <http://linx.revues.org/1535>

Adami, H., Bergère, A., Étienne, S., Lambert, P., Poirrier, G., Verdier, C. et Vicher, A. (2011). *Référentiel FLI français langue d'intégration*. Repéré à <https://www.christianpuren.com/app/download/5611512651/FLI-Referentiel.pdf?t=1338328982>

Amorouayach, E. (2009). Typologie d'erreurs par contamination linguistique dans des productions écrites d'étudiants en situation bilingue. *Synergies Algérie*, 8, 25-32. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Algerie8/Essafia.pdf>

Catach, N. (1995). *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan.

Catach, N. (2011). *L'orthographe*. Paris : Presses universitaires de France.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles : école, collège*. Paris : Delagrave.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Repéré à http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Paris : Hachette FLE.

Defays, J.-M. et Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Liège : Mardaga.

Délégation Académique à la Formation Professionnelle Initiale et Continue de Créteil. (s.d.). *Dispositif de formation linguistique de l'office français de l'immigration et de l'intégration - B1 oral du CECRL*. Repéré à <https://www.forpro-creteil.org/formation/fiche/session/details-6156.pdf>

- Dewaele, J.-M. (2003). Compte rendu – hommage : l'œuvre de L. Selinker. *Linx*, 49, 153-159. Repéré à <http://linx.revues.org/564>
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191. Repéré à <http://reperes.revues.org/742>
- Fougerouse, M.-C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère, *Ela. Études de linguistique appliquée*, 122, 165-178. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm>
- Grevisse, M. et Goosse, A. (2007). *Le bon usage : Grevisse langue française : grammaire française*. Bruxelles : De Boeck.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : A. Colin.
- Kamoun, C. et Ripaud, D. (2016). *Phonétique essentielle du français A1-A2*. Paris : Les Editions Didier.
- Kaneman-Pougatch, M. et Guimbretière, E. (1989). *Plaisir des sons : enseignement des sons du français*. Paris : Alliance Française/Hatier/Didier.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette.
- Léon, P. R. (1978). *Prononciation du français standard : aide-mémoire d'orthoépie*. Paris : Didier.
- Léon, P., Léon, M., Léon, F. et Thomas, A. (2008). *Phonétique du FLE : prononciation : de la lettre au son*. Paris : A. Colin.
- Luzzati, D. (2010). *Le français et son orthographe*. Paris : Didier.
- Marin, J. et Lavoie, N. (2017). L'influence d'une pratique d'analyse de mots sur le développement des compétences en orthographe lexicale de scripteurs débutants. *Lidil*, 55. Repéré à <http://lidil.revues.org/4216>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences* (Publication Bulletin officiel n°29 du 20 juillet 2006). Repéré à <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programmes pour les cycles 2, 3 et 4* (Publication Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015). Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf

Riegel, M., Pellat J.-C. et Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.

Troubetzkoy, N. S. (1970). *Principes de phonologie*. Paris : Editions Klincksieck.

Verdelhan, M. et Vigner, G. (2004, octobre). *La maîtrise de la langue dans l'apprentissage du français comme langue seconde*. Communication présentée à l'université automne, Saint-Denis. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid45868/la-maitrise-de-la-langue-dans-l-apprentissage-du-francais-comme-langue-seconde.html>

Vincent, F. et Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 393. 471-490. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2013-v39-n3-rse01495/1026309ar/>

Walter, H. (1976). *La Dynamique des phonèmes dans le lexique français contemporain*. Paris : France Expansion.

Sitographie

Académie française. (2016). L'Académie française et la « réforme de l'orthographe ». Repéré à <http://www.academie-francaise.fr/actualites/lacademie-francaise-et-la-reforme-de-lorthographe>

Billières, M. (s.d.). Les raisons d'une prononciation défectueuse en langue étrangère. Repéré à <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq01P0201.html#sdfootnote1sym>

Charivari. (2016). L'Echelle Dubois-Buyse sur tableur. Repéré à <http://www.charivarialecole.fr/a46429441/>

CIEP. (s.d.). Présentation détaillée des épreuves. Repéré à <http://www.ciep.fr/dilf/presentation-detaillee-epreuves>

Direction générale des étrangers en France - Ministère de l'Intérieur. (2016). Le parcours personnalisé d'intégration républicaine. Repéré à <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine>

Direction générale des étrangers en France - Ministère de l'Intérieur. (2016). Les conditions et modalités de l'acquisition de la nationalité française. Repéré à <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/La-nationalite-francaise/Les-conditions-et-modalites-de-l-acquisition-de-la-nationalite-francaise>

Direction de l'information légale et administrative. (2007). Le Contrat d'accueil et d'intégration : un parcours obligatoire, condition d'une installation durable. Repéré à <http://www.vie-publique.fr/actualite/dossier/integration/contrat-accueil-integration-parcours-obligatoire-condition-installation-durable.html>

Institut de Formation Rhône-Alpes. (s.d.). Formation linguistique. Repéré à <http://www.ifra-formation-linguistique.fr/>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2014). CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-ecrl.html>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2014). Liste de fréquence lexicale. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid50486/liste-de-frequence-lexicale.html>

Ministère de l'Éducation nationale. (2017). Préparer le DNB avec les sujets zéro et les annales. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid60618/preparer-le-dnb-avec-les-sujets-zero-et-les-annales.html>

L'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration. (s.d.). A qui s'adresse-t-il. Repéré à http://www.ofii.fr/tests_197/a_qui_s_adresse-t-il_1031.html

L'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration. (s.d.). Dispositif de formation linguistique OFII. Repéré à http://www.ofii.fr/tests_197dispositif_de_formation_linguistique_ofii_1245.html?preview=oui

L'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration. (s.d.). Envie d'approfondir vos connaissances linguistiques en langue Française. Repéré à http://www.ofii.fr/tests_197/envie_d_approfondir_vos_connaissances_linguistiques_en_la_ngue_francaise_1349.html?preview=oui

Secrétariat général du Gouvernement. (2011). Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration ». Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024659119&categorieLien=cid>

Service d'information du Gouvernement. (2016). Réforme de l'orthographe. Repéré à <http://www.gouvernement.fr/argumentaire/reforme-de-l-orthographe-3763>

Sigles et abréviations utilisés

etc. : et cætera

ex. : exemple

M. : Monsieur

M^{me} : Madame

n^o : numéro

p. : page ou pages

s.d. : sans date

CAI : Contrat d'Accueil et d'Intégration

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CIR : Contrat d'Intégration Républicaine

CIREFE : Centre International Rennais d'Études de Français pour Étrangers

CLPS : Coopérer pour La Promotion Sociale

CS : Cours Semestriels

DELFL : Diplôme d'Études en Langue Française

DILF : Diplôme Initial de Langue Française

DUEF : Diplôme Universitaire d'Études Françaises

FLE : Français Langue Étrangère

FLI : Français Langue d'Intégration

FLS : Français Langue Seconde

IBEP : Institut Breton d'Éducation Permanente

GRETA : Groupement d'établissements ou Groupements d'établissements

OFII : Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

SL : Soutien Linguistique

Table des illustrations

Figure 1 : Schéma du plurisystème de Catach	27
Figure 2 : Tableau résumé des règles	33

Table des annexes

Annexe 1 Entretien avec ABE	89
Annexe 2 Entretien avec ISR	93
Annexe 3 Entretien avec SAL	96
Annexe 4 Entretien avec DAL	99
Annexe 5 Les trois niveaux de phonogrammes de Catach (1995)	102
Annexe 6 Test de positionnement T1 de SAL	105
Annexe 7 Test de positionnement T2 d'un Afghan	107
Annexe 8 Test de positionnement T3 d'une Géorgienne	109
Annexe 9 Test de positionnement T4 d'une Géorgienne	111
Annexe 10 Test de positionnement T5 d'un Jordanien	113
Annexe 11 Production écrite P1 d'une Ossète	114
Annexe 12 Production écrite P2 d'un Libanais	115
Annexe 13 Production écrite P3 d'ISR	116
Annexe 14 Production écrite P4 d'ABE	117
Annexe 15 Production écrite P5 de DAL	118
Annexe 16 La dictée.....	119
Annexe 17 La dictée D1 de SAL	120
Annexe 18 La dictée D2 d'ABE	121
Annexe 19 La dictée D3 de DAL	122
Annexe 20 La grille typologie des erreurs d'orthographe de Catach (1995)	123

Annexe 1

Entretien avec ABE

- Entretien réalisé le 2 mars 2017
- Heure de l'entretien : 11h09
- Durée de l'entretien : 17'25

- 1 FEL Ça fait combien de temps que vous êtes en France ?
- 2 ABE Presqu'un an. Je suis arrivée en France 2015, au mois de juin.
- 3 FEL Pourquoi vous êtes venue ici ?
- 4 ABE Parce qu'en mon pays, il y a beaucoup de problèmes, en Irak. Ça marche pas.
- 5 FEL Et votre famille ?
- 6 ABE Oui, avec ma famille.
- 7 FEL Vous venez avec quel statut en fait ?
- 8 ABE Je suis arrivée avec ma famille avec l'aide de l'organisme français catholique en Irak parce qu'il y a beaucoup de problèmes là-bas. J'ai déjà obtenu le titre de séjour pour 10 ans.
- 9 FEL Tout le monde dans votre famille parle français ?
- 10 ABE Non, on parle l'arabe juste.
- 11 FEL Donc avant de venir en France, vous ne parliez pas le français ?
- 12 ABE Non, jamais. Parce qu'en Irak, on apprend juste anglais à l'école. Je parle un peu anglais mais pas beaucoup.
- 13 FEL Quand est-ce que vous avez commencé au CIREFE ?
- 14 ABE Ce semestre, en janvier.
- 15 FEL Vous êtes arrivée en 2015, est-ce que vous avez suivi un cours de français en 2015 ?
- 16 ABE Non, quand je suis arrivée en France, j'habitais dans un petit village, à la campagne où il n'y avait pas de cours de français. Il s'appelle Forbach, à côté d'Allemagne.
- 17 FEL Vous connaissez quelqu'un là-bas ?
- 18 ABE Oui, on connaît une famille irakienne là-bas. Comme tout le monde arrivé en France comme nous, l'Etat, il donne 200h pour les personnes. Il donne comme ça mais moi, j'apprends juste un mois, après, le mois de septembre, j'ai passé l'examen.

- 19 FEL Pourquoi ?
- 20 ABE Parce qu'il m'a dit, déjà, il donne, mais je peux pas aller parce que j'habite à village, je peux pas prendre là-bas. Tout ça, les 200h, sont parties. Juste un mois, j'ai passé l'examen.
- 21 FEL Un examen de français, c'est ça ?
- 22 ABE Oui, le FLA, mais c'est facile pour moi parce que j'apprends toujours sur Internet.
- 23 FEL Donc vous avez le DELF A1 ?
- 24 ABE Oui.
- 25 FEL Pendant ce mois, vous avez appris toute seule à la maison ?
- 26 ABE Oui.
- 27 FEL Après, comment vous avez appris le français ?
- 28 ABE Au mois de septembre à novembre, avec CLPS, l'année dernière.
- 29 FEL Est-ce que ce cours a été gratuit ?
- 30 ABE Oui, c'est gratuit.
- 31 FEL Vous avez utilisé un livre ?
- 32 ABE Non. Mon professeur donne toujours le papier, comme le livre.
- 33 FEL Pendant ces 3 mois de formation, vous avez eu combien d'heures de cours par semaine ?
- 34 ABE 4 jours par semaine.
- 35 FEL Et combien d'heures par jour ?
- 36 ABE Le matin, il commence à 9h, jusqu'à midi. Après-midi, 14h jusqu'à 16h30.
- 37 FEL Il y avait combien d'étudiants ?
- 38 ABE 15 ou 16. Mais j'apprends le français sur Internet toujours chez moi. Je parle bien un peu mais je veux mixe avec les gens quand je cherche toujours le travail. C'est très bien pour moi quand je contacte mixe avec les autres. Quand je reste à la maison, avec ma famille, toujours je parle arabe. J'oublie le français.
- 39 FEL Donc c'est seulement en septembre dernier que vous commencez à apprendre le français ?
- 40 ABE Oui, parce qu'en avril 2016, je suis arrivée à Rennes. J'ai cherché un logement et puis en septembre, j'ai commencé avec CLPS.
- 41 FEL Donc avant, vous avez cherché sur Internet pour apprendre ?
- 42 ABE Oui.

- 43 FEL Est-ce que c'est difficile pour vous à comprendre le français ?
- 44 ABE Non, je comprends bien quand les autres parlent mais je parle un peu difficile parce que je ne parle pas beaucoup avec les autres. Mais la grammaire ou l'écrit, c'est bien avec moi.
- 45 FEL Alors, pourquoi maintenant vous êtes inscrite au CIREFE ? Vous voulez chercher un travail ?
- 46 ABE Oui, après le CIREFE, le métier de secrétaire médicale. Moi, j'amenais le papier pour le certificat en Irak. Là-bas, j'ai fini le baccalauréat avec certificat science, mais pas entrée à l'université. Parce qu'après les problèmes comme ça, je partais mon pays. Mais j'ai amené le certificat ici, après le traducteur français, maintenant je peux entrer à l'université mais je pense que c'est très difficile pour moi, 5 ans, 4 ans, aux études, dans l'université. Moi, j'ai besoin beaucoup le travail. C'est facile pour moi, comme secrétaire médicale, j'étudie 2 ans, après, je travaille facilement. Parce que comme l'âge que j'ai en France, il n'y a pas d'argent. Tu sais, jusqu'à 25 ans, rien.
- 47 FEL Vous avez quel âge ?
- 48 ABE 21 ans.
- 49 FEL Donc maintenant, vous êtes en A2, vous allez continuer au CIREFE jusqu'en mai. En septembre, est-ce que vous allez continuer ou vous ne savez pas encore ?
- 50 ABE Mais je ne sais pas. Parce que maintenant, la Famille Catholique, elle aide moi, elle aide toujours avec ma famille. Elle donne l'argent au CIREFE pour moi. Mais le mois de septembre, je ne sais pas. J'ai déjà pas de travail. Comment je donne l'argent...
- 51 FEL Votre logement, par exemple, c'est eux qui paient ?
- 52 ABE Oui, ils cherchent comme ça mais nous aussi, je donne un peu mais pas beaucoup. Et j'essaye avec HLM pour appartement et j'attends maintenant.
- 53 FEL La Famille Catholique, c'est une église, c'est ça ?
- 54 ABE Oui, comme une église catholique. C'est pour ça je suis arrivée à Rennes parce qu'il y a quelques personnes qui aident moi. Parce que je ne connais rien ici.
- 55 FEL Pour vous, est-ce que le français est difficile ?
- 56 ABE Ça va, pas trop difficile. Mais quand j'apprends la langue française, d'abord, c'est un peu difficile mais peu à peu, je comprends.
- 57 FEL Est-ce que vous trouvez que c'est plus facile à parler qu'à écrire ?

- 58 ABE Oui. C'est difficile pour écrire, un peu.
- 59 FEL C'est plus difficile à écrire ?
- 60 ABE Oui.
- 61 FEL Pourquoi ?
- 62 ABE Parce que pas comme ici, c'est très très différent en mon pays, arabe.
- 63 FEL Mais est-ce que l'anglais vous aide un peu ?
- 64 ABE Oui oui, je connais lettres comme ça, en français. Mais un peu difficile aussi.

Annexe 2

Entretien avec ISR

- Entretien réalisé le 2 mars 2017
 - Heure de l'entretien : 11h41
 - Durée de l'entretien : 15'03
-
- 1 FEL Depuis combien de temps que vous êtes en France ?
- 2 ISR Je suis en France depuis septembre 2015.
- 3 FEL Pourquoi vous êtes venue en France ?
- 4 ISR Parce que mon mari, il habite ici.
- 5 FEL Votre mari est français ?
- 6 ISR Oui.
- 7 FEL Donc vous avez la nationalité française ?
- 8 ISR Non. En fait, mon mari, il est soudanais, comme moi, mais il a pris la nationalité.
- 9 FEL Donc il travaille en France ?
- 10 ISR Oui.
- 11 FEL Et vous, quel est votre statut ?
- 12 ISR Je suis demandeuse d'asile.
- 13 FEL Avant de venir en France, vous avez déjà appris le français ?
- 14 ISR Non, pas du tout.
- 15 FEL Ça fait combien de temps que vous apprenez le français ?
- 16 ISR Je suis allée au Carrefour 18 pour un cours de français gratuit en mars 2016 pendant 3 mois. Après, j'ai continué au CIREFE depuis septembre 2016 en A1.
- 17 FEL Donc pendant ce 3 mois, vous aviez combien de cours par semaine ?
- 18 ISR 1 cour par semaine et chaque fois 3 h, de 14h à 17h.
- 19 FEL À la maison, vous parlez français ?
- 20 ISR Non, tout le temps en arabe.
- 21 FEL Donc avec qui vous parlez le français ?
- 22 ISR Avec les professeurs parfois, avec les voisins, parce que je suis très intéressée pour apprendre vite.
- 23 FEL Pourquoi vous suivez des cours ici ? Vous voulez continuer vos études ou cherchez un travail ?

- 24 ISR Pour les deux. Si je trouve. Si possible, je continue mes études. C'est très bien pour moi.
- 25 FEL Vous avez une licence dans votre pays ?
- 26 ISR Oui, j'ai un diplôme médical vétérinaire. Bac +5.
- 27 FEL Donc vous avez déjà travaillé avant de venir ?
- 28 ISR Oui, juste 2 mois. Ma nationalité est soudanaise, mais j'habite en Libye pendant 20 ans avec ma famille. Avec les guerres là-bas, c'est difficile.
- 29 FEL Mais si vous avez déjà le bac+5, vous voulez continuer vos études ou vous pouvez peut-être déjà travailler en France ?
- 30 ISR Je sais pas, parce que la langue est difficile pour continuer ou pour suivre une formation. Mais peut-être que je vais faire l'équivalence, pour voir comment je fais après.
- 31 FEL Est-ce que vous parlez une autre langue qu'arabe ?
- 32 ISR Je parle un peu anglais.
- 33 FEL Donc l'arabe est votre langue maternelle, c'est ça ?
- 34 ISR Oui.
- 35 FEL Est-ce que l'anglais vous a aidé à apprendre le français ?
- 36 ISR Oui, mais je commence à oublier l'anglais maintenant.
- 37 FEL Après les cours, est-ce que vous étudiez vous-même, comme regarder les vidéos sur YouTube ?
- 38 ISR Oui, parfois je fais ça. Et je regarde beaucoup la télévision, les journaux télévisés, j'aime bien faire ça.
- 39 FEL Et la radio ?
- 40 ISR Non, tout le temps la télévision.
- 41 FEL Et vous arrivez à comprendre ?
- 42 ISR Oui, pas tout mais je comprends globalement.
- 43 FEL Et vous lisez les journaux ?
- 44 ISR Non, pas beaucoup. Mais maintenant j'essaye de lire un peu plus, « 20 minutes » et d'autres textes.
- 45 FEL Et dans Carrefour 18, vous avez utilisé une méthode ?
- 46 ISR C'est du papier, photocopie. On a appris les nombres, les couleurs. C'est pour quelqu'un qui ne connaît rien en français.
- 47 FEL Pour vous, qu'est-ce qui est difficile en français ?
- 48 ISR La grammaire, la conjugaison des verbes.

- 49 FEL Est-ce que vous trouvez que c'est plus facile à parler qu'à écrire ?
- 50 ISR Oui. Bien sûr. Je crois que si les personnes apprennent à parler avant d'écrire, c'est difficile après.
- 51 FEL Votre mari, il parle bien français ?
- 52 ISR Oui, il est ici depuis 2007. Mais lui aussi, il a des problèmes à écrire. Il travaille dans la construction donc il n'a pas vraiment besoin d'écrire pour le travail. Il va essayer de continuer au CIREFE pour apprendre un peu écrire. C'est notre problème arabe, c'est pas comme les autres nationalités parce que nous, on utilise beaucoup anglais. Du coup, quand on écrit, on écrit le français comme en anglais.
- 53 FEL Donc c'est-à-dire que quand vous entendez un son, vous ne savez pas comment il faut écrire ?
- 54 ISR Oui.
- 55 FEL En fait, pendant combien de temps vous avez appris l'anglais ?
- 56 ISR Pendant 7 ans.

Annexe 3

Entretien avec SAL

- Entretien réalisé le 2 mars 2017
 - Heure de l'entretien : 13h05
 - Durée de l'entretien : 12'41
- 1 FEL Ça fait combien de temps que vous êtes en France ?
- 2 SAL Ça fait 6 ans que je suis en France. Je suis arrivée en 2010, au mois de septembre. Ça va faire 7 ans au mois de septembre.
- 3 FEL Vous êtes venue toute seule ?
- 4 SAL Non, je suis venue avec ma famille, mon mari et mes enfants.
- 5 FEL Pourquoi la France ?
- 6 SAL On a choisi la France. C'est mon mari qui voulait venir en France.
- 7 FEL Est-ce que vous avez le statut réfugié ?
- 8 SAL Non, pas du tout.
- 9 FEL Et votre mari, il travaille ?
- 10 SAL Mon mari est décédé en 2015.
- 11 FEL Je suis désolée. Vos enfants parlent bien français ?
- 12 SAL Oui, ils parlent très bien.
- 13 FEL Avant de venir en France, est-ce que vous parliez déjà le français ?
- 14 SAL Non, pas du tout.
- 15 FEL Quelle est votre langue maternelle ?
- 16 SAL Ma langue maternelle c'est géorgien.
- 17 FEL Vous parlez d'autres langues ?
- 18 SAL Je parle un petit peu russe, mais pas beaucoup.
- 19 FEL Vous avez quel âge ?
- 20 SAL 27 ans.
- 21 FEL Pendant ces années, vous n'avez pas suivi un cours de français ?
- 22 SAL Non, j'ai appris toute seule en parlant.
- 23 FEL Vous regardez la télévision, vous écoutez la radio ?
- 24 SAL Oui. Et avec les enfants, je parle français. Mes enfants ne savent plus parler géorgien.
- 25 FEL Vos enfants ont quel âge ?
- 26 SAL L'ainé, il a 8 ans, et ma fille, elle a 6 ans et demi.

- 27 FEL Est-ce que vous lisez les journaux ?
- 28 SAL C'est facile à lire pour moi, mais pour écrire, je ne sais pas. En fait, j'ai jamais essayé. C'est la première fois que je commence ici au CIREFE. Et c'est là que je commence à écrire vraiment.
- 29 FEL C'est-à-dire que si on vous donne un texte, vous arrivez à comprendre ?
- 30 SAL Oui. J'ai juste le problème pour écrire.
- 31 FEL Et quand on parle, vous comprenez très bien ?
- 32 SAL Oui. Et comme j'envoie les sms, c'est facile d'écrire sur l'ordinateur ou sur le portable. Mais pour écrire, c'est pas pareil. J'ai du mal à écrire.
- 33 FEL Mais pourquoi avec les sms, c'est facile ?
- 34 SAL Je sais pas. Peut-être parce que le portable corrige s'il y a quelque chose qui ne va pas. Ça se met en rouge. Après, j'essaie de corriger. Mais là, pour écrire, j'arrive pas. En plus, en même temps d'écrire, je fais attention tout le temps pour attacher. J'arrive pas bien à attacher donc je mélange tout après. J'arrive pas à écrire vite non plus. Il faut que ce soit doucement. Je réfléchis beaucoup avant d'écrire.
- 35 FEL C'est parce que vous savez comment prononcer le son, mais vous ne savez pas comment écrire.
- 36 SAL Oui.
- 37 FEL Pendant ces dernières années, avez-vous déjà travaillé ?
- 38 SAL Non, j'ai pas le droit de travailler.
- 39 FEL Pourquoi pas ?
- 40 SAL Parce que je suis sans papier. On a fait la démarche auprès de la préfecture. En fait, ils ont dit non.
- 41 FEL Pourquoi ?
- 42 SAL Parce que le problème de mon mari c'était pas suffisant. Donc on a reçu plusieurs négatifs. Et là, je voulais apprendre français et puis après faire une formation. Et comme ça, après, ça va être plus facile de trouver un contrat de travail. Et puis là, la préfecture va me donner le droit de travailler. C'est assez compliqué.
- 43 FEL Donc maintenant, vous n'avez pas de titre de séjour ?
- 44 SAL Non, rien.
- 45 FEL Vous allez continuer au CIREFE jusqu'au niveau B2 ?

- 46 SAL Je sais pas. Peut-être oui. Parce que moi, je veux bien apprendre et puis après, je sais pas du tout qu'est-ce que je vais faire plus tard.
- 47 FEL Avant de venir en France, est-ce que vous avez déjà travaillé dans votre pays ?
- 48 SAL Non, parce que je me suis mariée trop jeune. Et j'ai jamais travaillé.
- 49 FEL Vous avez un baccalauréat dans votre pays ?
- 50 SAL Oui, Mais après, j'ai pas fait d'études, J'ai pas travaillé. J'ai jamais rien fait. J'ai pas de confiance en moi, et je sais pas à quoi je vais être capable de faire. C'est pour ça que pour l'instant, je sais pas.
- 51 FEL C'est parce qu'il y avait des problèmes dans votre pays que vous avez décidé de partir?
- 52 SAL Oui, il y avait la guerre. La dernière, c'était en 2008.
- 53 FEL Donc pendant ces dernières années, vous êtes resté à la maison ?
- 54 SAL J'ai fait bénévolat aux écoles catholiques aux écoles populaires. Et là je suis plus bénévole comme je suis au CIREFE. Je peux pas faire. Mais je suis juste bénévole pour protection civile parce que c'est le week-end, des fois samedi ou dimanche. Je fais juste ça. Sinon autrement, je fais rien.
- 55 FEL Parce qu'après, vous devez aussi vous occuper de vos enfants...
- 56 SAL Oui.
- 57 FEL Qui a payé la formation du CIREFE ?
- 58 SAL Pour le CIREFE, j'ai payé moi-même. Parce que je voulais faire absolument, j'ai besoin. Je veux avancer. Et après, pour le reste, pour le trajet, je paye pas parce qu'avec CCAS, j'ai le droit de la gratuité du transport pour 6 mois. Et après, je sais pas si je vais avoir le droit ou pas.
- 59 FEL Vous parlez très bien. Est-ce que vous avez beaucoup d'amis français ?
- 60 SAL Oui et ça aide beaucoup. J'ai des copines de parents d'élève, j'ai des copines de bénévoles où je fais de bénévolat, et j'ai une famille que m'a hébergée avant, donc j'ai beaucoup appris avec cette famille-là.

Annexe 4

Entretien avec DAL

- Entretien réalisé le 14 mars 2017
- Heure de l'entretien : 11h18
- Durée de l'entretien : 13'58

- 1 FEL Depuis combien de temps que vous êtes en France ?
- 2 DAL Je suis arrivée en France depuis 2 ans, le 29 janvier 2015.
- 3 FEL Pourquoi vous êtes venue en France ?
- 4 DAL Parce que moi, je suis syrienne, il y a beaucoup de guerres.
- 5 FEL Donc vous êtes venue avec votre famille ?
- 6 DAL Oui, bien sûr, mon mari et mon garçon. Et maintenant, j'ai une fille.
- 7 FEL Et votre mari, il est aussi syrien ?
- 8 DAL Oui. Il travaille mon mari, cuisinier.
- 9 FEL Chez vous, vous parlez arabe ?
- 10 DAL Bien sûr. Mais parfois avec mon garçon, un petit peu français. Parce qu'il parle bien mon garçon.
- 11 FEL Il a quel âge ?
- 12 DAL 5 ans. Il est à l'école depuis 2 ans.
- 13 FEL Depuis combien de temps que vous suivez des cours ici ?
- 14 DAL Depuis semestre 2. Semestre 1, moi inscrire déjà mais il n'a pas trouvé la crèche pour ma fille. C'est pour ça arrêter le semestre 1.
- 15 FEL Vous parliez français avant de venir en France ?
- 16 DAL Non, mais avant, j'ai étudié au CLPS pendant 2 mois et 15 jours. C'est pour ça parler un petit peu. Mais en Syrie, j'ai pas étudié le français parce qu'il y a 2 langues : anglais et arabe. Maintenant, depuis 2 ans, entrer français et russe, en Syrie. Mais avant non. Avant, c'était anglais, c'est tout.
- 17 FEL Donc vous parlez bien anglais ?
- 18 DAL Oui.
- 19 FEL Quand est-ce que vous avez suivi les 2 mois de cours de français ?
- 20 DAL En septembre 2015. Après, j'ai accouché ma fille. C'est obligatoire de rester avec ma fille. J'ai pas trouvé la crèche pour ma fille, restée à la maison.
- 21 FEL Est-ce que vous regardez la télévision ?

- 22 DAL Oui, bien sûr. Et YouTube aussi, et parler un peu avec mon fils. Et j'ai des RDV avec médecins, avec quelqu'un. C'est pour ça. Et aussi, j'ai mon amie, c'est pas français mais elle parle français.
- 23 FEL Vous avez beaucoup d'amis français ici ?
- 24 DAL C'est pas Français, mais Arabes parler français.
- 25 FEL Au CLPS, vous aviez combien d'heures de cours par jour et par semaine ?
- 26 DAL Tous les jours, sauf mercredi. De 9h à 16h, sauf la pause de midi.
- 27 FEL Et les cours étaient gratuits ?
- 28 DAL Oui, c'est gratuit pour les réfugiés parce que moi, je suis réfugiée.
- 29 FEL Est-ce que vous avez une licence dans votre pays ?
- 30 DAL Oui, j'ai obtenu une licence de biologie en Syrie. Et je veux continuer master de biologie, après le doctorat. Mais je suis dans A2. Le master c'est obligatoire niveau B2.
- 31 FEL Donc est-ce que vous allez continuer en septembre prochain ?
- 32 DAL Oui.
- 33 FEL Et vous allez rester en France ?
- 34 DAL Oui, parce qu'il y a beaucoup de guerres en Syrie.
- 35 FEL Quel âge avez-vous ?
- 36 DAL 30 ans.
- 37 FEL Est-ce que vous écoutez la radio ?
- 38 DAL Non, mais je regarde les « cartoons » (dessins animés) pour les enfants et parfois, des films français. C'est obligatoire de parler parce qu'il y a beaucoup de papiers, c'est obligatoire de parler.
- 39 FEL Et les journaux ?
- 40 DAL Oui, parfois, pas beaucoup.
- 41 FEL Et la télévision, vous comprenez ? C'est facile ?
- 42 DAL Non, c'est difficile. Compris moyen. Parce que parler vite. C'est pas doucement.
- 43 FEL Pour vous, écrire ou parler, lequel est plus facile ?
- 44 DAL Ecrire, c'est moyen.
- 45 FEL Donc vous parlez mieux que vous écrivez ?

- 46 DAL Non, écrire mieux. Grammaire aussi. Moi, je pense que grammaire, c'est bon. J'ai compris, pas tout la grammaire mais facile pour moi. A2 c'est facile pour moi.
- 47 FEL C'est peut-être parce qu'au CLPS, vous avez déjà vu certaines choses ?
- 48 DAL Oui, j'ai A2, c'est le même niveau ici. Au CLPS, j'ai étudié déjà 2 mois et demi : un mois j'étais en A1, après changer le groupe, 1 mois et demi, A2, après rester à la maison. Après, continuer A2 aussi.

Annexe 5

Les trois niveaux de phonogrammes de Catach (1995)

PHONOGRAMMES

Le maniement aisé du niveau 1 semble pouvoir être tenu pour objectif raisonnable exigible de l'enfant en fin de cycle lecture-écriture. Le niveau 2 se situerait en fin de scolarité primaire. Le niveau 3 comporte beaucoup de lettres logogrammiques (unités plus ou moins isolées, marquées d'un astérisque), dont seuls les éléments les plus fréquents méritent d'être introduits par un enseignement suivi, d'abord globalement, puis de façon plus analytique.

Les graphèmes répétés, correspondant à plusieurs phonèmes et à plusieurs secteurs d'archigraphèmes, sont mis entre parenthèses.

Pour les semi-voyelles, I et U notent respectivement la semi-voyelle correspondante dans 86 % et 100 % des cas. Pour des raisons de commodité pédagogique, seuls ont été retenus ici les archigraphèmes Y, IL(L), OI, OIN pour [WA], [WE].

I. Graphèmes de base – Niveau 1 (45 graphèmes)

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

10

Archigraphèmes	Phonèmes	Graphèmes	%	Exemples
Semi-Voyelles Y, IL(L)	[j]	(i)	86 %	pié
		ÿ	30 %	faïence
		y il(i)	10 %	payer rail, raille
OI	[wA]	oi	100 %	loi
OIN	[wɛ]	oin	100 %	moins

Consonnes				
(N.B. : Les consonnes doubles et les lettres muettes ne sont pas décomptées ici).				
P	[p]	p	100 %	pon(t)
B	[b]	b	100 %	bon
T	[t]	t	99 %	ton
		d	100 %	don
C	[k]	c + qu	98 %	coque
		g + gu	100 %	gouquette
F	[f]	f	95 %	fou
		v	100 %	vou(s)
S	[s]	s + ss	69 %	danse, rosse
		(c) + ç	26 %	ci, ça
		(s) intervocalique	90 %	rose
Z	[z]	z	10 %	zéro
X	[ks]	x	84 %	axe
		ou [gɛ]		examen
CH	[ʃ]	ch	100 %	chou
		j	49 %	jeu
		(g) + ge	51 %	(nous) mangeons
L	[l]	l	100 %	la
R	[R]	r	100 %	ré
M	[m]	m	100 %	mon
N	[n]	n	100 %	non
GN	[ɲ]	gn	100 %	règne

11

II. Niveau 2 (70 graphèmes)

N.B. : Les graphèmes imprimés en gras sont les 45 graphèmes de base.

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

12

Archigraphèmes	Graphèmes	% approximatif d'utilisation	Exemples
Semi-Voyelles			
Y, IL(L)	(l) (r) y il(l), ll	86 % 3 % 10 %	ped aïeul payer rail, raille, fille
OI	oi (ou + voy.)	100 %	loi loua, troua
OIN	oin ouin	100 %	moins chafouin, ine

Consonnes

Les consonnes doubles (environ 2 %) et les lettres muettes (environ 10 %) ne sont pas décomptées.

P	p	100 %	pont
B	b	100 %	bon
T	t	99 %	ton
D	d	100 %	don
C	c + qu k q	98 %	coque coke coq goguette
G	g + gu	100 %	
F	f	95 %	fou
V	ph v	100 %	phare avoir
S	s + ss (c) + ç (t) (+ i) (s) (intervoc.) z	69 % 26 % 3,3 % 90 % 10 %	sac, rosse ci, ça nation rose zéro
X	x cc (+ e, i) xc (+ e, i)	84 %	axe, examen accéder, occident excès
CH	ch	100 %	cher
J	j (g) + ge	49 % 51 %	jeu mangea
L	l	100 %	la
R	r	100 %	ré
M	m	100 %	mon
N	n	100 %	non
GN	gn	100 %	règne
NG	ng	100 %	parking

N.B. : La lettre *h* (par ailleurs élément de graphème, lettre distinctive ou étymologique) joue deux rôles distincts : substitut du tréma (*trahir*) et, à l'initiale, « couverture » de la voyelle, avec rupture de liaison : *les/héros*. Les pourcentages trop faibles ne sont pas mentionnés. Ceux indiqués correspondent aux résultats observés dans nos textes de référence (voir Bibli.), mais nous reconnaissons, par ailleurs, l'existence d'autres graphèmes, mentionnés ici (ex. : *ou + voy.*, *ouin*, etc.).

13

III. Niveau 3 ± 130 graphèmes

N.B. : Les graphèmes en gras sont les 45 graphèmes de base. L'astérisque marque les graphèmes exceptionnels (moins de 5 à 6 unités lexicales et leurs dérivés), d'autres non exhaustifs.

Archigraphèmes	Graphèmes	Sous-Graphèmes	Archigraphèmes	Graphèmes	Sous-Graphèmes
Voyelles A	a à â	(em) (prudemment) *(en) (solemnel) *(on) (paonne)	Voyelles (suite) OU	ou où ou	*aou (saoul) *aou (saout) *(oo) (football)
E	e + é (e) + è ai ê ei ë	œ (foetus) æ (et cætera) ai (paitre) *ei (reître) *ea (break)	AN	an am en em	*aon (faon) *aen (Caen)
I	i (y) i ï	hi (trahi) *ee (meeting)	IN	in im (en) ain ein	*in (vîmes) *aim (faim) yn (synthèse) ym (symponie)
O	o au eau o (u) (m)	ho (cahot) *oo (alcool) *ao (Saône) *û(m) (capharnaüm)	ON	on om	*on (punch) *(um) (rumsteack)
U	u û	hu (cahute) *û (Saül) *eu (j'ai eu)	UN	un	*um (parfum) *eun (à jeun)
EU	eu œu	*ue (cueillir) *(ai) (faisons) *(u) (club) *(on) (monsieur) *eu (jeûne)	Semi-Voyelles Y, IL(L)	(i) (î) y H(i), I	hi (hier) *hy (hyène)
	(e)		OI	oi (ou + voy.)	oi (croît) *w (water) *(u) (jaguar) *(œ) (mœlle) *oë (poële)
			OIN	oin ouin	ooin (shampooing)

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

N.B. : Il faut y ajouter la lettre h, équivalent du tréma à l'intérieur des mots, mais aussi « couverture » de la voyelle initiale dans certains cas : *les/héros*.

Annexe 6 Test de positionnement T1 de SAL



1. Description

Vous décrivez cette photo (environ 70 mots).

une table en famille à noël
 couleurs rouge grand petit
 fille et petite fille
 X Grand petit avec bonne rouge poule
mais soi ?

Cadre réservé au correcteur

a le niveau			A1	A2	B1	B2	C1
entre en	A1 Déb.	A1 Faux Déb.	A2	B1	B2	C1	C2



2. Dialogue

Vous écrirez la suite du dialogue entre les deux personnages de la photo (environ 150 mots).

Le grand-père : Ton voyage s'est bien passé ?

La jeune fille : le grand père ton voyage s'est bien passé? la fille qui est été long et fatiguant mais ça va on est contentes ~~telles~~ avec vous en famille pour Noël. alors toi ma petite fille comment ça va? à l'école? / ça va papi tout ça passe bien je travaille bien. alors si tu es sage et si tu travaille bien pour Noël et va tu apporter des cadeaux tu à commande quoi? j'ai commandé une portable et toi papi? moi je rien commande c'est parce Noël qui choisit pour moi. c'est délicieux tout ce que tu prépares je me régale. on est bien en famille Bon Noël

Cadre réservé au correcteur

a le niveau			A1	A2	B1	B2	C1
entre en	A1 Déb.	A1 Faux Déb.	A2	B1	B2	C1	C2



Annexe 7

Test de positionnement T2 d'un Afghan



1. Description

Vous décrirez cette photo (environ 70 mots).

une familles empe grand elle sont quatre personnes. cette familles cuisines de frants chose est puis ils sont sebiles d frants couleurs rouge blanc noir vert maron.....

Ils sont mange beaucoup. Par Exemple vind salade Rie est chips.

Jaim bine come ca familles. est ils sont discoute beaucoup est tout temps ils sont hureus.

est puis ils sont partages des manges. entre leur dans cette familis je pense que deux couple. est deux fames (est deux hommes

Cadre réservé au correcteur

a le niveau			A1	A2	B1	B2	C1
entre en	A1 Déb.	A1 Faux Déb.	A2	B1	B2	C1	C2



2. Dialogue

Vous écrirez la suite du dialogue entre les deux personnages de la photo (environ 150 mots).

Le grand-père : Ton voyage s'est bien passé ?

La jeune fille : oui grand père c'était très passé

J'étais au Canada. quand je arrive en aéroport je me sentebine est je desant en avion est je applèe dirctmant une ami Canadiane est on est mangé ensemble dans un restu rant. tu sais on est mange quoi j'étais mange des poissons est avec des Plusieurs chose est puis on est mangé des difrants fruits est je me santè que suis au Paradis j'ai aller acôte du mer est je trouvé labas un ga Garçon super beau.

on est disscouté longe temps. est aprei il me dit que tu est super jolie est je t'aime ~~est~~ e. on Canada les gens parle anglais. Françies. as Paniolo. Canada c'est un grands payes les gouvernement / gentil avec cibyen. est avec manifigo manefigüe ga forest est plusieurs animeux. est puis la France c'est pour moi un Paradis. je t'aime France mon payes.

Cadre réservé au correcteur							
a le niveau			A1	A2	B1	B2	C1
entre en	A1 Déb.	A1 Faux Déb.	A2	B1	B2	C1	C2



Annexe 8
Test de positionnement T3 d'une Géorgienne



1. Description

Vous décrivez cette photo (environ 70 mots).

*dans la photo il y a 4 personnes. deux filles et un homme.
 ces 4 personnes mangent ensemble. et sur la table il y a
 différents plats. Toutmond est content, sur un menu un menu
 il propose une plate pour une madame.*

Cadre réservé au correcteur							
a le niveau			A1	A2	B1	B2	C1
entre en	A1 Déb. X	A1 Faux Déb.	A2	B1	B2	C1	C2



2. Dialogue

Vous écrirez la suite du dialogue entre les deux personnages de la photo (environ 150 mots).

Le grand-père : Ton voyage s'est bien passé ?

La jeune fille : Oui s'est bien passé.

Le grand-père : tu été oui ou ? La jeune fille : J'ai été en gorgien. je suis trée contente. J'ai regardé mes amis mon père. Le grand-père : Tu été combien de temps en gorgien. La jeune fille : Je été 2 mois. et quique tu vouz entez par voyage en gorgien oui je voudrez parti prochain ane.

Cadre réservé au correcteur							
a le niveau			A1	A2	B1	B2	C1
entre en	A1 Déb.	A1 Faux Déb. X	A2	B1	B2	C1	C2



Annexe 9

Test de positionnement T4 d'une Géorgienne



1. Description

Vous décrivez cette photo (environ 70 mots).

en ce photo il ya 4 personnes que mangé.
 deux homme et deux femme, ils sont content
 être ensemble. (c'est famille été) C'est le Noël,
 et un monsieur agé été petit fille, que mangé.

Cadre réservé au correcteur							
a le niveau			A1	A2	B1	B2	C1
entre en	A1 Déb.	A1 Faux Déb.	A2	B1	B2	C1	C2



2. Dialogue

Vous écrivez la suite du dialogue entre les deux personnages de la photo (environ 150 mots).

Le grand-père : Ton voyage s'est bien passé ?

La jeune fille : Oui, bien sûr.

Le grand-père : tu regardes de quoi, en Italie ?

La jeune fille : beaucoup mussé beaux arts.

Le grand-père : tu apprends italien ?

La jeune fille : Oui pas beaucoup.

Le grand-père : tu dégustes cuisine italienne ?

La jeune fille : Oui bien sûr. C'est magnifique, j'adore.

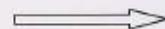
Le grand-père : As-tu pas beaucoup fatigué ?

La jeune fille : Non j'ai été énergique après le voyage.

Le grand-père : bon je suis très content de toi.

La jeune fille : merci pour ce voyage.

Cadre réservé au correcteur							
a le niveau			A1	A2	B1	B2	C1
entre en	A1 Déb.	A1 Faux Déb.	A2	B1	B2	C1	C2



Annexe 10

Test de positionnement T5 d'un Jordanien

Le texte est précédé d'une photo sur laquelle un couple déjeune assis à la cuisine en regardant un ordinateur portable.

Vous décrirez cette photo (environ 70 mots) :

endébut Je vois que il ya une cube ensemble
regardent leur photos en suite ils ils raplent la plus -
belle memens des leur enfants. avec les plats que ont.
visité. Je remarque que cette famille herouse et confortable.
et ils ont belle serive. Je pense que qui son dans la week-end
parce que ils portent des vêtements simple. ~~de bonne saison~~
mais ~~pas~~ peut-être ils son maré et travail une nouvelle
maison. en fin c'est tout que j'ai imaginé.

Vous écrirez la suite du dialogue entre les deux personnages de la photo (environ 150 mots) :

Femme : Regarde ce que j'ai trouvé !

Homme : oui quoi tu as trouvé dis-moi ?

Femme : j'ai trouvé une site sur l'internet pour faire vacans

Homme : Alors tu vas faire une vacans ?

F : oui pour quoi pas tu as beaucoup d'argent.

H : Non c'est pas vrai tu sais bien combien d'argent
j'ai en et tu dois faire attention à l'depends de la maison
qu'on mon ^{amour} ~~amour~~ je sais ça mais je suis sûr tout.

H : d'accord dis-moi il ya quoi dans cette site ?

F : c'est une société organise un tour pour les étranger
en itale chaque été ~~un voyage~~ avec un guide -
tout ça par 8000 €

H : quoi 8000 € je dois travailler tout l'ans pour
ganier 8000 €.

F : je vais t'aider je vais payer 200 €

H : hhh c'est dral je te conces rester à la maison
cette ans.

Annexe 11

Production écrite P1 d'une Ossète

Écriture: Faites la description d'un lieu insolite.

Quand j'étais petite mes parents décide emmener nous moi et ma sœur dans la campagne où se né mon père pendant les vacances pour une semaine. En fait je ne pouvais pas imaginer que cet campagne peut être toute petite avec peut être 15 maison, il n'avait pas de commerce et tous les temps pour acheter les produits il faut aller en ville qui était loin. Et en plus parfois il n'avait pas de l'électricité et d'eau chaude c'était pas agréable. il y avait une rivière, on a aller la bas pour nager, seulement ça qui été sympa. Et en fait j'ai trouve cet endroit bizarre, parce que il n'avait pas beaucoup des chose pour les gens, c'était pas intéressé.

Annexe 12

Production écrite P2 d'un Libanais

Écriture: Faites la description d'un lieu insolite.

En fait un jour dans ma vie Je n'ai jamais oublié avec mes amis
Nous avons allé En gybte le premiere & un fois, que nous ~~avons~~
sommes arrivés nous etions tres fatigue parceque nous avons en une voiture
900 klilo un peu près c'est loin, Je la dit eux on choisi un avion
c'est meilleur deux heure, il ya quelque repondre non oui mais
les plusieurs répondre non Je dis pourquoi ils mont dit pour voir
les nature. même il fait beau. En fait Nous avons allés à Le caire
le capital Egybte après on a visite plein chose. Et lendemain
que nous sommes parti d'Alexandrie, qui nous voulons voir pyramide
pyramide. puis quand nous sommes arrivés pour moi ex
Extraordinaire Wh Wh... que j'ai Je suis resté fixer
la contemplation dix minute c'est une paysage magnifique
Je me questionne qui fais ça il es grand. Je suis à coté
pyramide. comme le fourmi. en fait il est plein désert
il ya trois pyramide. c'est lieu magnifique.

Annexe 13
Production écrite P3 d'ISR

Quand Je étai^t enfant Je alle à l'école
par voiture parce que nous habitons
loin, Quand Je étai^t enfant Je ne aime
pas les mathématiques en Après Quand
Je retourne Je mangais Avec ma famille
ensuite Ji étudiais pour deux heures
Tous jours et Après nous commençons
le jouyes moi et mes seurs Avec
mes Amies Elles sont Notre voisines
J'étais très contente, on faisait
toutes les Activites ensemble allais
à la école ensemble étudiais ensemble
jouyes ensemble la vie était
belle, J'étais adorais ma la vie
Beaucoup.

Annexe 14
Production écrite P4 d'ABE

la semaine dernière était mes vacances
le premier jour de mes vacances
je suis assis dans chez moi
me
je me suis arrangé ma chambre avec écouter
de la musique fort et j'ai bien dormi.
un jour, j'ai amené ma sœur
nous sommes allées au cinéma
nous avons vu un film merveilleux pour les enfants
et le jeudi dernière je suis allée après midi
à la piscine, il était bon pour le corps
et se déstendre dans l'eau.
samedi, je suis allée à la bibliothèque
j'y ai étudié la bas jusqu'au soir
j'aime beaucoup la bas.
dimanche, je connais un ami français à Drenay
il est venu à notre maison.
nous nous sommes assis
nous avons parlé, ~~ri~~ ri et mangé
à 21H il est allé
je me suis alors parlé avec mes amis en irais et
all mangue
sur les sites de réseaux sociaux.
ensuite
je suis allée dormir à 21H après minuit.
et je me suis réveillé à 10H le matin
je pris le petit déjeuner, j'ai changé mes vêtements
je suis allée à la fac à 13H15.
es voilà 😊

Annexe 15
Production écrite P5 de DAL

en vacances je suis resté
dans la maison en général
mais j'ai vu mon ami dans sa
maison et nous avons mangé
ensemble. Elle a fait le riz
avec des carottes et du poulet.
- j'ai pris mes enfants au parc
de ~~jeu~~ gayelles et ils ^{ont} regardé
des animaux. J'ai pris mes enfants
au cinéma aussi nous avons
regardé un film pour les
enfants.
- J'ai fait ménage et j'ai
joué avec mes enfants
en fin j'ai appris langue
de française sur youtube

Annexe 16

La dictée

[a] Ma femme n'est pas là. Elle est à la gare. Elle aime les pâtes.

[wa] Moi, j'aime le noir et le soir.

[u] Bonjour, c'est pour vous.

[u]/[wa]/[y] Des touristes sont venus en voiture et en bus.

[i] On va au cinéma à midi.

[ʁi] Je n'aime pas la pluie ni le bruit.

[ɛ] Une mère/ une bière / une fête/ une adresse

[e] Un bébé/ un café/ une soirée/ une idée/ un étudiant

[ø] Le bleu/ un jeu/ le feu

[ø]/[œ] J'ai un peu peur de ce professeur.

[œ] Il est l'heure de voir ma sœur.

[o] Il fait chaud et beau.

[o] Le métro est trop gros.

[ɔ] Une bonne école

[ɛ̃] J'ai faim. Je vais prendre du pain et du vin.

[ɛ̃] Un copain indien va venir demain.

[ɑ̃] Une maman/ les enfants

[ɔ̃] Un bon camion / un prénom / un pantalon long/ une information

(Note : les voyelles entre crochets droits ne faites pas partie de la dictée. Elles sont là pour montrer quelle(s) voyelle(s) que les phrases ou les mots ont l'intention de vérifier.)

Annexe 17
La dictée D1 de SAL

Ma femme ne peut la, elle est à la gare elle aime
des patates.

moi j'aime le noir et le blanc

Bonjour c'est pour vous

des touristes son venue en voiture et en bus
on va en cinéma à midi

je ne aime pas la pluie ni le brouillard

une mère une Bière une fête une adresse

un bébé un café une soirée une inon

un élucubrante.

blue un jeu le feu

J'ai un peu peur de se professeur

il est l'heure de voir ma sœur

il fait chaud et Beau

de meubler et trois gens

une bonne école

je fais je ne prendrais du pain et du vin

un café indien va venir demain

une maman les conférences

un bon camion un programme un pantalon long

une information

Annexe 18
La dictée D2 d'ABE

ma femme n'ai pas là, elle est à la gare,
elle aime les pâtes.
moi, j'aime le noir et le soir.
Bonjour, c'est pour vous
des touristes sont venu en voiture et en bus
• on va au cinéma à midi.
je n'aime pas la plu ~~est~~ ni le bruit
une mer, une berre, une fête, une adresse
un bébé, un café, une soirée, une idée, un étudiant,
~~le~~ le blue, un sou, le sue,
j'ai un peu peur de ^{ce} professeur
il est l'heure de voir ma soure
il faut chaud et beau
le métro est trop gross.
une bonne école
j'ai l'aim je vais Prands du ~~le~~ Pain et du vin
un Copin indér va venir demain
une maman les enfants
un bon caméon, un prénom, un pantalon long, ~~une formation~~
une formation
information

Annexe 19
La dictée D3 de DAL

- ma femme les pas la.
- Elle est à la gar.
- Elle aime les pâte.
- moi j'aime le noiv et le soir
- ~~Bonjour~~^{Bonjour} ce c'est pour vous
- des touristes sont ~~va~~ venir en
voiture et en bus
- on va au ~~cin~~ cinéma à midi
- J'en aime pas la plu^{bruit} mai le plu^{bruit}
- une mère - une pière, une fête, une ~~adresse~~
^{adresse}
- un bébé, un café, une soiré, une aide
un étudiant
- le blue - un chaud, le feu
- j'ai ~~a~~ un peu pour de ce professeur
- il est l'heure de voir ma soeur
- il fait chaud et ~~p~~ beau
- le métro est trop grand
- une bonn l'école
- j'ai faim, je vais prendre du pain
et du vin
- un copin Indian va ~~s~~ venir demain
- une maman, les enfants
- un bon camion - un prénom - un pantalon
long - une information

Annexe 20

La grille typologie des erreurs d'orthographe de Catach (1995)

Les différents points des catégories III et IV (morphogrammes et logogrammes) s'enrichiront progressivement au fur et à mesure des besoins. Notons que l'on peut considérer comme graphies globales (logogrammes), et classer comme telles dans un premier temps, tout ce qui n'est pas encore à la portée de l'enfant (dans les textes libres en particulier). Lorsque par exemple *champ* pourra être rattaché à *champêtre* et *chant* à *chanter*, la graphie erronée passera de la catégorie des logogrammes à celle des morphogrammes lexicaux.

La catégorie V (majuscules, ponctuation, etc.), sans être moins importante que les autres, relève d'une approche assez différente (syntaxique, stylistique, etc.) ; elle se rattache davantage aux exercices de récitation, de lecture de textes, de rédaction contrôlée ou libre, etc.

La catégorie VI regroupe les écarts dus à des graphies non fonctionnelles, peu justifiables d'une référence à la compétence linguistique d'un enfant (lettres étymologiques, historiques, consonnes doubles non morphologiques, aberrations du système, etc.). Là encore, en attendant de pouvoir faire appel à l'histoire, à l'étymologie, etc., de façon profitable, les graphies peuvent être considérées comme globales et introduites au fur et à mesure des besoins.

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
Erreurs extragraphiques		
O. Erreurs à dominante Calligraphique	Ajout ou absence de jambages, etc.	* mid/ (nid)
O bis. Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes .	le *lévier (l'évier)
1. ERREURS À DOMINANTE EXTRAGRAPHIQUE (en particulier phonétique) - enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes (voyelles, semi-voyelles ; consonnes)	- Omission ou adjonction de phonèmes	* maintenant (maintenant)
	- Confusion de consonnes	* suchoter (ch/s)
	- Confusion de voyelles : ex. [ɔ] / [ə]	* moner (mener)
Erreurs graphiques proprement dites		
2. ERREURS À DOMINANTE PHONOGRAMMIQUE (règles fondamentales de transcription et de position) - enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- Altérant la valeur phonique	* merite (mérite) * briler (briller) * recu (reçu)
	- N'altérant pas la valeur phonique	* binette (binette) * pingoin (pingouin) * guorille (gorille)

1. Pour un complément d'information et une présentation plus détaillée d'utilisation de la grille, voir N. Catach, D. Duprez, M. Legris, *Un enseignement moderne de l'orthographe - Typologie des fautes et des exercices correctifs*, Nathan, 1980, et *Pratiques*, n° 25, 1979.

3. ERREURS À DOMINANTE MORPHOGRAMMIQUE		
- enrichir la grille en se fondant sur les principaux morphogrammes et les principales catégories d'accords		
1. Morphogrammes grammaticaux	- 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)
2. Morphogrammes lexicaux	- Marques du radical - Marques préfixes/suffixes	* canart (canard) * enterremant (enterrement), * annui (ennui)
4. ERREURS À DOMINANTE LOGOGRAMMIQUE	- Logogrammes lexicaux - Logogrammes grammaticaux	j'ai pris du *vain (vin) ils *ce sont dit (se)
5. ERREURS À DOMINANTE IDÉOGRAMMIQUE	- Majuscules - Ponctuation - Apostrophe - Trait d'union	l'*état (l'État) * et, lui (et lui) * létat (l'État) * mot-composé (mot composé)
6. ERREURS À DOMINANTE NON FONCTIONNELLE	- lettres étymologiques - consonnes simples ou doubles non fonctionnelles - accent circonflexe (non distinctif)	* sculteur, *rume (sculpteur, /rhume) * boursouffler (boursouffler) * anerie, *pâtisserie

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE	9
CHAPITRE 1. POLITIQUES LINGUISTIQUES DES MIGRANTS ADULTES EN FRANCE.....	10
1. Le Contrat d'Accueil et d'Intégration.....	10
1.1. Diplôme Initial de Langue Française	11
2. Le Contrat d'Intégration Républicaine	11
2.1. Centres de formation en Bretagne	12
CHAPITRE 2. L'INSTITUTION D'ACCUEIL : LE CIREFE.....	14
1. Statut et organisation	14
2. Effectifs	14
3. Formations proposées	15
4. Organisation des Cours Semestriels.....	16
CHAPITRE 3. LA COMMANDE	18
1. La genèse du projet.....	18
2. Le déroulement	19
3. La méthodologie de recueil de données	20
4. Le public.....	21
4.1. Profil des étudiantes	21
4.2. Difficultés rencontrées à l'écrit	22
5. La problématique	23
PARTIE 2 - ANCRAGE THEORIQUE.....	24
CHAPITRE 4. L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE.....	25
1. Définition de l'orthographe	25
2. Le système orthographique français	26
2.1. Mixité des systèmes d'écriture	26
2.2. Le « plurisystème » de Catach	27
2.3. Complexité du passage de l'oral à l'écrit	29
2.3.1. La polyvalence phonographique	29
2.3.2. Les lettres non prononcées.....	30
2.3.3. L'origine de cette complexité.....	30
3. Les rectifications de l'orthographe	32
CHAPITRE 5. LES PARTICULARITES DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DES MIGRANTS ADULTES	34
1. Le français et les migrants	34
1.1. Le Français Langue d'Intégration	35
2. Contexte d'apprentissage.....	36
3. Besoins sociaux et communicatifs	37
CHAPITRE 6. L'ECRITURE ET LES MIGRANTS	40
1. Différence entre lecture et écriture.....	40
2. Problème lié à la perception auditive	41
2.1. La période critique	41
2.2. La surdité phonologique.....	41
2.3. La fossilisation	43
PARTIE 3 - ÉLABORATION DU PROJET	45
CHAPITRE 7. ANALYSE DU CORPUS.....	46
1. La récolte du corpus.....	46
2. Méthode d'analyse.....	48
3. Résultats d'analyse	49
3.1. Les erreurs à dominante calligraphique.....	49

3.2. Les erreurs à dominante extragraphique.....	49
3.2.1. Omission de phonèmes.....	49
3.2.2. Confusion de consonnes.....	51
3.2.3. Confusion de voyelles.....	51
3.3. Les erreurs à dominante phonogrammique.....	54
3.3.1. N'altérant pas la valeur phonique.....	54
3.3.2. Altérant la valeur phonique.....	56
3.4. Les erreurs à dominante logogrammique.....	60
3.5. Les erreurs à dominante non fonctionnelle.....	61
3.5.1. Consonnes simples ou doubles.....	61
3.5.2. Lettres muettes (étymologiques, logogrammiques, morphogrammiques).....	62
4. Synthèse de l'analyse des erreurs.....	63
CHAPITRE 8. CONCEPTION DU PROJET.....	64
1. La demande de l'établissement.....	64
2. Le contenu.....	64
3. Principes de conception.....	65
3.1. Explicitation des règles.....	65
3.2. Méthode inductive.....	65
3.3. Emploi du métalangage.....	66
CHAPITRE 9. PRESENTATION DU PROJET.....	67
1. Les phonèmes.....	67
1.1. Pour le lien phonème-graphème.....	68
1.2. Pour la polyvalence des graphèmes.....	69
1.3. Pour la discrimination auditive.....	72
1.4. Pour l'accent aigu et l'accent grave sur « e ».....	74
2. Les homophones.....	77
Conclusion.....	79
Bibliographie.....	81
Sitographie.....	84
Sigles et abréviations utilisés.....	86
Table des illustrations.....	87
Table des annexes.....	88
Table des matières.....	124

MOTS-CLÉS : Français langue seconde, français langue d'intégration, orthographe, correspondance phonie/graphie, système orthographique français

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur la conception des exercices sur la transcription des phonèmes pour les migrants adultes inscrits au Cours Semestriels au Centre International Rennais d'Études de Français pour Étrangers à Rennes. Ce public, s'étant installé en France depuis un moment, présente un décalage remarquable entre les compétences orale et écrite. Le présent travail propose une réflexion sur l'origine de ce décalage. Ce mémoire est structuré comme suit : la première partie est consacrée à présenter les politiques linguistiques des migrants adultes en France et le contexte du stage. La deuxième partie aborde les théories concernant l'orthographe française et les particularités de l'apprentissage de ce public. La troisième partie se concentre d'abord sur l'analyse des erreurs orthographiques du corpus, puis explique les principes de conception du projet et présente des exercices de remédiation.

KEYWORDS: French as a second language, French as the language for integration, orthography, link between phone and written form, French orthographic system

ABSTRACT

This dissertation is about the creation of exercises regarding the transcription of phonemes for those adult migrants enrolled in the biannual course at the language centre Centre International Rennais d'Études de Français pour Étrangers in Rennes. These students, having lived in France for a while, have a higher proficiency in oral than in writing. The present paper investigates the sources of this situation. This dissertation is structured as follows: the first part presents the linguistic policies of adult migrants in France and the internship details. The second part talks about the theories regarding the French orthography and the characteristics of French language learning of this public. The third part analyses at first the orthographic mistakes in the data collected, then explains the idea of the project and presents the exercises.