

L'orthographe dans l'élaboration des niveaux de référence pour le français

Daniel LUZZATI

LIUM, Université du Maine

In the framework of the CEFR, language versions for French devotes a chapter from A1 to "graphic material". These chapters are designed according to phonology, vocabulary –especially homophones –, grammatical words and verbal features. A1/A2 & B1/B2 are now completed. Thus, it becomes interesting to ask a few questions:

- Is the title "matière graphique" relevant?
- Prejudgements (plan, verbal morphology by basis...) are they timely?
- Is the hierarchy of skill levels working with spelling?
- Is the skill levels succession expected by the CEFR working with spelling?
- What could be C reference levels?

Introduction

Pour l'élaboration des chapitres consacrés à la *Matière graphique* du français dans les référentiels issus du CECR¹, nous sommes parti de l'idée que les difficultés de l'écriture du français peuvent s'expliquer par un principe relativement simple: les mots latins, qui ont conservé le même nombre de syllabes en italien, espagnol, portugais, roumain... se sont systématiquement réduits en français. En général, l'accent est demeuré au même endroit, mais les syllabes postérieures (et parfois antérieures) ont disparu ou se sont amuïes, notamment à l'oral: *asinum* a donné *âne*, *regem* est devenu *roi*, *nominem* s'est réduit en *nom*; *caballus*, au lieu de donner *cavallo* (*caballo*, *cavalo*...) est devenu *cheval*, ou plutôt /ʃfal/ avec la disparition du schwa, qui induit en outre des assimilations². On aboutit ainsi à un recours massif, d'une part à des morphèmes grammaticaux liés qui ne s'entendent pas (*nie*, *nies*, *nient*), et d'autre part à une surabondance de mots/formes monosyllabiques homophones hétérographes (*nid*, *nids*, *ni*), en concurrence parfois avec des séquences de mots grammaticaux (*n'y*). On peut illustrer cette caractéristique du français à l'aide de la Figure 1.

¹ Dans Luzzati (2004, 2007, 2008, 2011) nous avons rédigé les chapitres correspondants dans les niveaux de références pour le français parus chez Didier (*Niveaux A1/A2/B1/B2 pour le français, un référentiel*).

² Indépendamment du fait qu'une forme *cavale* demeure en usage.

| | Français | Anglais | Italien |
|--|--------------------|---------|---------|
| Consonnes | 17/15 ³ | 24 | 14 |
| Voyelles | 15/10 ⁴ | 20 | 5 |
| Nombre de combinaisons-mots C/V | 255/150 | 480 | 70 |
| % combinaisons-mots vides ⁵ | 3,33% | 35% | 62% |
| Nombre moyen de combinaisons-mots ou "taux de confusion" | 4,97 | 0,47 | 0,65 |

Fig.1: taux de confusion des séquences C/V en français, anglais et italien, issus de Luzzati (2010: 37)

En d'autres termes, l'écriture de l'anglais est difficile parce que la relation phonèmes/graphèmes est particulièrement complexe, du fait d'un système phonologique très riche, qui produit un nombre de combinaisons-mots important, dont plus du tiers reste inexploité. La complexité de l'écriture française est la conséquence à la fois d'une relation phonèmes/graphèmes complexe et d'une multiplication des homophones monosyllabiques qui, outre qu'elle va croissant du fait de l'émergence des voyelles opposées, impose une hétérographie nécessairement ardue, ce que dénote un "taux de confusion" près de 10 fois supérieur à celui de l'anglais ou de l'italien, avec un nombre très faible de combinaisons-mots inexploitées. En italien, l'écriture ne pose guère de problème, que ce soit pour les italophones ou pour les apprenants étrangers, dans la mesure où ce qui s'écrit s'entend et ce qui s'entend s'écrit, avec une faible proportion de mots monosyllabiques, et une majorité de combinaisons-mots inexploitées.

Pour le français, la maîtrise de l'orthographe ne pose pas les mêmes problèmes en FLE qu'en langue maternelle, à tel point qu'on peut penser que c'est essentiellement la maîtrise d'une langue étrangère qui pourrait aider les apprenants francophones à pallier certaines de leurs difficultés. Dès lors qu'on peut les traduire aisément, les homophones grammaticaux, seuls (*a/à, et/est/ai/ait/aie/aies/aient, ce/se, on/ont, son/sont, ses/ces/c'est/s'est/sait...*) ou en séquence (*la/l'a, les/l'est/l'ai, qui la/qui l'a/qu'il a/qu'il la/qu'il l'a...*), deviennent massivement transparents, avec accès direct au sens, sans avoir à passer nécessairement par une case grammaire. De ce fait ils constituent *a priori* moins une difficulté majeure en FLE que les morphèmes grammaticaux muets, ou bien que les homophones lexicaux, qui posent des problèmes considérables, en relation avec la maîtrise de leur sens.

³ L'existence des consonnes /ɲ/ et /ŋ/ étant discutable, le français standard comporte entre 15 et 17 consonnes.

⁴ Les 5 voyelles opposées (/ɛ̃/ et /œ̃/, /e/ et /ɛ/, /ɔ/ et /o/, /ø/ et /œ/, /a/ et /ɑ/) étant de moins en moins discriminées, le système vocalique actuel du français standard comporte entre 10 et 15 voyelles.

⁵ Nous entendons par "combinaison-mot C/V" les mots composés d'une consonne et d'une voyelle (*jeu, jet, gît, jus, joue, gens, jeun, jonc* par exemple), et les "combinaisons-mots vides" sont les séquences C/V qui ne correspondent à aucun mot possible (/ʒo/ ou /ʒɔ/ par exemple).

On comprend dès lors que, dans le cadre de la construction de référentiels pour le français, il ait fallu construire un chapitre spécifique, consacré à l'orthographe. Cela posait un certain nombre de problèmes qu'il fallait résoudre dans le cadre contraint de la constitution de référentiels à partir des descripteurs du CECR (cf. annexe 1), les référentiels en question ayant à considérer la maîtrise de l'orthographe comme une des composantes des compétences de l'écrit, et non comme une compétence spécifique et autonome.

1. La *matière graphique*

Les chapitres en question s'intitulent *matière graphique*, ce qui pointe sur deux compétences distinctes: d'une part il s'agit de lire, à voix basse comme à voix haute (compétence orthoépique, commune à toutes les langues); d'autre part, il s'agit de maîtriser les pièges de l'écriture (compétence orthographique, dont la difficulté et le statut sont particuliers avec le français). Cela évoque ensuite l'ensemble des moyens utilisés pour écrire une langue. *Matière*, comme *matériau*, renvoie à quelque chose de massif, de plus naturel (de moins artificiel si on veut) que l'orthographe. La *matière graphique* est un ensemble dont la complexité est difficile à sonder, un ensemble à l'intérieur duquel on puise, sans nécessairement savoir pourquoi. Si on évoque une *matière graphique*, on lui présuppose en outre un "contraire", un "pendant" ou un "reflet": la *matière sonore*. On peut en somme penser l'écrit de deux manières différentes: comme la transposition de l'oral ou comme un système autonome, comme le font Anis et al. (1988) ou Catach (1991).

L'expression peut convenir à toutes les langues, à la différence d'*orthographe*. Ailleurs, on parle en général non pas de respect d'une norme, mais simplement de dire les lettres, d'épeler (*spelling*). Parfois, comme en espagnol ou en italien, le mot existe, s'écrit sans *h* (*ortografia*), et son usage correspond moins à une sacralisation de la norme graphique, qui ne fait pas de problème, qu'à l'idée de graphie et d'écriture. Il s'agit en somme essentiellement d'orthoépique et, à l'occasion seulement, d'orthographe. En français, il s'agit surtout d'orthographe, et le mot se décline: *orthographier, orthographie, orthographique* (famille qui ne demande qu'à s'agrandir, avec *orthographiquement, dysorthographie...*). Pour le français, l'*orthographe* est en somme bien davantage que l'*écriture* ou la *graphie*: matière, discipline, domaine, voire religion ou position idéologique, avec exercice fétiche à la clé, la dictée. Il était préférable, dans les référentiels, de ne pas renvoyer d'emblée à cette sacralisation, même si le terme est utilisé à l'intérieur des chapitres concernés.

Nous aurions pu certes recourir à l'expression *code écrit*, qui possède son pendant, le *code oral*. Elle présuppose qu'il existe une convention

exprimable et exécutable, et qu'en matière d'écriture, les choses peuvent être explicites, sinon régulières. Mais le *code* en question aurait eu l'inconvénient de porter une comparaison avec d'autres *codes*: le *code* de la route ou le *code* civil par exemple, ensemble de règles exprimables, constitutives de liens sociaux fondamentaux, dont le non respect, outre un danger éventuel, donne lieu à des infractions dûment réprimées. Leur maîtrise est réputée possible, quitte à recourir à une jurisprudence ample et complexe. Un *code écrit* du français serait ainsi présumé explicite et réductible à un ensemble de "règles", érigeant ce concept comme un sésame, alors qu'il peut apparaître comme fallacieux, notamment lorsqu'il repose sur une maîtrise illusoire de la grammaire. Qui plus est, le non respect d'un code écrit serait passible de sanctions, certes symboliques, mais protectrices d'un lien social ainsi mis à mal: une *faute* d'orthographe est certes en deçà d'un délit, mais néanmoins condamnable devant certains "tribunaux" scolaires. L'expression présume en somme l'existence d'une sentence orthographique, ce qui n'était pas le but recherché.

Nous aurions pu enfin utiliser *sémiographie* (étymologiquement, l'"écriture des signes"), qu'il faut comprendre comme la "représentation graphique du sens linguistique", tel que défini par Fayol & Jaffré (2008: 94), dont le pendant serait la *phonologie*. Mais on aurait alors placé les référentiels dans un champ théorique, alors qu'il s'agit d'outils destinés à un public plus large que les seuls linguistes.

2. Les partis-pris

Le premier parti-pris est celui des référentiels. Il s'agit non pas de construire un manuel d'orthographe mais de lister les objectifs possibles d'un apprenant-utilisateur pour les 4 niveaux actuellement traités (A1, A2, B1, B2), de façon à permettre à ceux qui ont à construire des *curricula*, des manuels, des cours... de disposer d'un outil adaptable en fonction d'objectifs et de publics divers. Le deuxième parti-pris a été celui de la méthode, qui a consisté à commencer par le niveau B2 pour s'attaquer ensuite dans l'ordre aux niveaux A1, A2 et B1, tout en traitant de la compétence graphique en relation avec les autres. La présentation peut en effet prendre un aspect réductionniste, pas la démarche ou les contenus. Les compétences lexicales doivent renvoyer aux "fonctions générales et spécifiques"; les compétences orthoépiques doivent s'appuyer sur le chapitre consacré à la *Matière sonore*; l'orthographe des formes verbales renvoie aux compétences grammaticales (ainsi, jusqu'à B2, le passé simple ne fait pas partie des compétences visées). Le troisième parti-pris consiste à partir des formes orales pour aller vers les formes graphiques. On présume ainsi que les compétences graphiques ne sont pas des compétences

autonomes, qu'elles sont secondes par rapport aux compétences orales (en réception comme en production), qu'elles doivent s'appuyer sur elles, et qu'elles ne doivent pas passer nécessairement par une maîtrise des concepts grammaticaux (français parlé et français grammatical normé ne sont pas nécessairement convergents). Le quatrième parti-pris consiste à accorder la primauté au sens sur la forme, aux signifiés sur les signifiants. A partir des chapitres organisateurs initiaux sur les "spécifications" et les "fonctions", qui font l'inventaire des compétences à maîtriser, on identifie quelles sont les formes à acquérir.

Nous avons systématiquement organisé les chapitres *Matière graphique* en 4 sections, en recourant cette fois au concept d'*orthographe*, au sens de norme graphique de référence, sans tenir compte des rectifications de 1990, dans la mesure où le nombre de points concernés, accents circonflexes sur *i* exceptés, est trop faible pour les niveaux du CECR qui nous occupent (de A1 à B2) :

- L'orthographe et la prononciation
- L'orthographe lexicale
- L'orthographe grammaticale
- L'orthographe des formes verbales

L'orthographe et la prononciation, c'est-à-dire la partie orthoépique, a été organisée par phonèmes vocaliques et consonantiques. Les glides (/w/, /ɥ/ et /j/) ont été intégrés à la suite des phonèmes vocaliques, qui traitent ensemble les voyelles opposées selon l'aperture, sauf /ẽ/ et /œ̃/: /e/ et /ɛ/, /ɔ/ et /o/, /ø/ et /œ/. Nous avons considéré 3 "niveaux" possibles, en distinguant les "graphies de base", les "graphies occasionnelles" et les "graphies rares" (en réduisant la classification à "graphies de base" et "autres graphies" en A1 et A2), ce qui se rapproche des descriptions de Gak (1976) ou Catach (1991) qui, d'une certaine manière, intégraient déjà l'idée de niveaux de compétence.

La compétence lexicale consiste en un inventaire des homophones hétérographes concernés par le niveau visé. Il ne s'agit pas en effet de reprendre les items recensés dans les chapitres consacrés aux "fonctions générales et spécifiques", mais de collationner ceux qui présentent des difficultés orthographiques. Nous avons eu recours à des moyens diacritiques, qui peuvent s'illustrer à partir des entrées suivantes: *haut*, {*os*}, *eau au*, *oh*, *ho*, (*aulx*) ou *pan*, *pend-s* <*pendre*, (*paon*), (*Pan*⁶). Une série

⁶ Ces notations réclament bien évidemment un mode d'emploi, dont voici quelques illustrations: "Les formes verbales sont indiquées avec des variations de désinence: *entre-es-ent* <*entrer* renvoie aux formes *j'entre*, *tu entres* et *ils entrent*; *entré+entraî-s-t-ent* <*entrer* renvoie aux formes *entré*, *entrés*, *entrée*, *entrées*, *j'entraî*, *j'entraîs*, *tu entraîs*, *il entraî* et *ils entraient* - Pour les adjectifs, les noms ou les participes, seules les formes du masculin singulier seront indiquées, même si le féminin et le pluriel sont souvent

ne sera présente que si 1 item au moins relève du niveau considéré et, s'il y en a plusieurs, elle apparaîtra plusieurs fois (aux entrées *au*, *eau* et *haut* par exemple). Elle peut toutefois inclure, entre parenthèses, des items relevant d'un niveau supérieur: l'importance d'une graphie se perçoit par rapport à l'ensemble du système. La majuscule signale les noms propres. Pour les formes verbales, il faut indiquer leurs variations ainsi que l'infinitif, ce qui se présente par exemple de la manière suivante: *dit*, {*dix*}, *di+dis+dit* <*dire*, ou *été*, *été+étais-t-ent* <*être*, (*étaie-es-ent* <*étayer*), (*étai*). Parfois enfin il existe, sinon plusieurs formes de certains items, du moins plusieurs prononciations possibles ({*os*} par exemple). Les listes concernent les mots que l'apprenant-utilisateur est censé reconnaître, entre autres parce qu'il est censé savoir s'il maîtrise ou non leur sens. La capacité à les produire (*vs* orthographier) constitue une cible variable, en fonction des utilisations des référentiels.

L'orthographe grammaticale est abordée autant que possible à partir de l'oral, en listant les morphèmes grammaticaux monosyllabiques et les séquences de mots grammaticaux ambiguës. La variabilité est abordée tout d'abord en listant les morphèmes invariables, puis les variations en genre et en nombre. Ces dernières sont abordées comme si la forme neutre était le masculin singulier, angle sinon le plus usuel, du moins le plus attendu. On évoque donc les marques, audibles et muettes, d'une part du féminin grammatical, d'autre part du pluriel grammatical.

Pour décrire la compétence morphologique relative aux formes verbales, et notamment aux radicaux, nous n'avons pas utilisé la subdivision traditionnelle en "groupes", évoquant simplement les *verbes* en *-er*, en *-ir* ou en *-r(e)*. Nous avons préféré la description par bases, issue de Pinchon & Couté (1980), qui permet de classer les verbes en fonction du nombre et de la distribution (suivant les temps et les personnes) des bases orales qu'ils comportent. Elle correspond à une approche de l'orthographe fondée sur les formes orales. Pour les utilisateurs des référentiels, elle permet également de s'appuyer sur certaines personnes davantage que sur d'autres, notamment en production: la personne 3 (*il/elle*) est évidemment d'un emploi beaucoup plus fréquent que la personne 4 (*nous*), à laquelle elle peut d'ailleurs se substituer, par l'intermédiaire de *on*. Elle fait en outre apparaître d'emblée que les verbes les plus faciles (*courir* par exemple) ne sont pas forcément les plus attendus, et que les verbes les plus difficiles (ceux qui comportent le plus de bases, c'est-à-dire les plus "irréguliers") sont aussi les verbes les plus courants (*être*, *avoir*, *savoir*, *vouloir*, *pouvoir*,

concernées: on indiquera *mur*, *mûr*, *mûre* (sans préciser *murs*, *mûrs* ou *mûres*), ou bien *entrée*, *entré+entrai-s-t-ent* <*entrer* (sans préciser *entrées* – pluriel du nom et féminin pluriel du participe – ou *entrés*) - On utilisera le codage par { } pour indiquer les mots à prononciation multiple (*six* ou *os* par exemple), et / pour indiquer les mots à graphies multiples (*clé/clefou* *soûl/saoul* ou *balaye/balaie* par exemple)."

aller, faire), en l'occurrence ceux qui peuvent fonctionner comme "auxiliaires".

3. La hiérarchisation des niveaux de compétence

La hiérarchisation des niveaux de compétences, c'est-à-dire la répartition section par section entre A1 et B2 est autant un résultat qu'un calcul. Elle comporte d'ailleurs quelques fluctuations ou incohérences. En ce qui concerne le rapport graphèmes/phonèmes, cela recoupe peu ou prou la logique des 77 "graphèmes de bases" de N. Catach (1991) dès A1, puis des quelque 133 graphèmes plus rares, en partie acquis entre A2 et B1, en considérant que cette acquisition concerne pleinement la réception et partiellement la production. La logique est double: il s'agit d'une part de respecter le fonctionnement du système (en intégrant simultanément par exemple les *m* devant *b/p* pour la graphie des nasales), et d'autre part la prééminence des signifiés, portée par les "fonctions générales et spécifiques". Ainsi, dès lors que *chien* ou *rien* apparaissent en A1, la graphie *en* pour [ɛ̃] s'impose, et la fréquence des mots visés importe davantage que celle des seuls graphèmes. En la matière, la hiérarchisation des niveaux de compétence suit une courbe non linéaire: 76 graphèmes en A1, 94 en A2, et 119 en B1 et 124 en B2. Autrement dit 61% des graphèmes-cibles recensés dans B2 doivent être reconnus dès A1, 75% (+14%) à compter de A2, 96% (+26%) à partir de B1, B2 n'en ajoutant que 4%. A titre d'exemple, on trouvera en Figure 2 un cas vocalique, et en Figure 3 un cas consonantique.

| [ɛ̃] | exemples | | niveaux |
|-------------------------|------------|-----------------------------|---------|
| Graphie de base | in | <i>vin, inscrire</i> | A1 |
| Graphies fréquentes | ain | <i>pain, vaincre</i> | |
| | ein | <i>plein, peindre, rein</i> | |
| | en | <i>chien, rien</i> | |
| | im | <i>impair</i> | A2 |
| | aim | <i>faim</i> | |
| Graphies occasionnelles | yn | <i>synthèse</i> | B1 |
| | ym | <i>symbole</i> | |

Fig.2: exemple de hiérarchisation de la relation phonème-graphème pour un phonème vocalique

| [k] | exemples | niveaux | |
|-------------------------|------------|--------------------------|----|
| Graphies de base | c | <i>curieux, couper</i> | A1 |
| | qu | <i>chaque, quand</i> | |
| Graphies occasionnelles | k | <i>kilo</i> | A2 |
| | q | <i>coq, cinq</i> | |
| | cc | <i>occasion, occuper</i> | |
| | ch | <i>orchestre, chœur</i> | B1 |
| | ck | <i>ticket, bifteck</i> | B2 |
| | cqu | <i>acquérir, grecque</i> | C |
| Graphie rare | cch | <i>saccharine</i> | |

Fig.3: exemple de hiérarchisation de la relation phonème-graphème pour un phonème consonantique

Alors qu'en matière de graphèmes, plus on "monte" dans les niveaux, moins il y a de nouveaux graphèmes, c'est l'inverse pour l'homophonie lexicale: 214 entrées dès A1, 556 à compter de A2, 1290 à partir de B1, et 2097 en B2. Autrement dit, 10% des entrées-cibles recensées dans B2 doivent être reconnues dès A1, 26% (+16%) en A2, 61% (+35%) en B1, B2 ajoutant les 39% restantes. A cet aspect quantitatif s'ajoute une perspective qualitative: pour chaque entrée, le nombre de termes mentionnés augmente, en relevant les phénomènes d'homophonie des niveaux ultérieurs: *sol* est évoqué dès A1, dans la mesure où il y a une confusion possible et à venir avec *sole* et *saule*, qui n'apparaissent en tant que tels qu'en B2; on va trouver *lait, les (laid)* en A1 et A2, et *lait, les, laid (lai, laie, lais, lei, lé, lès, lez)* en B1 et B2. Que ces derniers termes relèvent un jour de C1, C2, ou même C2+, ne change rien au fait que l'importance de la discrimination graphique *lait, les, laid* est corrélée à l'ampleur de l'homophonie sous-jacente, qui s'étend en outre à la morphologie liée (*l'es-t, l'ai-e-s-nt*).

Celle-ci dépend de l'orthographe grammaticale, qui relève tout d'abord cette homophonie des mots grammaticaux, seuls ou en séquence. Comme pour les graphèmes, l'essentiel apparaît dès A1 (23 entrées, contre 34 en B2), mais, comme pour l'homophonie lexicale, il faut intégrer une perspective qualitative: dans la séquence *les / l'est / l'ai / l'est / l'es, l'es* est signalé en A1 et intégré à compter de B1, en même temps que l'ensemble des morphèmes de personne 2. Compte tenu de la spécificité du français, on a ensuite donné la liste des morphèmes grammaticaux invariables (45 en A1, contre 79 en B2). A compter de B2 apparaissent 17 homonymes à double genre (*un/une mode*). Pour le genre et le nombre, les procédés les plus courants (*-e* féminin, *-s/-x* pluriel) apparaissent dès A1, et les réalisations complexes à compter de B1 (*magnifique/public, habile/subtil, travail/portail, canal/bal*, pluriel des adjectifs ou des noms composés...⁷), en fonction de la présence des items dans les "fonctions générales et spécifiques".

⁷

On aura compris que ce sont les variations de réalisation qui sont ici visées, que cela concerne le singulier (**magnific-magnifique public-publique, *habil-habile, subtile-subtil...*) ou le pluriel (*travails, travaux, *portaux-portails, *canaux-canaux, bals-baux...*).

Pour la morphologie verbale, l'ensemble du système (cf. Figure 4) est présent dès A1. Ce qui change véritablement, c'est l'introduction des temps verbaux. A1 et A2 ne comportent que le présent, qui autorise l'accès au passé (passé composé) comme au futur (futur périphrastique). Les bases de l'imparfait, du subjonctif présent et du futur simple apparaissent à compter de B1. L'introduction de la base du passé simple et du subjonctif imparfait est repoussée aux niveaux C, du fait notamment qu'elle a quasiment disparu de l'oral. Morphologiquement, les temps composés sont considérés comme n'ayant pas d'existence propre, c'est-à-dire qu'ils sont envisagés comme des formes simples suivies d'un participe passé, forme verbale adjective⁸. Dès A1, ceux-ci sont présentés comme partie intégrante des formes finales en /e/ ou /ɛ/, en /i/ et en /y/, c'est-à-dire en fonction de leurs réalisations orales, en concurrence avec un ensemble circonscrit d'autres formes verbales. Nous avons procédé de la même manière avec les désinences du présent des verbes en /ɛ̃/ (*craindre, peindre, tenir...*), en /õ/ (*fondre, rompre...*), en /u/ (*coudre, bouillir...*), ou en /o/-/ø/ (*valoir, vouloir...*), en les introduisant en fonction de l'apparition des verbes en questions dans les "fonctions générales et spécifiques". Les particularités orthographiques des formes verbales mentionnent dès A1 la notation des sons /s/, /k/, /g/ devant et /a/ et /o/ (*ç/ge/qu/gu + a/o*), le *e* muet dans les formes en voyelle + *-er* (*il crie, il sue...*, mais *il conclut*) et l'impératif personne 2. Nous introduisons les particularités relatives à l'imparfait (*criions, gagniez...*), celles des participes passés en /y/ (*dû*) et des verbes en *-dre* à compter de B1, en réservant les formes en *-eler/-eter* ou les verbes comme *acquérir* au niveau B2⁹.

⁸ L'accord du participe passé a d'ailleurs intérêt à être traité à la manière de Wilmet (1999) ou de Cavanna (1989), c'est-à-dire en considérant le participe comme un adjectif qui s'accorde lorsque le substantif support est connu, c'est-à-dire "placé avant", quel que soit l'"auxiliaire".

⁹ Suivant la même logique, les formes en /y/ étant introduites dès A1, nous introduisons en B1 les formes spéciales des participes passés en /y/. *Idem* pour les verbes en *-dre* (plus haut sont mentionnés en A1 des verbes comme *craindre, fondre, coudre*).

| Nombre de bases | Type | Exemples |
|---|----------|---|
| Une base | 1B-type1 | <i>courir</i> et composés |
| | 1B-type2 | <i>cueillir</i> , verbes en <i>-ure, -uer, -ouer</i> (<i>conclure, jouer, suer</i>) |
| Deux bases | 2B-type1 | verbes en <i>-er</i> (<i>parler</i>) et en <i>-ir</i> (<i>ouvrir, offrir</i>) |
| | 2B-type2 | Verbes en <i>e/ê+consonne+er</i> comme <i>jeter, lever</i> |
| | 2B-type3 | Verbes comme <i>payer</i> et <i>croire, prévoir...</i> |
| | 2B-type4 | Verbes en <i>-ier</i> , comme <i>prier</i> , ainsi que <i>rire</i> et ses composés |
| | 2B-type5 | Verbes <i>battre, mettre, pondre vivre...</i> |
| | 2B-type6 | Verbes <i>finir, lire, plaire...</i> |
| Trois bases | 3B-type1 | Verbes <i>partir, dormir, sentir servir...</i> |
| | 3B-type2 | Verbes <i>envoyer, voir, mourir ...</i> |
| | 3B-type3 | Verbes <i>devoir, recevoir, apercevoir boire</i> |
| Quatre bases | 4B | Verbes <i>venir, tenir, prendre</i> |
| Cinq bases | 5B | Verbes <i>pouvoir</i> et <i>devoir</i> |
| Irréguliers (hors du système des bases) | >5B | Verbes <i>avoir, être, aller, faire, savoir</i> |

Fig.4: répartition des radicaux verbaux par bases

4. Matière graphique et niveaux C

Avec les niveaux C, dont les référentiels n'existent pas actuellement, la question orthographique prend en français une tournure particulière. Alors que les descripteurs du CECR disponibles sont suffisants pour les niveaux A et B, ils ne conviennent plus au-delà. Affirmer par exemple en C1 que "*La mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques et facilitants. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus*" (voir annexe 1), et en C2 que "*Les écrits sont sans faute d'orthographe*" fonctionne peut-être avec l'espagnol ou l'italien, mais pas avec le français. D'une part, c'est utopique et, d'autre part, l'importance accordée à la maîtrise graphique est telle en français qu'il faut que les descripteurs en rendent compte. On peut d'ailleurs se demander s'il ne faudrait pas reprendre les mêmes descripteurs que pour le FLM qui, alors qu'ils divergent pour A et B, convergeraient pour C.

Cela donnerait pour C1: "*Connaît l'ensemble des exceptions et subtilités relatives à l'orthographe, même s'il a occasionnellement besoin de temps et de manuels spécialisés pour les mettre en pratique*" (voir annexe 2), et pour C2: "*L'orthographe est totalement maîtrisée sans outils spécialisés. Est capable de rectifier sans hésitation un texte éventuellement fautif*". On aboutit à une double contradiction: d'une part, la difficulté d'une parfaite maîtrise de l'orthographe, pour les francophones comme pour les

apprenants étrangers, associée à un discours peu réaliste sur la question; d'autre part, les limites du CECR dès lors qu'on touche aux niveaux C.

En effet, les descripteurs ci-dessus ne conviennent pas à bon nombre de locuteurs et on est incapable de définir de façon réaliste ce qui est exigible des secrétaires, des artisans, des cadres, des médecins... et des élèves. Alors qu'il existe bien évidemment des compétences de niveaux C relatives à l'écriture, ne serait-ce qu'en termes de lexique et d'aptitudes discursives, il ne devrait plus y en avoir en orthographe, ou plutôt l'orthographe ne devrait pas devenir une compétence supplémentaire discriminante. Avec le français c'est tout le contraire qui se produit, et il demeure au-delà de B2 un nombre conséquent de difficultés qui peuvent amener à concevoir un niveau C2+. Les rectifications de 1990, concernent d'ailleurs pour l'essentiel, outre l'accent circonflexe sur le *i*, des phénomènes qui relèvent des niveaux C. Qui plus est, la sacralisation de l'orthographe donne une importance particulière à cette compétence, et les efforts consacrés à surmonter les obstacles justifient en partie l'attachement de certains enseignants de FLE vis-à-vis d'une compétence somme toute secondaire au regard du CECR.

Il n'est pas anodin que l'élaboration des niveaux de référence par langue s'arrête aujourd'hui au niveau B2, ce qui ferait des niveaux C une finalité toute théorique. Le volume des connaissances à décrire devient abyssal; deux niveaux ne suffisent plus et on voit rapidement émerger un C2+, finalement destiné à héberger une hypothétique perfection; on est face à quelque chose qui ne peut plus être homogène. Tel apprenant-utilisateur développera des compétences en fonction de ses besoins qui pourront être importants en compréhension orale et modestes en expression écrite. Tel apprenant-utilisateur atteindra un C2+ dans l'ontologie restreinte qui est la sienne, en demeurant bien en deçà pour tout le reste. Tel apprenant-utilisateur ne conservera ses compétences que le temps qu'il les pratique au meilleur niveau, et les verra évoluer au même rythme que ses besoins.

Comme le dit Riba (2010: 425-426), "la vraie compétence acquise du locuteur de niveau C devrait être la possibilité de comprendre l'autre sans se diluer en lui". Une vraie compétence graphique de niveau C consisterait en somme, au-delà d'une hypothétique absence totale de "fautes", en une conscience de leur valeur, une aptitude à les reprendre, voire à les commenter. Une compétence de niveau C est une compétence réflexive, qui amènerait moins à ne jamais se tromper qu'à savoir éviter les "fautes", en fonction de leur nature comme des contextes, quitte à opérer les vérifications nécessaires et à solliciter de l'aide. Une compétence de niveau C consisterait également à disposer des outils, y compris grammaticaux, propres à ne pas réitérer ses éventuelles erreurs, à faire de celles-ci un processus vertueux, pouvant conduire à restructurer ses connaissances en fonction des obstacles rencontrés. Une compétence de niveau C

consisterait enfin à ne plus faire de l'orthographe un obstacle à une utilisation large de l'ensemble de ses connaissances, à ne plus éviter l'emploi d'un morphème lexical ou grammatical pour la seule raison qu'on a un doute sur une double lettre ou sur un accord excessivement sophistiqué.

Bibliographie

- Anis, J., Puech, C. & Chiss, J.L. (1988): L'écriture, théories et descriptions. Bruxelles (De Boeck).
- Beacco, J.C. (2007): L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris (Didier).
- Biedermann-Pasques, L. & Jecic, F. (dir) (2006): Les rectifications orthographiques de 1990: analyses des pratiques réelles (Belgique, France, Québec, Suisse, 2002-2004). Coll. Les Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, No1. Orléans (Presses Universitaires d'Orléans).
- Brissaud, C., Jaffré, J.P., & Pellat, J.C. (dir) (2008): Nouvelles recherches en orthographe. Limoges (Lambert-Lucas).
- Catach, N. (1991): L'orthographe française. Paris (Nathan).
- Cavanna, F. (1989): Mignonne allons voir si la rose. Paris (Belfond).
- Conseil de l'Europe (2005): Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre Enseigner, Évaluer, 2005. Paris (Didier).
- Fayol, M. & Jaffré, J.P. (2008): Orthographe. Paris (PUF).
- Gak, V. G. (1976): L'orthographe du français. Paris (SELAF, réédition Peeters 2000).
- Jaffré, J.P. & Pellat, J.C. (2008): Sémiographie et orthographe: le cas du français. In: Brissaut, Jaffré & Pellat 2008 (dir), 9-30.
- Luzzati, D. (2004): Chapitre 8: "la matière graphique". In: Niveau B2 pour le français, un référentiel, 289-326, Beacco, J.C., Bouquet, S., Porquier R. (dir). Paris (Didier).
- Luzzati, D. (2007): Chapitre 8: "la matière graphique". In: Niveau A1 pour le français, un référentiel, 139-155, Beacco, J.C, Porquier R. (dir). Paris (Didier)
- Luzzati, D. (2008): Chapitre 8: "la matière graphique". In: Niveau A2 pour le français, un référentiel, 139-155, Beacco, J.C, Porquier R. (dir). Paris (Didier).
- Luzzati, D. (2011): Chapitre 8: "la matière graphique". In: Niveau B1 pour le français: un référentiel, Beacco, J.C., Blin, B., Houles, E., Lepage, S., Riba, P. (dir). Paris, (Didier).
- Luzzati, D. (2010): Le français et son orthographe. Paris (Didier).
- Pinchon, J. & Couté, B. (1980): Le système verbal du français: descriptions et applications pédagogiques. Paris (Nathan).
- Riba, P., (2010): La spécification et la certification pour le français des niveaux C1 et C2 du Cadre européen commun de référence pour les langues Thèse, Paris 3.
- Wilmet, M. (1999): Le participe passé autrement. Paris-Bruxelles (Duculot).

Annexe 1: descripteurs du CECR pour la compétence orthographique générale, Conseil de l'Europe (2005: 92-93)

| Déclinaison par niveaux de la "Maitrise de l'orthographe" (p. 93) | |
|---|---|
| A1 | Peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement. Peut épeler son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type. |
| A2 | Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par exemple les indications pour aller quelque part. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral. |
| B1 | Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long. L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent. |
| B2 | Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible qui suive les règles d'usage de la mise en page et de l'organisation. L'orthographe et la ponctuation sont relativement exacts mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle. |
| C1 | La mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques et facilitants. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus. |
| C2 | Les écrits sont sans faute d'orthographe. |

Annexe 2: descripteurs dérivés du CECR pour une compétence orthographique en français langue maternelle, Luzzati (2010: 239-240)

| Déclinaison par niveaux d'une Maitrise de l'orthographe dans une perspective FLM | |
|--|---|
| A1 | Maitrise l'essentiel des signes du code écrit. Peut copier un court texte presque sans erreur. Distribue correctement les blancs. Sait orthographier l'essentiel de son vocabulaire courant. Peut transcrire l'essentiel des phénomènes d'accord, dès lors qu'ils sont audibles. Peut produire un texte court parfaitement compréhensible. |
| A2 | Connait l'ensemble des signes du code écrit. Copie sans erreur. Maitrise parfaitement la distribution des blancs. Orthographie presque sans erreur l'essentiel du vocabulaire courant, même s'il ne le pratique pas régulièrement. Respecte globalement les accords, même ceux qui ne sont pas audibles. Peut produire un texte court pratiquement sans erreur et un texte relativement long parfaitement compréhensible. |
| B1 | Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible qui suive les règles d'usage de la mise en page, de l'organisation et de l'orthographe, même s'il aborde des sujets nouveaux. Peut identifier dans ses textes l'essentiel des mots susceptibles de comporter des fautes et parvient à en corriger une bonne part, avec les outils à sa disposition. |
| B2 | Peut produire un texte long et structuré qui ne comporte plus que quelques erreurs d'orthographe résiduelles et non systématiques. Maitrise la relecture d'un texte fautif et parvient à le rectifier sans mal, à l'aide des outils à sa disposition. |
| C1 | Parvient à varier l'approche discursive et à produire des textes dans une langue soutenue. <i>Connait l'ensemble des exceptions et subtilités relatives à l'orthographe, même s'il a occasionnellement besoin de temps et de manuels spécialisés pour les mettre en pratique.</i> |
| C2 | Maitrise parfaitement les variations discursives et peut utiliser une langue recherchée autant que de besoin. <i>L'orthographe est totalement maitrisée sans outils spécialisés. Est capable de rectifier sans hésitation un texte éventuellement fautif.</i> |