

Les étudiants natifs et allophones face à l'orthographe française: le cas des homonymes

Martha MAKASSIKIS & Jean-Christophe PELLAT

UR LILPA (Linguistique, langues, parole), Université de Strasbourg

As a mixed system, French spelling has both significant phonographic and semiographic characteristics. Due to the impact of spelling structure on learning and acquisition strategies, one must take into account these specificities when elaborating teaching tools. Nonetheless, most FFL spelling textbooks focus on the phonographic dimension and give little weight to semiography.

The survey on homonyms conducted among native and non native speakers of French, studying at the University of Strasbourg, unveiled the better results of the latter in writing logograms during a written examination. However, in gap filling exercises, their success rate is significantly lower than that of natives, due to difficulties encountered in vocabulary. Both groups relied heavily on meaning to write the logograms they heard. This fact shows that the semiographic dimension gains importance when phonography is powerless to help the writers.

Qui compare les manuels d'orthographe existants destinés à un public endophone (*Le Bled* (1946) et *O.R.T.H.* (1979), par exemple) et allophone (*Orthographe progressive du français* (2004) et *Orthographe 450 nouveaux exercices* (2003)) est frappé par les choix des auteurs. On note en effet un choix commun, l'étude des morphogrammes, qui semble dicté par la structure de l'orthographe française, et un choix spécifique au public visé, les logogrammes en français langue maternelle (FLM), les phonogrammes en français langue étrangère (FLE). L'objectif de cette étude est de vérifier, au moyen de deux expériences, si les zones orthographiques ciblées par les concepteurs de manuels en fonction du public sont fondées et de mettre à l'épreuve l'idée selon laquelle les logogrammes ("figures de mots"), permettant de distinguer les homophones, sont moins aisés à acquérir chez les étudiants natifs.

Après une mise au point sur les enjeux de l'apprentissage de l'orthographe française et un aperçu du traitement de l'orthographe dans quelques manuels de FLE, nous exposerons les résultats d'une double enquête: une analyse de productions écrites et un compte rendu d'entretiens sur l'orthographe et les stratégies de mémorisation des homonymes en français.¹

¹ Le présent texte applique les Rectifications orthographiques de 1990.

1. Les enjeux de l'apprentissage de l'orthographe française

1.1 *L'incidence de la structure d'une orthographe sur les apprentissages*

Diverses observations tendent à montrer que la structure des orthographe a une incidence sur les apprentissages et les stratégies d'acquisition.

Dorit Ravid (2001: 1) constate que, dans l'acquisition de l'orthographe, "children are early on sensitive to the typological imperatives of their language"². Ils construisent en effet des stratégies parfaitement adaptées aux traits typologiques de la langue dont ils doivent apprendre l'orthographe. Pour acquérir la morphologie de l'hébreu, les enfants doivent ainsi distinguer *root*, *pattern* et *stem-and-suffixe structure*³. La connaissance orthographique se subdivise alors en quatre aspects majeurs. Il s'agit d'abord de "mapping phonology onto graphemic segments"⁴ (*idem*: 11), avec les problèmes de notation qui en découlent, consonantiques et surtout vocaliques. Viennent ensuite "the conventions of the orthographic system"⁵ (*idem*: 11) et les difficultés qu'entraînent l'absence de notation vocalique et la démarcation des mots. Le troisième aspect est à mettre en relation avec les "morphological regularities in the spelling system"⁶ (*idem*: 12). Les "two morphological classes which are reflected in the orthography – root letters and function letters"⁷ (*idem*: 20) constituent une aide à l'acquisition de l'orthographe, mais "homophonous root letters are clearly more difficult to spell correctly than homophonous function letters"⁸ (*idem*: 24). Sur ce point, et pour mieux mettre en évidence les spécificités de l'acquisition en hébreu, D. Ravid propose une comparaison avec l'orthographe du néerlandais. Il s'avère, en effet, que contrairement aux enfants hébreux, les "Dutch-speaking children"⁹ n'accordent guère d'intérêt à la morphologie, "because they do not need morphological operations in order to construct words"¹⁰ (*idem*: 26).

² "les enfants sont sensibles tôt aux impératifs typologiques de leur langue" (cette traduction et celles qui suivent sont de notre initiative)

³ "la racine, le patron et la structure radical-et-suffixe"

⁴ "faire correspondre la phonologie aux segments graphémiques"

⁵ "les conventions du système orthographique"

⁶ "régularités morphologiques du système orthographique"

⁷ "deux classes morphologiques qui sont reflétées dans l'orthographe – lettres radicales et lettres fonctionnelles –"

⁸ "les lettres radicales homophones sont manifestement plus difficiles à bien orthographier que les lettres fonctionnelles homophones"

⁹ "enfants néerlandophones"

¹⁰ "parce qu'ils n'ont pas besoin des opérations morphologiques pour construire les mots"

1.2 *La structure des systèmes d'écriture et de l'orthographe française*

Tous les systèmes d'écriture suivent deux principes directeurs: la représentation du sens linguistique (*principe sémiographique*) et la représentation des unités sonores, phonèmes ou syllabes (*principe phonographique*). La linguistique structurale, suivant Ferdinand de Saussure, a privilégié le principe phonographique, en donnant comme modèle idéal de l'orthographe la transcription phonétique (position encore défendue par V. Gak en 2001). Ce faisant, elle a relégué au second plan, voire ignoré, le principe sémiographique, pourtant essentiel, puisque l'écriture en tant que moyen de communication doit donner accès au sens. En fait, les systèmes d'écriture reposent sur un compromis entre les principes phonographique et sémiographique, qui résulte de l'histoire particulière de la constitution de chaque système. On a évalué le degré de transparence phonographique des orthographe utilisant les caractères latins, en opposant le finnois, l'espagnol et le hongrois, les plus transparentes, à l'anglais, au français et au danois, les plus opaques. D'un autre point de vue, on peut distinguer les orthographe où la part de la sémiographie est importante (anglais, chinois, français, japonais) et celles où elle joue un rôle mineur (le turc par exemple). Bref, on peut dire que pratiquement tous les systèmes d'écritures sont mixtes, combinant selon des dosages différents la sémiographie et la phonographie.

L'orthographe française constitue elle aussi un *système mixte*, un *plurisystème* ou "système de systèmes" selon N. Catach (1980). Si l'on peut observer une forte régularité (à 96%) dans les correspondances graphèmes-phonèmes (règles de prononciation), les correspondances phonèmes-graphèmes (règles de transcription) sont plus irrégulières (71%, selon Fayol & Jaffré 2008: 115). Cela tient à l'importance de la dimension sémiographique de l'orthographe française: les lettres dites muettes jouent un rôle à des niveaux linguistiques supérieurs (lexique et grammaire) et les phonogrammes eux-mêmes sont utilisés à des fins sémiographiques (Jaffré & Pellat, 2008). Selon les termes de N. Catach (1980), les morphogrammes grammaticaux, qui ne sont pas toujours prononcés, jouent un rôle essentiel dans la morphologie grammaticale, comme le -s des pluriels nominaux (*chants*) ou de la 2^e personne du singulier des verbes (*tu chantes*) ou le -e du féminin (*Emilie jolie*). Les logogrammes (ou figures de mots) permettent de distinguer la plupart des homophones lexicaux ou grammaticaux du français, comme *cygnes* et *signes*, *son* et *sont*.

L'apprentissage de l'orthographe est conditionné par cette structuration complexe. En français langue maternelle, on commence à construire un modèle développemental sur certaines zones orthographiques, comme le font C. Brissaud *et alii* (2006) sur l'acquisition des formes verbales en /E/ de

6 à 15 ans: au CP, le premier traitement des formes en /E/ est phonographique (choix des graphèmes simples *e* et *é*), puis le traitement morphographique est introduit progressivement, à commencer par le choix du morphogramme *-er* dès la 2^e année du primaire. L'écriture des homophones constitue un autre problème majeur des scripteurs natifs, comme nous le verrons ci-après.

1.3 *Un exemple de structuration inadéquate du domaine orthographique dans un manuel de FLE*

Pour bien apprendre l'orthographe française, il importe donc de bien comprendre sa structure. Or, il se trouve que souvent la structure de l'orthographe française n'apparaît pas de manière claire dans les manuels qui lui sont consacrés. L'*Orthographe progressive du français, niveau débutant* d'I. Chollet et de J.-M. Robert (2004) (désormais *OPF*) en témoigne.

Ce manuel complémentaire, très utilisé dans les classes de FLE, donne la priorité aux correspondances phonographiques. Comme les apprenants du FLE rencontrent au départ des difficultés avec la prononciation du français, beaucoup de manuels de FLE subordonnent l'orthographe à la prononciation, insistant en particulier, pour la lecture, sur la distinction entre les lettres qui se prononcent et celles qui ne se prononcent pas. Dans cette intention certes louable, on ne donne guère d'indications sur les règles de transcription qui commandent le choix des graphèmes dans l'écriture du français et l'on fait souvent l'impasse sur le niveau sémiographique.

Les deux leçons choisies de l'*OPF* (2004: 8-9, 104-105) (*annexes 1a-1d*) sont le chapitre 2 "*i* ou *î* (*y*)" et le chapitre 40 "consonnes finales non prononcées (1): le *s*". Elles se découpent en deux parties: après un petit encadré contenant deux phrases illustrant les lettres à étudier, une page de leçon donne un inventaire d'observations de l'usage des lettres concernées, suivie d'exercices d'application sur la page en regard; la démarche est nettement déductive, comme on la connaît en FLM avec le Bled. Mais, contrairement à celui-ci, *OPF* formule très peu de règles ou de préceptes, se contentant le plus souvent d'aligner des observations de l'usage illustrées par divers exemples (avec des renvois à d'autres leçons), ce qui est une pratique courante des manuels de FLE.

Ces leçons comportent trois défauts principaux:

1) En ce qui concerne la lettre *i*, les correspondances avec l'oral ne sont pas hiérarchisées. Or, les trois graphies présentées n'ont pas la même importance (D. Luzzati, 2010: 24). Alors que *i* et *y* sont prioritaires au niveau débutant (niveau A du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - CECRL*), *î* peut être étudié plus tard (niveau B du *CECRL*). En

outre, on pourrait alléger le travail des étudiants en tenant compte des Rectifications de 1990: dans tous les exemples (*dîner, île, chaîne, plaît, connaître, boîte*), l'accent circonflexe peut être supprimé, ce qui rend inutile cette partie consacrée à *î*.¹¹

2) La présentation des usages de *i* et les exercices mêlent deux approches inverses des rapports phonèmes-graphèmes: le rapport de transcription (différentes graphies du phonème [i]) est compliqué par la présentation de la prononciation de digrammes qui correspondent à des phonèmes différents (*ai, oi, in, aî, oî*), ce qui brouille la perception de la prononciation du phonème directement associé au graphème étudié.

3) La dimension sémiographique est subordonnée aux correspondances phonographiques:

- Pour la lettre *i*, on présente pêle-mêle une liste de consonnes et de voyelles finales: "A la fin d'un mot, la lettre *i* est parfois suivie de *e, l, s, t, x* ou *y* qui ne se prononcent pas". Aucune explication n'est donnée sur le rôle de ces lettres, qui viennent en quelque sorte "habiller" la lettre *i* dans les mots (naguère, la méthode du Sablier (1976) présentait les "costumes" d'une lettre). On y trouve des morphogrammes lexicaux (*lit, nuit, gris*), des éléments de suffixes (*boulangerie*), des lettres à valeur logogrammique (*prix*), etc.

- Pour la lettre *s*, le titre met en valeur la subordination à l'oral (*Les consonnes finales non prononcées*), donnant une présentation négative de ses emplois. Mais on commence par la règle générale du pluriel: "Au pluriel, les noms et les adjectifs prennent généralement un *-s* muet". L'essentiel de la leçon est consacré à la problématique de la prononciation de *-s* final (ou des consonnes qui le précèdent: *poids, longtemps*), avec quelques compléments d'information éparpillés sur les noms et adjectifs terminés par *-s* (*héros, précis*), les articles, adjectifs possessifs et pronoms terminés par *-s*, et divers mots invariables (*alors, après, ...*), non concernés par le pluriel. La leçon s'achève sur le *-s* final muet "dans les conjugaisons", sans indication de la personne concernée (*tu finis, nous finissons*). L'absence de traitement spécifique des deux valeurs grammaticales principales de *-s* (pluriels nominaux et 2^e personne du singulier des verbes), associée au manque d'explications morphologiques, n'apporte aucune aide aux apprenants pour savoir utiliser le *-s* à bon escient.

Quant aux exercices suivant les leçons, ils portent sur l'orthographe de façon ciblée (exercices à trous sur la ou les lettres concernées) ou plus globale (écrire un nom correspondant à un dessin). Pour *s*, on relève un exercice classique de mise au pluriel d'un groupe nominal (Ex.: *un mot précis* → *des mots précis*) et un exercice où il faut barrer le *-s* "quand il ne

¹¹ Une preuve que les Rectifications simplifient l'apprentissage de l'orthographe en FLE.

se prononce pas". Pour les deux lettres, un exercice de remise en ordre des lettres d'un mot (anagramme) semble difficile pour les apprenants (*un hôpital ou une ncqliieu*: la réponse attendue est *clinique*). En résumé, à part les anagrammes, les exercices confirment la priorité donnée à la question de la prononciation des lettres.

1.4 Une approche linguistique de l'orthographe française

Le *Manuel d'orthographe pour le français contemporain* (Université de Neuchâtel, 2010) suit la répartition classique en deux parties – I. Orthographe grammaticale; II. Orthographe d'usage – pour mettre en évidence les dimensions morphogrammique (grammaticale) et phonogrammique de l'orthographe française. À travers leur choix d'entamer leur manuel par l'étude de l'orthographe grammaticale, les auteurs montrent qu'ils sont conscients de la dimension sémiographique très importante de l'orthographe française au niveau B du CECRL.

Les cours proposés sont détaillés et rigoureux (*cf.* la présentation de tous les cas de figure pour le pluriel des noms, p.3-5, ou la schématisation pour l'accord du participe passé, p.58) (*annexes 2a-2b*). Les exemples et le vocabulaire actualisés sont issus de listes du logiciel *Vocabprofile* et de "Corpus français" de l'Université de Leipzig. Les formes erronées dans les exercices de cacographie semblent issues de copies authentiques d'étudiants (*cf.* **model*, **aid*, **intèrne*, p.103) (*annexe 2c*). Tous ces éléments font de ce manuel un outil scientifiquement fiable, langagièrement authentique, particulièrement adapté à l'étude du français contemporain écrit.

On pourrait seulement regretter la légère différence d'approche choisie pour les deux parties. En effet, dans la première partie, centrée sur les morphogrammes, la dimension phonographique est ponctuellement convoquée pour renseigner les apprenants sur les changements de prononciation (*cf.* *œuf* [œf] / *œufs* [ø], p.4), alors que dans la seconde partie, centrée sur les phonogrammes, la dimension morphogrammique (lexicale et grammaticale) n'est pas localement exploitée pour justifier certaines consonnes finales muettes (par exemple, *un hasard*, *un art*, p.83) ou certaines formes homophoniques (par exemple, *tant* / *temps* / *t'en*, p.77). Une suggestion d'amélioration consisterait à introduire quelques explications d'ordre sémiographique dans la partie consacrée à l'orthographe d'usage, fondée essentiellement sur la phonographie, un peu à l'image (inversée) de la partie consacrée à l'orthographe grammaticale, majoritairement fondée sur la sémiographie, et contenant quelques remarques phonographiques.

L'étude de manuels d'orthographe a révélé la conscience des concepteurs d'avoir affaire à une orthographe articulée autour de deux axes:

phonographique et sémiographique. Mais la manière d'approcher ce second axe laisse à désirer. Tantôt dissimulée derrière une vitrine phonographique (*Orthographe progressive du français*), tantôt détachée de la phonographie (*Manuel d'orthographe pour le français contemporain*), la sémiographie montre aux apprenants l'un ou l'autre de ses deux profils. Comment les étudiants natifs et allophones gèrent-ils en pratique cette dimension importante de l'orthographe française? C'est ce que nous allons examiner maintenant.

2. Le rapport des étudiants natifs et allophones à l'orthographe: performances et représentations

2.1 Enquêtes réalisées

Le rapport des étudiants natifs et allophones à l'orthographe française a été étudié à partir d'une analyse de copies (a) et d'une expérimentation orthographique sur les homonymes (b).

(a) Pour rendre compte des erreurs commises par les étudiants francophones et allophones, nous avons recueilli 122 copies d'examen d'étudiants de licence et de master inscrits dans les filières de droit et de lettres de l'Université de Strasbourg pendant l'année universitaire 2007-2008. La moitié des copies avaient pour auteurs des locuteurs-scripteurs allophones, l'autre moitié des locuteurs-scripteurs natifs. Les erreurs d'orthographe relevées ont été classées en erreurs à dominante phonogrammique, morphogrammique, logogrammique, étymologique et historique.

(b) L'expérimentation sur les homonymes s'est déroulée en trois étapes. Suite à quelques questions préliminaires qui nous ont permis d'esquisser le profil linguistique de l'étudiant (notamment son rapport à la langue française), nous avons proposé au candidat de compléter sous notre dictée un exercice à trous (*annexe 3a*). Chaque étudiant a ensuite été convié à justifier quelques graphies qu'il avait proposées. La dernière étape de l'expérimentation consistait en la lecture d'un dialogue extrait d'un livre de jeunesse, où l'on apprend la comparution au tribunal d'un petit garçon à cause d'une faute d'orthographe qu'il a commise dans une dictée (*annexe 3c*). Le dialogue a été lu par l'expérimentateur de manière théâtralisée afin de faciliter l'accès au sens. Les étudiants avaient sous les yeux une copie du texte lu et pouvaient voir les phrases en même temps qu'ils les entendaient. La lecture du dialogue était suivie de questions ciblées sur le texte ("résumez la situation décrite dans le dialogue", "que pensez-vous de cette situation? est-elle exagérée, reflète-t-elle en partie la réalité?"), de questions plus générales sur le rôle de l'orthographe, le rapport des scripteurs en général et des étudiants interrogés en particulier à

l'orthographe française (sont-ils en bons termes avec l'orthographe?), et de questions plus personnelles sur les secteurs de l'orthographe qui les fâchent le plus, les stratégies qu'ils mettent en place pour écrire les homonymes et les souvenirs qu'ils ont gardés de la manière dont ils ont appris l'orthographe française durant leurs premières années d'étude de la langue française. Soixante sujets ont été soumis à l'expérimentation: 30 sujets FLE et 30 FLM. Les volontaires allophones étaient tous étudiants. Cinq des candidats endophones étaient des retraités.

La visée de ces deux enquêtes était de comparer les performances orthographiques (en général, puis dans la zone logogrammique en particulier) des étudiants FLE pris dans leur globalité, dans toute leur diversité linguistique, à celles des étudiants FLM pour voir si de grandes tendances se dessinaient en fonction du rapport des étudiants au français – natifs ou non natifs.

2.2 Résultats obtenus

2.2.1 Analyse de copies: les étudiants allophones sont plus forts dans l'écriture des homonymes en situation de production.

	Erreurs à dominante phonogrammique	Erreurs à dominante morphogrammique	Erreurs à dominante logogrammique	Erreurs à dominante étymologique et historique	Total
56 étudiants FLE	1091 53%	669 33%	136 6,6%	150 7,4%	2046
56 étudiants FLM	742 43%	561 32,5%	155 9%	268 15,5%	1726

Tableau 1: Résultats comparés des copies des étudiants FLE et FLM.

Les résultats révèlent une répartition des erreurs orthographiques à peu près similaire dans les deux groupes. En FLM comme en FLE, il apparaît que les deux zones à haut risque sont les *phonogrammes* (graphèmes renvoyant à des phonèmes) et les *morphogrammes* (graphèmes renvoyant à des morphèmes). Les erreurs enregistrées sur les phonogrammes en FLM (43%) sont surprenantes dans la mesure où les étudiants natifs ne devraient pas rencontrer de difficulté particulière à transcrire les sons de leur langue qu'ils ont appris depuis leur plus tendre enfance. En examinant le type d'erreurs commises par les étudiants FLM dans cette zone, on constate qu'il s'agit essentiellement d'erreurs d'accents (**prejudice*, **differents*, **particulierement*, **d'après*, **reservé*, **complètement*) et d'erreurs sur les consonnes doubles (**inssufisament*, **unilaterale*, **bilaterrale*). En FLE, les erreurs phonogrammiques concernent aussi beaucoup d'erreurs d'accents (**pere*, **enoncés*, **séparement*, **premières*,

religieuses, *alinèa, *trés, *réél, *éxplications, *préscrit*), mais également des erreurs dues à une correspondance phonie-graphie non encore stabilisée (beacoup, *on vera, *facon, *rejetté, *decission, *premier partie, *le problem, *précisemment*) et à un problème de discrimination des sons du français (**fesceux* (pour *faisceau*), **enversement* (pour *inversement*), **aucune indice*).

Dans les deux groupes, les zones à risque moindre sont les logogrammes et les lettres étymologiques et historiques. Le risque d'erreur est moins important, sans doute parce que le nombre de mots touchés par le phénomène d'homonymie ou ayant gardé une trace écrite de leur histoire, de leur étymologie est plus limité. On note néanmoins une petite différence: les étudiants étrangers commettent moins d'erreurs sur les logogrammes et les lettres étymologiques et historiques que les étudiants français (6,6% *vs* 9% et 7,4% *vs* 15,5%). Comparativement, les étudiants FLE sont plus performants dans l'écriture des lettres étymologiques et historiques que leurs homologues français (2 fois moins d'erreurs). Notre hypothèse est qu'ayant une langue maternelle à laquelle ils peuvent se référer, ils auraient tendance à associer les lettres étymologiques et historiques du français, généralement inaudibles ou insuffisamment audibles, à leurs équivalents souvent audibles dans leur langue, ce qui aide à les écrire correctement. Pour les logogrammes, le passage par l'équivalent en langue maternelle ou par une autre langue connue des apprenants leur permettraient de distinguer clairement ce qui en français est identique phonétiquement.

Comparativement, il apparaît à priori que les étudiants français ont plus de difficultés avec les lettres étymologiques et historiques et les logogrammes, et les étudiants étrangers avec les phonogrammes. Signalons toutefois que la zone morphogrammique touche autant les FLM que les FLE (32,5% et 33% d'erreurs respectivement). Ce résultat s'explique notamment par le fait que la morphographie est une dimension bien développée et caractéristique du système orthographique français.

Ces résultats sont corroborés par une analyse statistique au moyen du test de χ^2 (khi deux) ou test de Pearson, qui "sert à apprécier en probabilité l'écart constaté entre une observation et un modèle théorique, quel que soit le nombre de variables" (Muller, 1992: 116).

Les étudiants FLE commettent plus d'erreurs phonogrammiques, et les étudiants FLM plus d'erreurs logogrammiques et étymologiques / historiques.

Données sélectionnées pour effectuer le test

	P	M	L	LEH
FLE	1091	669	136	150
FLM	742	561	155	268

Test de χ^2

4 fois 2 données (3 degrés de liberté).

Effectifs réels	P	M	L	LEH	Total
FLES	1091	669	136	150	2046
FLM	742	561	155	268	1726
TOTAL	1833	1230	291	418	3772

Effectifs théoriques	P	M	L	LEH	Total
FLES	994,25186	667,17391	157,84358	226,73065	2046
FLM	838,74814	562,82609	133,15642	191,26935	1726
TOTAL	1833	1230	291	418	3772

Parts de χ^2	P	M	L	LEH	Total
FLES	9,41432	0,00500	3,02288	25,96734	38,40954
FLM	11,15973	0,00592	3,58332	30,78168	45,53066
TOTAL	20,57405	0,01092	6,60620	56,74902	83,94019

$\chi^2 = 83,94019$. Probabilité < 0, 001.

Résultats

Les étudiants de FLE font nettement plus d'erreurs à dominante phonogrammique (P) et nettement moins d'erreurs à dominante logogrammique (L) et étymologique et historique (LEH) que les étudiants de FLM.

Tableau 2: Test de χ^2 effectué sur les quatre types d'erreurs orthographiques commises par les étudiants FLE et FLM: plus d'erreurs phonogrammiques chez les premiers, plus d'erreurs logogrammiques et étymologiques / historiques chez les seconds.¹²

¹² Nous tenons à remercier vivement M. Marc Hug, professeur émérite à l'Université de Strasbourg, pour son aide dans la constitution et l'exploitation de ces données statistiques.

Cette première enquête confirme les orientations des concepteurs de manuels d'orthographe. La zone morphogrammique est une zone de difficulté commune aux deux groupes. Les zones logogrammique et étymologique / historique posent plus de difficultés aux étudiants natifs, et la zone phonogrammique est plus délicate à acquérir pour les étudiants allophones. Afin d'en savoir un peu plus sur les raisons des meilleures performances des étudiants FLE dans l'écriture des homonymes, nous avons effectué une enquête complémentaire, dont nous rendons compte ci-après.

2.2.2 Expérimentation sur les homonymes: les étudiants francophones sont plus performants dans l'écriture des homonymes dans un exercice à trous.

ÉTAPE 1: ÉCRITURE D'HOMONYMES

Les résultats obtenus à l'exercice à trous apparaissent en contradiction avec ceux obtenus en situation de production écrite: les étudiants allophones qui s'étaient révélés plus performants dans l'écriture des homonymes en situation de production écrite, voient leurs performances baisser au profit des natifs dans l'exercice à trous (*annexe 3b*).

Ces performances orthographiques amoindries s'expliquent par la *fréquence de rencontre et d'utilisation* des mots à écrire. On observe en effet, dans les deux groupes d'étudiants, un faible pourcentage de réussite lorsque les mots sont rarement vus et utilisés (*chère, à l'envi*), et un fort pourcentage de réussite lorsque les mots sont fréquemment rencontrés et employés (*son, ce soir, voir*). Les étudiants allophones étant moins fréquemment exposés aux mots de la langue française et ayant moins souvent l'occasion de les employer au quotidien, leurs performances orthographiques sont inférieures à celles de leurs collègues natifs.¹³ Les performances orthographiques constatées s'expliquent aussi par le *sens* des mots à écrire: les mots mal orthographiés sont souvent ceux qui sont inconnus des sujets.

ÉTAPE 2: EXPLICATION DE GRAPHIES

Les sujets ont invoqué 12 raisons principales pour expliquer leurs graphies.

- *la grammaire*: "Les quelques fois: quelque s'accorde avec fois, parce que c'est un adjectif dans ce cas." - "Quel qu'il soit: lorsque le pronom *quel* est suivi de *que* et du subjonctif, il ne peut être lié." -

¹³

On peut noter au passage que les étudiants de FLM ont obtenu un pourcentage de réussite record pour l'écriture de *cygnes* (100% contre 40% seulement en FLE). Les deux groupes ont obtenu un pourcentage de réussite identique pour l'écriture de *quelques fois* (87%).

"J'ai écrit *basilic* avec *-c*, parce que c'est un nom masculin. D'habitude, c'est le féminin qui s'écrit avec *-que*."

- *le sens*: "*Près*: la proximité est mise en valeur, plutôt que le fait d'être sur le point. Et comme dans la phrase *le jour est près de disparaître*, *le jour* n'est pas un être animé, il ne peut pas être suivi de *prêt* avec un *-t*."
- *le son*: "*Loncre*: j'ai écrit ce que j'ai écouté [*sic*]" - "*Les seins mènent une vie acèptique*: je sais que ce n'est pas ça, mais c'est ce que j'ai entendu." - "*(coup de) poing*: je prononce en moi-même la consonne inaudible avec un petit accent du sud pour me souvenir de l'orthographe."
- *la manipulation d'outils linguistiques* (remplacement par un synonyme, mise au féminin, etc.): "*Les quelques fois*: j'ai pensé à *plusieurs fois*." - "*Le jour est près de disparaître: le jour est prêt*, mais je ne peux pas dire *la journée est prête*; donc c'est *près*." - "*C'est au patron que tu auras affaire*: j'ai écrit *affaire* en un mot, parce que c'est la construction *avoir affaire à qqn*, et non *avoir qqch à faire*, qui lui s'écrit en deux mots."
- *l'association avec d'autres mots français de la même famille, des mots étrangers équivalents qui aident à lever l'ambigüité graphique ou des mots anciens (étymons)*: "*Le cours du fleuve: cours*, ce n'est jamais que le masculin de *course*." - "*Tâche* dans le sens de *mission* s'écrit avec un accent circonflexe. Je l'associe au roumain *taşka*, qui signifie *petit bagage qu'on doit porter*." - "*Ascétique* vient du grec ασκητικός."
- *la conformité au patron graphique français*: "J'ai écrit *basilique* avec *-que*, parce qu'avec *-c*, ce n'est pas très français." - "*Ascétique* me semble trop simple sans le *h*. En français, on aime bien les *h*, on aime bien faire compliqué."
- *la mémoire visuelle*: "Je connais l'orthographe du mot *basilic*, car je le vois souvent écrit sur mon lieu de travail." - "*À l'envi*: je l'ai vu dans ma tête sans *-e*." - "J'apprends les mots d'une manière photographique."
- *la routine*: "*Censé*: c'est comme ça que je l'écris d'habitude. C'est la première orthographe qui m'est venue à l'esprit." - "*Exigeants*: dérive du verbe *exiger*. Je ne suis pas toujours consciente pourquoi je l'écris comme ça. Ça vient spontanément." - "*Cours*: le mot m'est venu naturellement."
- *l'esthétique*: "*Appelle*: c'est plus joli avec deux *l*." - "*Chaire*: ça ne me plaît pas comme je l'ai écrit."

- *l'incertitude*: "*Prêt*: j'ai un gros doute. *Près*, c'est proche et *prêt*, il est l'heure. Je n'arrive pas à trancher." - "*Appelle*: je ne sais pas s'il y a un accent; je ne me souviens pas."
- *la certitude*: "*Coup*: je suis sûre, parce que je le sais." - "*Voir*: je connais le mot."
- *la norme absolue*: "*Cris*: parce que je sais que ça s'écrit comme ça." - "*Aire*: c'est comme ça."

De manière générale, les trois explications le plus fréquemment émises dans les deux groupes ont été le sens du mot, la grammaire et la mémorisation. En FLE, la phonétique a également été invoquée à de multiples reprises pour expliquer la graphie des mots. Cette explication serait-elle la trace d'une représentation essentiellement phonographique de l'orthographe française chez les étudiants allophones? Il semblerait que oui. Ce fait confirme l'idée que l'orthographe à apprendre (ici alphabétique) détermine la stratégie de tout scripteur (d'abord phonographique).

Cette seconde enquête permet de nuancer les résultats de l'analyse des copies. En situation de production écrite, les étudiants allophones commettent moins d'erreurs dans l'écriture des homonymes, mais ils se révèlent plus vulnérables dans l'écriture d'homonymes choisis et dictés par un référent externe. Les mots qu'ils sont alors invités à écrire ne leur sont pas toujours connus. Parfois, ils sont connus d'eux, mais non reconnus à l'oral, en raison de la prononciation française qui n'oralise pas tout ce qui est écrit. La séquence phonique opacifie l'accès au sens et complique la tâche de sélection de la graphie adéquate.

2.2.3 Représentations de l'orthographe française

ÉTAPE 3: ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Dans la dernière étape de l'expérimentation, nous souhaitions mettre au jour les stratégies employées par les deux groupes pour bien orthographier les homonymes. Nous n'avons pas trouvé de stratégies différentes en fonction du rapport des sujets au français. Les stratégies étaient dans l'ensemble les mêmes: délimitation du sens du mot à partir du contexte donné dans la phrase, attention portée à l'environnement immédiat du mot dans la phrase (ce qui précède et suit), mémorisation de l'image du mot...

Toutefois, nous avons pu faire ressortir trois *représentations* des locuteurs-scripteurs français *sur l'orthographe de leur langue* (Figure 1).

- La première représentation de l'orthographe, décelée chez deux des cinq retraités, âgés de 63 et 68 ans, consiste à penser que faire des *fautes* d'orthographe dans un écrit qu'on adresse à quelqu'un, c'est *faire injure* à cette personne, lui manquer de respect.

R1: J'offense l'autre par mes fautes d'orthographe.

- La deuxième représentation, repérée chez des apprenants âgés de 20 à 23 ans, consiste à dire que faire des *fautes* d'orthographe dans un écrit qu'on adresse à quelqu'un, c'est *lui laisser la possibilité de nous juger*, c'est se rabaisser aux yeux de cette personne.

R2: Je suis jugé par l'autre à cause de mes fautes d'orthographe.

- La troisième représentation, identifiée chez un étudiant de 23 ans, voit les problèmes d'orthographe non plus comme des fautes, mais comme des *erreurs* qui sont *la marque d'une pratique insuffisante de l'écrit*, d'un raisonnement différent de celui institué par la norme, d'une systématisation insuffisante. Commettre des erreurs d'orthographe, c'est un peu normal au vu de la complexité de l'orthographe française; c'est gênant quand on exerce un métier où l'on a besoin de maîtriser l'orthographe; autrement, ce n'est pas dérangeant. Mais cela ne doit en aucun cas être utilisé pour émettre un jugement de valeur sur autrui.

R3: Mes erreurs d'orthographe ne portent nullement atteinte à ma personne, ni à celle d'autrui. Elles me signalent que je dois poursuivre mes efforts en matière d'acquisition de l'orthographe.

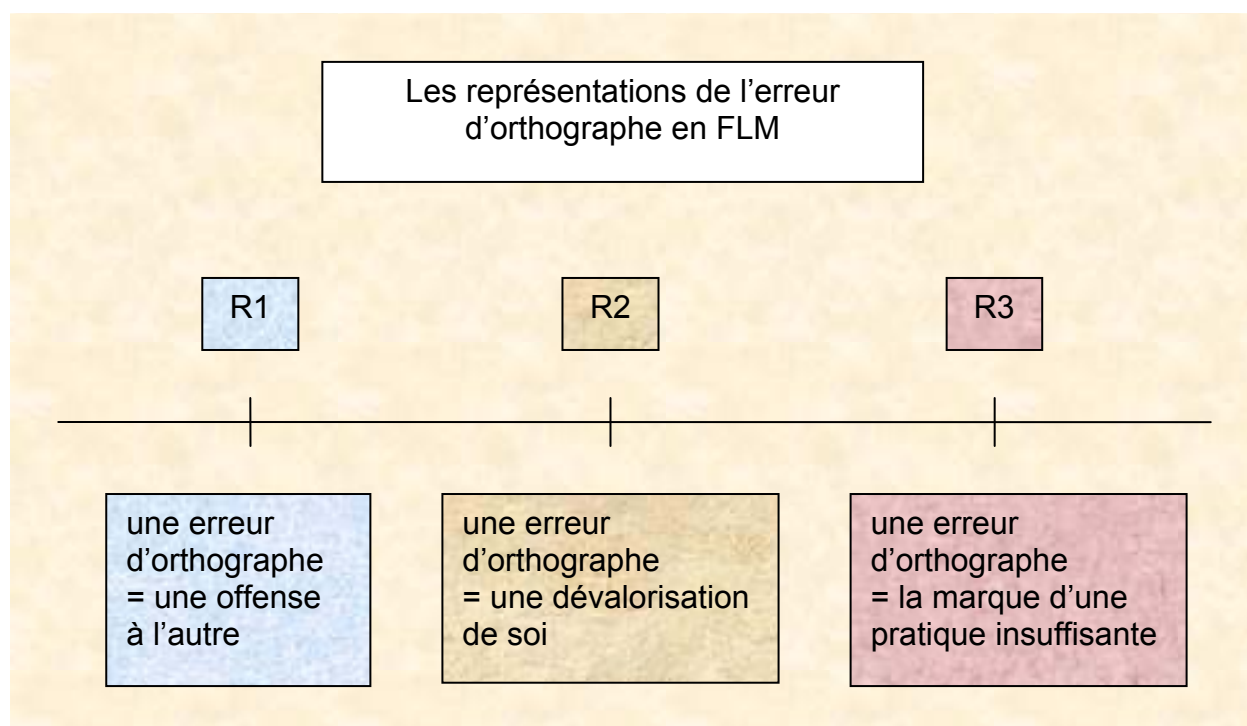


Fig.1: L'erreur d'orthographe en FLM: une histoire de représentation(s).

3. Conclusion

En conclusion, les apprenants allophones rencontrent des difficultés avec les phonogrammes français et les apprenants natifs comme les allophones gèrent mal les sémiogrammes. Toutefois, la relation n'est pas la même en fonction du sémiogramme considéré, du contexte d'écriture et du rapport de l'apprenant au français. Alors que les morphogrammes posent autant de problèmes aux natifs qu'aux allophones, les logogrammes posent plus de difficultés aux natifs en situation de production écrite et plus de difficultés aux allophones dans le contexte d'un exercice à trous. Pour contrer les pièges liés à la prononciation identique des homonymes, les apprenants des deux groupes s'appuient sur le sens du mot qu'ils ont à écrire, ainsi que sur des indices grammaticaux (syntagmatiques et paradigmatisques). Quand ces deux facteurs se révèlent inefficaces, ils recourent à la mémorisation.

La structure de l'orthographe française est complexe parce qu'elle articule, comme toutes les orthographe, deux dimensions (phono- et sémiographique), mais qui peuvent, contrairement aux autres orthographe, être combinées d'au moins quatre manières différentes: la phonographie seule (ex. *a* d'*arrivée*), la sémiographie seule (ex. *-e* d'*arrivée*), la phonographie assortie d'éléments sémiographiques (ex. *est*), la sémiographie assortie d'éléments ayant une valeur phonographique inexprimée dans ledit mot, mais qui se réalise dans les dérivés (ex. *-d* de *retard*). Les manuels devront en conséquence s'efforcer de présenter ces deux dimensions de manière à la fois séparée et combinée – la phonographie seule et en lien avec la sémiographie; la sémiographie seule et en lien avec la phonographie –, puisque l'on sait que la structure d'une orthographe détermine les apprentissages et stratégies d'acquisition. En FLE, la priorité phonogrammique déterminée par l'apprentissage de la prononciation du français ne saurait exclure la dimension sémiographique.

Enfin, les représentations sur l'orthographe française varient en fonction du public cible. Les étudiants allophones ont une représentation essentiellement phonographique de l'orthographe qui correspond à la manière dont cet objet leur est enseigné. Les étudiants endophones nourrissent une représentation plutôt normative de l'orthographe, qui est sans doute conforme à la représentation qu'on en a en France et qui se manifeste à l'occasion des grands débats linguistiques (Rectifications orthographiques de 1990, débats actuels sur la féminisation des noms de professions, etc.).

Bibliographie

Manuels d'orthographe

- Bled, E. & Bled O. (1946): Cours d'orthographe et Cours supérieur d'orthographe. Paris (Hachette éducation).
- Chollet, I. & Robert, J.-M. (2004): Orthographe progressive du français, niveau débutant. Paris (CLE International).
- Guion, J. & J. (1979-1983): Apprendre l'O.R.T.H.OGRAPHE: livre de l'élève CP, CE1, CE2, CM1, CM2, 6e et 5e, 4e, 3e, LEP. Paris (Hatier).
- Hermeline, L. (2003): Orthographe 450 nouveaux exercices – Niveau débutant. Paris (CLE International).
- Skupien Dekens, C., Kamber, A. & Dubois, M. (2010): Manuel d'orthographe pour le français contemporain. Université de Neuchâtel.
- Thimonnier, R. (1974): Code orthographique et grammatical. Verviers (Marabout).

Ouvrages de référence

- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011): Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui? Paris (Hatier).
- Brissaud, C., Chevrot, J.-P. & Lefrançois, P. (2006): Les formes verbales en /E/ entre 8 et 15 ans: contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté majeure du français. In: Langue française, 151, 74-93.
- Brissaud, C., Jaffré, J.-P. & Pellat, J.-C. (éds.) (2008): Nouvelles recherches en orthographe. Limoges (Lambert-Lucas).
- Catach, N. (1980): L'orthographe française. Paris (Nathan).
- Coulmas, F. (2003): Writing systems. An introduction to their linguistic analysis. Cambridge (Cambridge University Press).
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005): Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble (PUG).
- Ducard, D., Honvault, R. & Jaffré, J.-P. (1995): L'orthographe en trois dimensions. Paris (Nathan).
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2008): Orthographier. Paris (PUF).
- Gak, V. (1976): L'orthographe du français: essai de description théorique et pratique. Paris (SELAF).
- Gak, V. (2001): À propos du système graphique du français: quelques problèmes à discuter. In: Gruaz C. & Honvault R. (éds): Variations sur l'orthographe et les systèmes d'écriture, Paris (Champion), 23-34.
- Gruaz, C. (2005): Aspects du mot français. Paris (L'Harmattan).
- Harris, R. (1993): La sémiologie de l'écrit. Paris (CNRS Éditions).
- Heniqui, F. (2006): L'interprétation sémiographique des phonogrammes: les voyelles du français [o] et [ē]. Mémoire de Master réalisé sous la direction de J.-C. Pellat. Université de Strasbourg.
- Jaffré, J.-P. & Pellat, J.-C. (2008): Sémiographie et orthographes: le cas du français. In: C. Brissaud, J.-P. Jaffré & J.-C. Pellat (éds.): Nouvelles recherches en orthographe. Limoges (Lambert-Lucas), 9-30.
- Jaffré, J.-P. (2001): Écriture(s) et problèmes terminologiques. In: Colombat, B. & Savelli, M. (éds.): Métalangage et terminologie linguistique. Leuven (Peeters). Coll. Orbis/Supplementa 17, 529-543.

- Jaffré, J.-P. (2003): La morphographie du français: un cas sémiographique. In: Rééducation orthophonique, 213, 13-26.
- Luzzati, D. (2010): Le français et son orthographe. Paris (Didier).
- Muller, C. (1992): Initiation aux méthodes de la statistique linguistique. Paris (Honoré Champion).
- Pellat, J.-C. (2003): Variation et plurisystème graphique au XVIIe siècle. In: Faits de langue, 22, 139-150.
- Préfontaine, R.-R. & Cote Préfontaine, G. (1976): Le Sablier. L'apprentissage de la langue, principes et techniques. Paris (Hatier).
- Ravid, D. (2001): Learning to spell in a Semitic language: the case of Hebrew. Colloque organisé par l'Université Marc Bloch – Strasbourg 2 et le CNRS. Strasbourg University, 29 & 30 novembre 2001, communication non publiée.
- Saussure, F. (de) (2001): Cours de linguistique générale. Paris (Payot).
- Spache, G. (1940): A critical analysis of various methods of classifying spelling errors. In: Journal of Educational Psychology, vol. 31, Issue 2, 111-134.
- Vachek, J. (1973): Written Language: General Problems and Problems of English. The Hague (Mouton).

Annexe 1a: Chollet, I. & Robert, J.-M. (2004): Orthographe progressive du français, niveau débutant, chapitre 2: i ou y (î) – leçon.

2

I ou Î? (Y)

Les exercices de ce livre sont faciles.
Il y a du riz pour le dîner.

La lettre I

*C'est une idée idiote.
Une carte d'identité.*

⚠ À la fin d'un mot, la lettre **i** est parfois suivie de **e, l, s, t, x** ou **z** qui ne se prononcent pas : *boulangerie, j'ai envie, maladie, pluie, pharmacie, sortie, gentil, permis, souris, fruit, lit, nuit, gris, tant pis, prix, riz*, etc.

*Après la pluie, le beau temps.
Au lit les enfants! Bonne nuit!
Quel est le prix de ce paquet de riz?*

⚠ On trouve parfois **i** :

- dans **ai** et **ei** (cf. 9 – Ai ou Ei?) : *aimer, j'ai, je sais, mais, vrai, beige*...
- dans **oi** (cf. 11 – Oi ou Oy?) : *moi, toi, trois, voici, voiture*...
- dans **in** (cf. 15 – In ou Un) et **im** (cf. 55 – La lettre M devant M, B et P) : *inviter, matin, vin, voisin, impossible, simple*,...

Le matin, Antoine boit du lait.

La lettre Î

Dans certains mots, on écrit **î** avec un accent circonflexe : *dîner, île*, etc.

Nous allons dîner au restaurant.

⚠ On trouve parfois **î** dans **ai** (cf. 9 – Ai ou Ei?) et **oi** (cf. 11 – Oi ou Oy?) : *chaîne, s'il vous plaît, connaître, boîte*, etc.

Donnez-moi cette boîte, s'il vous plaît.

La lettre Y (cf. 13 – La lettre Y)

Quelques mots s'écrivent avec un **y** : *bicyclette, gymnastique, pyjama, stylo, type, y*, etc.

Il y a un stylo sur la table.

⚠ On trouve parfois **y** dans **ay** ou dans **oy** : *essayer, payer, pays, voyage*, etc.

*Bon voyage!
Vous payez par carte bancaire?*

Annexe 1b: Chollet, I. & Robert, J.-M. (2004): Orthographe progressive du français, niveau débutant, chapitre 2: i ou y (ï) – exercices.

I ou Î?

E X E R C I C E S

1 Remettez les lettres des mots dans l'ordre.
Ex. : Un copain ou un (mia) ami.

- Un hôpital ou une (ncqliieu) _____.
- La pièce de la maison où l'on prépare à manger : la (ecuiinsi) _____.
- Si je vous offre un café, vous me dites (cermi) _____.
- Pouvez-vous me (deri) _____ où est la gare ?
- Il est douze heures ou (iimd) _____.
- Mon frère n'est pas (cii) _____, il est en Espagne.

2 Complétez les mots par i, ie, il, is, it, ix ou iz.
Ex. : La pharmacie.

1. Un fru_____.	6. Minu_____.	11. Lund_____.	16. La plu_____.
2. Le pr_____.	7. Mid_____.	12. Mercred_____.	17. Une sour_____.
3. La nu_____.	8. Mon cher_____.	13. Un l_____.	18. Mon mar_____.
4. Une malad_____.	9. Gent_____.	14. Du r_____.	19. La sort_____.
5. Gr_____.	10. Tant p_____.	15. La boulanger_____.	20. Le perm_____.

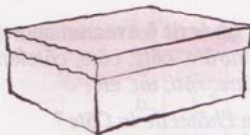
3 Complétez le dialogue par ai, ei ou oi, comme dans la première réponse.

- Elle est à *toi* cette v_____ture b_____ge ?
- Oui, elle est à m_____. Pourqu_____ ?
- Je l'_____me beaucoup, m_____s je la trouve trop grande.
- Tu s_____, j'_____tr_____s enfants, il me faut de la place !
- C'est vr_____.

4 Écrivez le nom de chaque objet.



Ex. : Un stylo



1. Une b_____



2. Un p_____



3. Une c_____



4. Un p_____



5. Une b_____

neuf • 9

Annexe 1c: Chollet, I. & Robert, J.-M. (2004): Orthographe progressive du français, niveau débutant, chapitre 40: les consonnes finales non prononcées (1): le *s* – leçon.

40

LES CONSONNES FINALES NON PRONONCÉES (1)

le S

Je prends un cours de français.
Il fait mauvais temps dans ce pays.

- Au pluriel, les noms et les adjectifs prennent généralement un *-s* muet :
des citrons, des oranges, des pommes rouges, etc. (cf. 51 – Le pluriel des noms, et 52 – Le pluriel des adjectifs).

- Des mots ont un *-s* final qui ne se prononce pas.
 - Noms : *bois, bras, cas, cours, dos, fois, héros, jus, palais, pas, pays, repas, souris, tapis, velours*, etc.
Dans ce pays, j'ai visité un joli palais.
 - Adjectifs : *bas, épais, français, gris, gros, mauvais, précis, surpris*, etc.
Il y a un gros nuage gris dans le ciel.

- ⚠ Au pluriel, les noms et les adjectifs en *-s* ne changent pas : *un héros / des héros ; précis / précis*, etc.
 - Articles : *des, les*. Adjectifs possessifs : *mes, tes, ses, nos, vos, leurs*. Pronoms : *nous, vous, ils, elles*.
Vous connaissez mes parents ?
(Devant une voyelle, il faut faire la liaison : *Mes amis ; ils aiment*.)
 - Et aussi : *alors, après, ailleurs, dans, depuis, jamais, mais, moins, plusieurs, près, sans, sous, très, vers*, etc. (cf. 59 et 60 – Les mots invariables [1 et 2]).

- ⚠ À la fin de certains mots, le *-s* final se prononce : *as, atlas, autobus, bus, cactus, ours*, etc.

- Le *-s* final muet peut être précédé d'une autre consonne muette : *-ds* et *-ps* : *poids ; corps, temps, longtemps, printemps*, etc.

- Dans les conjugaisons, le *-s* final est muet (cf. 43 à 45 – Le présent [1, 2 et 3]) : *tu as, tu es, je vais, tu vas, tu parles, je finis, tu finis, nous finissons*, etc.

- ⚠ Le *-s* est parfois précédé d'une autre consonne muette : *je mets, je prends, tu prends, je vends*, etc.

Annexe 1d: Chollet, I. & Robert, J.-M. (2004): Orthographe progressive du français, niveau débutant, chapitre 40: les consonnes finales non prononcées (1): le s – exercices.

Les consonnes finales non prononcées (1) le S

E X E R C I C E S

1 Mettez au pluriel.
Ex. : Un mot précis → des mots précis.

- Un étudiant français → _____.
- Un sac rouge → _____.
- Un repas fantastique → _____.
- Un palais blanc → _____.
- Un livre épais → _____.

2 Écrivez le nom correspondant à l'image.






- _____
- _____
- _____
- _____

3 Remettez les lettres des mots manquants dans l'ordre.
Ex. : – Comment allez-vous ? – (è s T r) Très bien, merci.

- Arthur est bon en mathématiques (a s m i) _____ il n'est pas bon en chimie.
- Où est mon portable ? – Il est (n s a d) _____ ton sac !
- (è A r p s) _____ la pluie, le beau temps.
- Je t'attends (i e u s d p) _____ une heure !
- Il gagne (i s m n o) _____ d'argent que sa femme.

4 Barrez le -s final quand il ne se prononce pas (attention, si un mot contient une consonne muette avant le -s final muet, rayez les deux lettres)
Ex. : Je n'ai pa~~s~~ le temp~~s~~ de vou~~s~~ parler.

- J'ai plusieurs cactus dans mon appartement.
- C'est une très bonne crème pour le corps.
- Ils sont surpris.
- Nous ne faisons jamais de fautes.
- Mon ami anglais aime les repas français.

5 Ajoutez le -s final muet quand c'est nécessaire.
Ex. : Tu fais une fête pour ton anniversaire ?

- Ce soir, nous dinon~~s~~ ensemble, tu e~~s~~ d'accord ?
- Bien sûr, je vai~~s~~ me préparer.
- Qu'est-ce que tu va~~s~~ mettre ?
- Ma nouvelle robe bleue, elle me va~~s~~ bien, n'est-ce pas ?
- Oui, très bien. Je fini~~s~~ à 19 heures et je passe~~s~~ te prendre.

cent cinq • 105

Annexe 2a: Skupien Dekens, C., Kamber, A. & Dubois, M. (2010): Manuel d'orthographe pour le français contemporain, Université de Neuchâtel, 3-7.

1. Le pluriel des noms

Les **voleurs**, originaires de divers **pays** européens, sévissaient essentiellement dans les **châteaux** et les **maisons** bourgeoises.

La phrase ci-dessus contient plusieurs **noms au pluriel** : *voleurs, pays, châteaux* et *maisons*.

- Le pluriel des noms est marqué à l'écrit par l'adjonction d'un *-s* final (*voleurs, maisons*), à moins que le nom ne se termine déjà par
-s (*un pays* > *des pays*),
-x (*un prix* > *des prix*)
 ou *-z* (*un nez* > *des nez*) au singulier.

Il existe cependant de nombreux cas particuliers.

Cas particuliers

1. Sans changement perceptible à l'oral : adjonction d'un *-x*

1.1. Les noms en *-au* (sauf : *des landaus*)

- (a) La manœuvre a été rendue possible par l'utilisation de **tuyaux** d'une longueur exceptionnelle.
- (b) Mais partout la vie continue, avec **landaus** dans les squares, bistrots bruyants et badauds mains dans les poches.

1.2. Les noms en *-eau*

- (a) Par deux fois, sa maison a été envahie par les **eaux**.
- (b) Les **bateaux** récents ne sont vraiment pas adaptés à notre région.

1.3. Les noms en *-eu* (sauf : *des bleus* et *des pneus*)

- (a) Il arrive au volant d'une voiture décapotable, ses **cheveux** gris au vent.
- (b) Nos **vœux** de succès dans la poursuite de sa carrière l'accompagnent.
- (c) A l'aube, cinq ponts de la ville ont été bloqués par des autonomistes qui incendiaient des **pneus**.

1.4. Sept noms en *-ou* : *bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou, pou*

- (a) Yannick a très vite ressenti une irrésistible attirance pour les **bijoux** et les **cailloux** qui, bien sûr, étaient ses **joujoux** préférés.

2. Avec changement perceptible à l'oral : deux finales distinctes

2.1. Les noms en *-al* forment leur pluriel en *-aux*.

- (a) Les **chevaux** de course d'aujourd'hui appartiennent à une même famille, celle des purs-sangs.
- (b) Les **journaux** ont publié des statistiques détaillées.

5. Le pluriel des noms composés

5.1. Les noms composés qui s'écrivent en un seul mot forment leur pluriel comme les mots simples (*gendarmes*), sauf les couples *monsieur / messieurs* ; *madame / mesdames* ; *bonhomme / bonshommes* ; *gentilhomme / gentilshommes* dont le déterminant ou l'adjectif est variable.

(a) Elle se lève, hésite un instant et lance : « **Messieurs les gendarmes**, bonsoir ! »

5.2. Dans les noms composés non soudés (avec ou sans trait d'union), seuls le nom et l'adjectif peuvent prendre la marque du pluriel (*un rouge-gorge* > *des rouges-gorges* ; *un pur-sang* > *des pur-sangs*), les autres éléments demeurant invariables :

Adverbe + nom : *une arrière-boutique* > *des arrière-boutiques*

Verbe + verbe : *un laissez-passer* > *des laissez-passer*

Verbe + adverbe : *un passe-partout* > *des passe-partout*

Verbe + conjonction + verbe : *un va-et-vient* > *des va-et-vient*

5.3. Les noms composés de **deux noms** prennent chacun la marque du pluriel s'ils entretiennent un rapport d'équivalence : *une porte-fenêtre* > *des portes-fenêtres* (« des portes qui sont en même temps des fenêtres ») ; *une jupe-culotte* > *des jupes-culottes* (« pantalon très ample coupé de manière à tomber comme une jupe »).

(a) Pour des **choux-fleurs** plus blancs, ajoutez du lait à l'eau de cuisson.

Si le second nom a la fonction d'un complément introduit ou non par une préposition, il reste invariable : *un timbre-poste* > *des timbres-poste* (« des timbres de la poste ») ; *une pause-café* > *des pauses-café* (« pauses que l'on fait pour prendre le café ») ; *une eau-de-vie* > *des eaux-de-vie* (« alcool très fort à base de fruits ou de céréales »).

(b) Certains films du cinéma muet sont considérés comme des **chefs-d'œuvre** par les experts.

5.4. Les noms composés d'un **verbe** et d'un **nom**, avec trait d'union, suivent la règle des mots simples, et prennent la marque du pluriel sur le second élément¹ : *un pèse-lettre* > *des pèse-lettres* ; *un cure-dent* > *des cure-dents* ; *un abat-jour* > *des abat-jours*.

(a) Suivant les régions, les **perce-neiges** portent aussi le nom de gouttes de lait ou clochettes d'hiver.

(b) Depuis 1978, Bacchus Antique fournit des **tire-bouchons** de collection dans le monde entier.

Il en va de même des noms composés d'une **préposition** et d'un **nom** : *un après-midi* > *des après-midis* ; *un après-ski* > *des après-skis*.

(c) Cette année-là, notre pays a vécu des **avant-goûts** du changement qui ont bouleversé son mode de vie politico-économique.

¹ Remarque : cette règle obéit aux recommandations de l'Académie Française datant de 1990 (« Réforme de l'orthographe »). L'usage, cependant, tend à garder les anciennes règles, plus compliquées.

Sauf : huit noms qui forment leur pluriel en *-als* : *bals*, *calés*, *carnavals*, *cérémonials*, *chacals*, *festivals*, *réitals*, *régals*.

(c) Nous animons les **bals**, les thés dansants, les mariages, les anniversaires.

(d) Salons, expositions et **festivals** se multiplient – pour le meilleur et pour le pire.

2.2. Sept noms en *-ail* forment leur pluriel en *-aux* : *bail* > *baux* ; *corail* > *coraux* ; *émaux* ; *soupirail* > *soupiraux* ; *travail* > *travaux* ; *vantail* > *vantaux* ; *vitrail* > *vitraux*.

(a) Les **vitraux** de l'église et de la chapelle de Marguerite éblouissent par leur couleur.

(b) Elle accueille les clients, fait visiter les appartements, participe à la signature des **baux**.

Tous les autres noms en *-ail* forment régulièrement leur pluriel en *-ails*.

(c) Les **détails** de cette découverte sont disponibles sur le site Internet de la revue scientifique *Nature*.

(d) Le concours récompensera les plus beaux **épouvantails**.

3. Trois noms monosyllabiques : pluriel graphique régulier et forme orale irrégulière

Les noms *œuf* [œf], *beuf* [bœf] et *os* [ɔs] deviennent *œufs*, *beufs* et *os*, mais, au pluriel, la consonne finale n'est pas prononcée et la voyelle se ferme : *des beufs* [bø] ; *des œufs* [ø] ; *des os* [o].

4. Trois noms à double forme au pluriel, avec changement de sens

Les noms *œil*, *ciel* et *ail* ont deux formes différentes au pluriel, qui correspondent à deux sens différents.

un œil > *des œux* « des ancêtres »
> *des aïeuls* « des grands-pères » ; « des grands-parents »
> *des aïeules* « des grands-mères »

un ciel > *des cieux* « lieu surnaturel » ; « espaces infinis »
> *des ciels* « espaces visibles au-dessus de nos têtes » ; « parties d'une peinture représentant le ciel »
(et dans les mots composés, comme : *des ciels de lit*)

un ail > *des yeux* « des organes de la vue »
> *des aïls* (dans les mots composés, comme : *des aïls-de-beuf*)

Exercice 1 : Dans les phrases ci-dessous, soulignez les noms singuliers auxquels on ne peut pas ajouter un -s pour former le pluriel.

1. Il est environ 20 heures, le repas vient de se terminer et les membres de la famille débarrassent la table.
2. On voyait un jardin en croix, un puits au milieu, délimité en quatre parties.
3. Partout, la vie a repris son cours.
4. Il a travaillé avec les moines, creusé des rigoles et cimenté des murs, vêtu d'un bleu de travail.
5. Hier, c'était gâteau de foie de volaille avec coulis de tomate au basilic.
6. La jeune femme, qui sortait du bal des pompiers, a été admise au service de réanimation de l'hôpital de Roanne après une immersion accidentelle dans le canal.
7. Pour une raison indéterminée, le plateau s'est mis en mouvement, arrachant le portail métallique de l'entreprise, puis traversant la route pour finir sa course dans un mur en béton protégeant des installations de Gaz de France.
8. Ils sont disponibles en dix-huit coloris et portent, gravé dans l'émail ou l'inox, le nom de leur propriétaire.
9. A la sortie, il faudra penser au pourboire.
10. Elle a reçu une volée de pierres, notamment un gros caillou à la tête.

Exercice 2 : Corrigez s'il y a lieu les phrases ci-dessous.

1. Assise dans son fauteuil, un journal déplié sur ses genoux, elle sourit.
2. D'autres feux se sont déclenchés dans la journée dans le sud de la France, attisés par le vent violent.
3. Les pneus traditionnels perdent beaucoup de leurs qualités à basse température.
4. Pour les enfants, chez Disney, on trouvera des pyjamas à 13 francs, et des chemises à 4 francs.
5. Elle a refusé toute forme d'hygiène et s'est plainte de violents maux de ventre.
6. Une formule d'abonnement pour les trois réciteux est également proposée.
7. Il ne suffit pas de renvoyer un dictateur pour créer des routes, des hôpitaux et des écoles.
8. La lutte anti-spam entraîne un accroissement considérable des en-tête dans les messages.
9. Durant cette dernière décennie, les hauts-parleurs ont considérablement évolué.
10. Les ordinateurs portables sont exclus depuis peu des wagons-restaurant de Pologne.

Exercice 3 : Mettez au pluriel les syntagmes nominaux en italique et faites les accords nécessaires.

1. Le logement de Suzanne fait partie des cinq appartements du rez-de-chaussée les plus détruits.
2. *Cet incendie fut sans conséquence car il fut très vite maîtrisé grâce à certains riverains armés d'un seuil d'eau.*
3. Une torche à la main, il transmet un signal au barreur.

4. *Le résultat obtenu est au-dessus du seuil réglementaire.*

5. C'est lui qui a fait *le choix décisif* et a fait accepter *le compromis*.

6. *Le jeu* apporte aux enfants des chances supplémentaires de se développer et de s'épanouir, à condition que les parents prennent le temps de faire *le bon choix*.

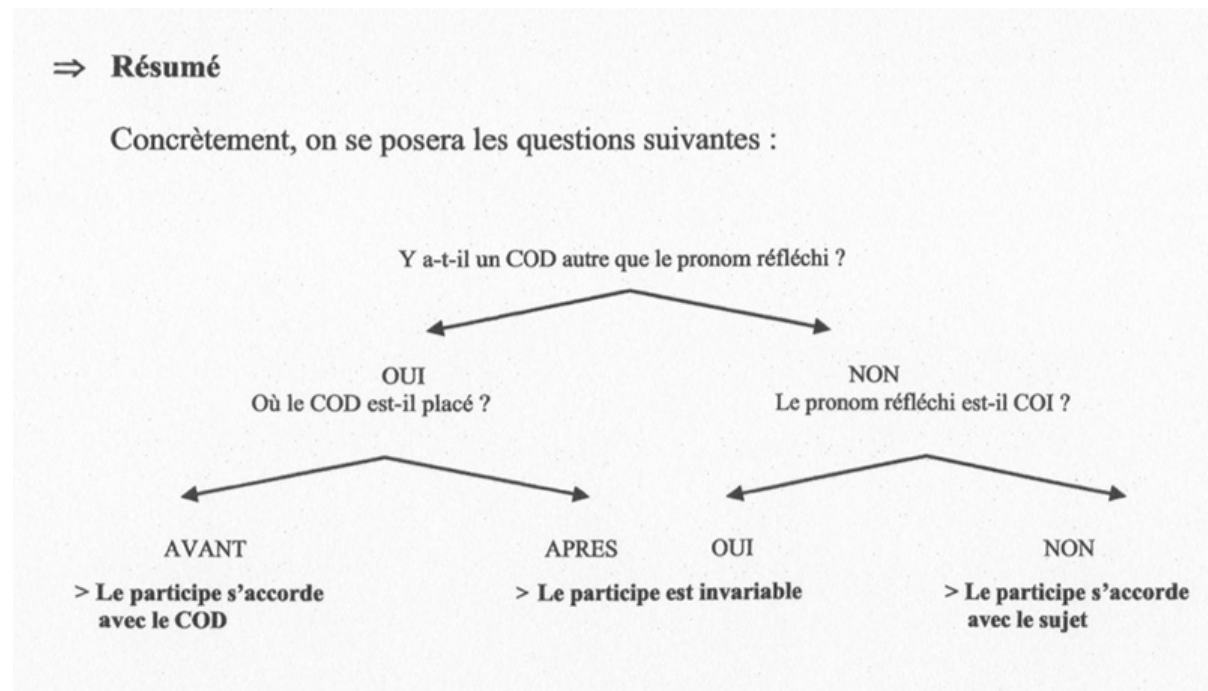
7. Max Ernst, trois cents ans plus tard, découvre *un sphinx* dans l'empreinte d'une éponge, *un oiseau* dans *le corail*, *un dragon* dans la mousse.

8. Le montage du *porte-bagage* sur le vélo lui-même peut être délicat.

9. Dans la symbolique occidentale, *l'arc-en-ciel* est souvent associé à la joie et la gaieté ou au renouvellement.

10. Un ennemi pourrait-il couler un *porte-avion* américain ?

Annexe 2b: Skupien Dekens, C., Kamber, A. & Dubois, M. (2010): Manuel d'orthographe pour le français contemporain, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, *in* 58.



Annexe 2c: Skupien Dekens, C., Kamber, A. & Dubois, M. (2010): Manuel d'orthographe pour le français contemporain, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, *in* 103.

Exercice 2 : Trouvez le mot mal orthographié dans les listes suivantes et corrigez-le.

1. siecle, cercle, architecte, échec _____
2. bref, chef, avec, aid _____
3. mer, cher, diver, hiver _____
4. affaire, nécessaire, fraire, salaire _____
5. jeunesse, recette, planète, dète _____

Exercice 3 : Trouvez le mot mal orthographié dans les listes suivantes et corrigez-le.

1. universel, réel, officiel, model _____
2. potentiel, anuel, industriel, actuel _____
3. elle, échelle, essentielle, hôtelle _____
4. test, pièce, ouest, gest _____
5. système, intèrne, planète, fidèle _____

Annexe 3a: Exercice à trous sur les homonymes.

EXERCICE D'ORTHOGRAPHE

1. À Strasbourg, en hiver, on peut se promener le long de l'Ill et nourrir les _____ qui, nonchalants, se laissent porter par le _____ du fleuve.
(cygnes) (cours)
2. La perspective actionnelle est une méthodologie d'enseignement des langues qui privilégie l'approche par _____. (tâches)
3. À partir du mois prochain, les enfants du quartier pourront profiter d'une nouvelle _____ de jeux. (aire)
4. Les _____ mènent une vie _____. (saints) (ascétique)
5. Dans le _____, le navire levait _____. (port) (l'ancre)
6. Nul n'est _____ ignorer la loi. (censé)
7. Venez dîner avec moi : nous ferons bonne _____. (Th 319)¹⁴ (chère)
8. Théophile est un grand consommateur de filets de _____. (sole)
9. Mon amie italienne fait de délicieuses pâtes au _____. (basilic)
10. Le jour est _____ de disparaître. (Th 322) (près de)
11. J'ai manqué mon train. La prochaine fois, je me rendrai à la gare _____.
(plus tôt)
12. Les _____ que je suis allé au théâtre me donnent envie d'y retourner. (Th 322) (quelques fois)
13. Travaillez _____ : vous réussirez mieux. (Th 322) (davantage)
14. Les deux avocats disputèrent _____ sans parvenir à un accord. (à l'envi)
15. Pour régler un tel _____, il faut aller en justice. (Th 320) (différend)
16. C'est au patron que tu _____ si tu continues à négliger ton travail.
(auras affaire)
17. _____, _____ le temps, je viendrai te _____. (ce soir)
(quel que soit), (voir)
18. C'est toi qui _____. Ne te _____ pas maintenant ! (l'as voulu)
(plaints)
19. L'olivier qu'elle _____ très vite dans _____
appartement. (s'est acheté) (croît) (son)

¹⁴

Les phrases 7, 10, 13 et 15 sont tirées de R. Thimonnier, 1974 : 319, 322 et 320, d'où les indications entre parenthèses (Th 319), (Th 322) et (Th 320).

20. Vos parents _____ sur certains points,
 _____ sur d'autres. (sont tolérants) (mais exigeants)
21. Il a prononcé un discours _____ tout le monde. (convainquant)
22. Il faut qu'elle _____ cette affaire au plus vite. (conclue)
23. Melpomène et Igor vivent en _____. (colocation)
24. L'enfant _____ sa maman, mais cette dernière n'entend pas ses
 _____. (appelle) (cris)
25. Il a assommé son agresseur d'un _____. (coup de poing)

Annexe 3b: Les performances orthographiques des étudiants allophones et endophones à l'exercice à trous portant sur les homonymes.

FRÉQUENCE DE RÉUSSITE AUX HOMONYMES					
EN FLM (30 COPIES)			EN FLES (30 COPIES)		
Mots du corpus	Graphies justes	Fréquence	Mots du corpus	Graphies justes	Fréquence
cygnes	30	1	cygnes	12	0,4
cours	24	0,8	cours	13	0,43
tâche(s)	29	0,97	tâche(s)	23	0,77
aire	29	0,97	aire	17	0,57
saints	29	0,97	saints	18	0,6
ascétique	24	0,8	ascétique	12	0,4
port	30	1	port	27	0,9
l'ancre	28	0,93	l'ancre	20	0,67
censé	19	0,63	censé	20	0,67
chère	3	0,1	chère	1	0,03
sole	21	0,70	sole	10	0,33
basilic	28	0,93	basilic	22	0,73
près	16	0,53	près	5	0,17
plus tôt	29	0,97	plus tôt	19	0,63
quelques fois	26	0,87	quelques fois	26	0,87
davantage	25	0,83	davantage	18	0,60
à l'envi	10	0,33	à l'envi	1	0,03
différend	14	0,47	différend	7	0,23
auras affaire	13	0,43	auras affaire	6	0,2
ce soir	30	1	ce soir	29	0,97
quel que soit	14	0,47	quel que soit	8	0,27
voir	29	0,97	voir	30	1
l'as voulu	12	0,4	l'as voulu	9	0,3
plains	22	0,73	plains	11	0,37
s'est acheté	25	0,83	s'est acheté	19	0,63

croît	27	0,9	croît	10	0,33
son	30	1	son	28	0,93
sont tolérants	25	0,83	sont tolérants	18	0,6
mais exigeants	24	0,8	mais exigeants	16	0,53
convainquant	17	0,57	convainquant	6	0,2
conclue	20	0,67	conclue	9	0,30
colocation	22	0,73	colocation	13	0,43
appelle	30	1	appelle	20	0,67
cris	30	1	cris	21	0,7
coup de poing	30	1	coup de poing	16	0,53
Total	814 graphies justes sur 1050		Total	540 graphies justes sur 1050	
	soit 77% de graphies justes			soit 51% de graphies justes	

Annexe 3c: Dialogue ayant servi d'amorce à l'entretien.

Au tribunal

LE PROCUREUR (*ricanant*) – Le petit Albert pourra-t-il nous expliquer pourquoi il avait écrit dans une dictée : “la tante est insupportable”? Je dis bien: la tante avec un “a”! Il ne va tout de même pas prétendre que c’est sa tente de camping qu’il trouvait insupportable ! Voyons, c’est bien de Mademoiselle Rossi qu’il s’agissait! ... Pour moi, Monsieur le Juge, l’affaire est claire: ce vaurien est un récidiviste et il mérite les travaux forcés à perpétuité!

LE JUGE – Accusé, qu’avez-vous à dire pour votre défense?

L’ACCUSÉ – Heu... C’était la faute de l’apostrophe.

LE JUGE – Quoi ?

L’AVOCAT DE LA DÉFENSE – Une simple faute d’apostrophe, Monsieur le Juge. Le texte de la dictée parlait d’une personne qui attendait depuis longtemps le retour d’un être cher et trouvait cette attente insupportable... Encore un mauvais tour de l’orthographe, hélas!

Gianni Rodari, *Histoires au téléphone*