

AMEUR-AMOKRANE Saliha

Département de Français
Faculté des lettres et des Langues
Université d'Alger

**POUR AMELIORER LA MAITRISE DE
L'ORTHOGRAPHE EN
FLE/FLS...RENFORCER
L'ENSEIGNEMENT DE LA
PHONETIQUE.**

POUR AMELIORER LA MAITRISE DE L'ORTHOGRAPHE EN FLE/FLS...RENFORCER L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONETIQUE.

L'orthographe du français étant majoritairement fondée sur une mise en correspondance phonème/graphème, une mauvaise identification des unités phoniques peut entraîner des erreurs d'orthographe spécifiques de type phonique. De ce fait, la phonétique corrective doit occuper une place importante dans l'enseignement/apprentissage du FLE/FLS afin de permettre aux apprenants de progresser en orthographe.

Toute écriture est multidimensionnelle. Les deux dimensions qui ont joué un rôle décisif sont la dimension phonographique et la dimension sémiographique. Selon J.-P. Jaffré la dimension « phonographique permet de circonscrire un nombre fini d'éléments et construire ce qu'il appelle l'infrastructure de l'écriture, un réseau de correspondances potentielles entre les graphèmes et les syllabes ou les phonèmes. La seconde dimension sémiographique est assimilable à une superstructure qui correspond à la finalité de l'écriture: faire sens. Les hommes écrivent et ont toujours écrit pour produire de la signification et notamment de la signification linguistique »¹.

Cette double dimension qui explique la mixité des écritures se retrouve quel que soit le système d'écriture. Elle existe dans les écritures alphabétiques dans lesquelles consonnes et voyelles sont effectivement représentées par des caractères différents, comme c'est le cas du français. En effet, même si comme le note A. Martinet, ce type d'écriture « [...] consacre en son principe l'asservissement du signe graphique au signe phonique »², la dimension sémiographique est présente. En effet, toutes les variations d'orthographe ne sont pas la contrepartie d'une différence au niveau phonique. C'est le cas de certains morphogrammes non prononcés³ (grammaticaux tels que le "s" de maisons, lexicaux tels que le "d" de grand), mais également des logogrammes (homophones/hétérographes) tels que pain/pin.

(1) J.-P., JAFFRE, «Les écritures entre lecture et orthographe» in *Actes du colloque Théodile-Crel*, Lille, 1993,p.94.

(2) A. MARTINET, *Le français sans fard*, PUF, Paris ,1974,p.66.

(3) Certains linguistes proposent de distinguer les morphogrammes qui n'ont pas d'équivalents à l'oral et qui sont spécifiques à l'écrit des morphogrammes qui ont un équivalent à l'oral.

Néanmoins, l'orthographe du français est phonographique à environ 85%, ce qui revient à dire que 85% des graphèmes utilisés sont en lien direct avec la chaîne sonore et servent à transcrire des phonèmes. Ces graphèmes, ou phonogrammes, pourraient être plus faciles à maîtriser que les morphogrammes ou les logogrammes car ils ont un correspondant à l'oral sur lequel ils peuvent s'appuyer. Cependant, pour que cela soit vrai, encore faudrait-il que les phonèmes soient maîtrisés tant sur le plan de l'articulation que de la discrimination auditive et donc que les apprenants dominent le système phonologique de la langue 2. En effet, nous savons que la maîtrise des écritures alphabétiques exige la reconnaissance des phonèmes.

Partant de ce constat, nous avons voulu, dans notre travail de recherche⁴, vérifier si certaines erreurs n'étaient pas dues à des difficultés au niveau phonique liées aux différences entre les systèmes phonologiques des langues acquises en premier et le système phonologique du français. Notre hypothèse était que, si les unités phonémiques ne sont pas ou sont mal identifiées, des erreurs d'orthographe se manifesteraient. Nous avons donc supposé que nombre d'erreurs seraient dues à des difficultés au niveau phonique.

Dans le cas des apprenants algériens ayant acquis initialement l'arabe et dans certains cas le kabyle, les différences entre les systèmes phonologiques concernent essentiellement les systèmes vocaliques. En effet, face aux 16 voyelles du français (tous les Français ne disposent pas de ce système maximum puisque, dans certaines régions, il n'y a pas d'opposition phonologique entre les voyelles mi-ouvertes (/ɛ/, /œ/, /ɔ/) et les voyelles mi-fermées (/e/, /ø/, /o/)), nous n'avons, dans les deux langues acquises initialement, que 3 voyelles (/a/, /i/, /u/) qui peuvent être soit longues soit brèves. De ce fait et puisque, comme l'a montré N. S. Troubetzkoy (1976), « le filtre phonétique » de la langue maternelle a tendance à réduire considérablement les capacités auditives des non natifs, nous avons pensé qu'ils buteraient essentiellement sur les phonèmes vocaliques.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons dicté plusieurs séries de cinq termes comportant les phonèmes vocaliques sur lesquels les apprenants achoppent fréquemment à 293 étudiants de la 1^{ère} à la 4^{ème} année d'université à Alger et à Constantine. Nous disposons donc de $5 \times 293 =$

(4) Il s'agit d'une thèse de doctorat intitulée : L'orthographe française : sa pratique et son enseignement en Algérie, réalisée à l'université d'Alger sous la direction de C. Brissaud et K. Taleb-Ibrahimi.

1465 graphies pour chacune des oppositions phonologiques testées. Les items proposés sont :

- pour l'opposition /i~/E/, précis, éviter, irréal, imiter, vérité ;
- pour l'opposition /ã~/õ/, attention, embryon, antipoison, comprendre, prévention ;
- pour l'opposition /u~/O/, bourreau, fourreau, beaucoup, couteau, autoroute ;
- pour l'opposition /Ø~/O/, Europe, euphorie, eurovision, euphonie, euro ;
- pour l'opposition /œ~/O/, honneur, horticulteur, hors-d'œuvre, odeur, horreur ;
- pour l'opposition /i~/y/, issue, situation, inutile, punition, illusion ;
- pour l'opposition /ẽ~/ã/, printemps, pantin, tympan, influent, infanterie.

A travers ces items, ce qui nous intéressait, ce n'était pas tant de savoir si les étudiants étaient capables de choisir, pour chaque terme, parmi les graphèmes possibles, le graphème correct (ex pour /ã/ « en » ~ « an » ~ « am »... pour /O/ « eau » ~ « au » ~ « o » ...) mais de savoir s'ils parvenaient à percevoir le phonème émis et à l'opposer fonctionnellement au phonème avec lequel ils avaient coutume de le confondre. C'est pourquoi le premier critère de choix des termes de chaque série est la présence dans le même terme des deux phonèmes susceptibles d'être confondus.

A l'issue de l'analyse des résultats de cette dictée, nous avons pu confirmer que la non maîtrise des oppositions phonologiques perturbe la transcription des phonogrammes. En effet, le champ des possibles est systématiquement élargi puisque pour transcrire un phonème les étudiants doivent choisir non seulement entre les différents allographes⁵ mais également entre ces allographes et d'autres graphèmes du fait de la confusion phonétique. Bien plus, nous avons constaté, dans certains cas, que les erreurs de type phonique (confusion entre les unités évaluées par assimilation régressive (ex : *oro*⁶ pour "euro") ou progressive (ex : *fourou* pour "fourreau") et par métathèse (ex : *pricé* pour "précis"), substitution d'une autre unité à l'une ou l'autre des unités contrôlées (ex : *antipoiseau* pour "antipoison"), suppression de l'unité (ex : *ambri* pour "embryon")) sont plus nombreuses que les erreurs dues à une confusion entre les différents allographes (ex : *prévansion* pour "prévention", *praicis* pour "précis"..).

C'est ainsi que pour les items servant à évaluer la maîtrise de l'opposition /i~/E/, sur les 403 erreurs portant sur /i/ et /E/, nous avons noté 115 erreurs de type phonique qui représentent 28,53 % des erreurs et seulement 24 confusions entre les allographes soit 5,95 % des erreurs. Les autres erreurs concernent essentiellement la suppression de l'accent sur le "e".

(5) Le terme allographe sert à désigner les diverses graphies concurrentes susceptibles de transcrire un seul et même phonème. Exemple: "in", "ain", "ein", "yn"...pour transcrire /ɛ̃/.

(6) Tous ces exemples sont extraits de notre corpus.

Pour les items destinés à contrôler l'opposition /ã/~/õ/, nous avons relevé, sur les 281 erreurs portant sur /ã/ et /õ/, 207 erreurs de type phonique (soit 73,66 % des formes erronées relevées) et 74 erreurs liées à la confusion entre les différents allographes destinés à transcrire le /ã/ et le /õ/ (soit 26,33 %).

Pour les items proposés pour vérifier l'opposition /ø/~/O/, nous avons, sur les 209 erreurs concernant /ø/~/O/, 116 erreurs de type phonique qui représentent 55,50 % des erreurs et 93 confusions entre allographes soit 44,49 %.

Pour les items visant à évaluer l'opposition /i/~/y/, sur les 110 erreurs portant sur /i/ et /y/, nous avons inventorié 104 erreurs de type phonique qui représentent 94,54 % de la totalité des erreurs et 6 confusions entre allographes soit 5,45 %.

Par contre, la prédominance des erreurs de type phonique ne s'est pas vérifiée pour les items proposés pour contrôler l'opposition /u/~/o/ et /ẽ/~/ã/. En effet, dans le premier cas, sur les 317 erreurs concernant /u/ et /O/, nous avons relevé 140 erreurs de type phonique qui représentent 44,16 % et 177 confusions entre allographes soit 55,83 % ; dans le deuxième cas, sur les 897 erreurs portant sur /ẽ/ et /ã/, nous avons noté 326 erreurs de type phonique qui représentent 36,34 % et 571 confusions entre allographes soit 63,65 %. Ceci peut s'expliquer par le fait que comme l'ont montré V. Lucci et A. Millet pour des scripteurs francophones natifs, il existe de nombreuses hésitations dans la transcription du /ã/ et du /O/. "Ces zones présentent sans doute des possibilités concurrentielles de transcription d'un son trop nombreuses pour que tous les scripteurs, dans des situations où les contraintes sont fortes, puissent réaliser des graphies normées pour toutes les occurrences de ces sons"⁷.

Les erreurs de type phonique se sont également manifestées dans les autres épreuves proposées aux étudiants (dans les deux autres parties de la dictée destinées respectivement à contrôler la maîtrise des différents allographes et des logogrammes grammaticaux essentiellement, dans la rédaction et la copie) et dans des mots où une seule des unités évaluées apparaissait. Elles ont donc un caractère systématique ce qui nous permet d'affirmer qu'il s'agit d'erreurs de compétence. Selon H. Besse et R. Porquier "la différence entre l'erreur systématique et non systématique est que dans ce dernier cas il s'agit de ratés passagers qui ne durent pas longtemps et l'apprenant peut faire une autocorrection"⁸ ce qui n'est donc pas le cas de nos étudiants.

(7) V. LUCCI- A. MILLET, *L'orthographe de tous les jours*, éd.H. Champion, Paris, 1994, p.100.

(8) H. BESSE- R. PORQUIER, *Grammaire et didactique des langues*, Hatier, Paris, 1984, p. 98.

Par conséquent, l'omniprésence, l'importance numérique voire, dans certains cas, la prédominance des erreurs de type phonique nous a fait penser qu'une bonne maîtrise du système phonologique est essentielle pour une bonne acquisition de l'orthographe. En effet, si certaines confusions au niveau phonique peuvent ne pas gêner la communication à l'oral du fait que le contexte dans lequel est réalisé l'énoncé peut lever l'ambiguïté (même si comme le précisent A. Berri et D. Pagel " les chances de mauvaise compréhension ou de perte d'information augmentent avec chaque signal linguistique non différencié "9) en revanche, elles seront presque toujours source de difficulté orthographique. De ce fait, nous avons été conduite à affirmer la nécessité d'assurer la correction phonétique pour pouvoir faire progresser les apprenants en orthographe.

Partant de là, nous avons préconisé, dans un premier temps, de renforcer les capacités de discrimination auditive sans lesquelles il semble difficile de parvenir à une précision articulatoire. En effet, nous savons que le filtre de la langue maternelle (ou des langues acquises en premier) crée une surdité selective car, comme le note N. S. Troubetzkoy, l'apprenant qui " entend parler une autre langue, (...) emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le " crible phonologique"10 de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions". Dans un deuxième temps, nous avons pensé qu'il faudrait viser l'amélioration de l'articulation.

Le travail sur la discrimination auditive, tout comme sur l'articulation peut se faire à travers des activités spécifiques, des exercices ciblés sur les difficultés particulières pour consolider l'apprentissage. Du fait de la spécificité des systèmes phonologiques en présence, ceux-ci viseront essentiellement la distinction entre la série antérieure arrondie (absente dans les deux langues acquises en premier : le kabyle et l'arabe) et la série antérieure non arrondie en particulier l'opposition /i/~y/, la distinction entre les voyelles fermées (/i/, /u/) et les voyelles mi-fermées (/E/, /O/) du fait que les premières langues acquises ne disposent que de deux degrés d'ouverture contre quatre degrés en français, la distinction entre les voyelles nasales qui sont absentes en arabe et en kabyle.

Toutefois, étant donné que, comme le précise E. Calaque, même si les exercices qui isolent une difficulté peuvent être bien réussis, " dès que le locuteur doit s'exprimer spontanément, les problèmes surgissent à nouveau,

(9) A. BERRI – D. PAGEL. « La phonétique dans la classe de FLE » in *Le français dans le monde* n°339, 2005, p.36.

(10) N. S. TROUBETZKOY, *Principes de phonologie*, éd. Klincksieck, Paris, 1976, p.54.

car le locuteur doit à la fois penser le message et le réaliser sous forme linguistiquement correcte du point de vue syntaxique, lexical et phonétique "11, nous pensons qu'il y a lieu de multiplier les occasions de production spontanée. Nous suggérons donc, pour permettre aux apprenants de mettre leurs connaissances phonétiques en pratique, d'organiser des débats de quelques minutes sur des thèmes qui auront été choisis par l'enseignant et les apprenants. Au cours du débat, il y a lieu de ne pas interrompre l'apprenant pour le corriger car, comme le préconisent C. Champagne-Muzar et J. S. Bourdages, " une correction immédiate et ponctuelle risque de couper et d'interrompre la transmission d'un message, nuisant ainsi à la spontanéité d'expression de l'apprenant "12. L'enseignant doit donc noter les déviations phonétiques produites de manière à y revenir tout juste après, en demandant à l'apprenant de reprendre les éléments qui ont posé problème, pour cette fois intervenir immédiatement après.

En conclusion, nous pouvons donc dire que si la maîtrise des oppositions phonologiques est importante à l'oral (selon A. Berri et D. Pagel (2005), à l'oral, les confusions au niveau phonique peuvent altérer la transmission du message même si les énoncés produits sont syntaxiquement corrects), elle est également déterminante à l'écrit du fait qu'une précision articulatoire insuffisante est préjudiciable pour l'orthographe. La phonétique corrective doit donc retrouver sa place dans l'enseignement des langues étrangères même s'il a longtemps été marginalisé du fait d'un certain nombre de préjugés selon lesquels :

- le bain linguistique pourrait, à lui seul, suffire à donner à l'apprenant une bonne maîtrise de la prononciation ;
- passé un certain âge, il serait difficile voire impossible de faire acquérir de nouvelles habitudes articulatoires ;
- un accent étranger ne serait pas nuisible à la communication¹³.

Pour des apprenants algériens, étant donné la spécificité des systèmes phonologiques des langues acquises en premier, il apparaît essentiel de viser la maîtrise du système vocalique du français aussi bien en réception qu'en production à travers des activités spécifiques et des activités intégrées.

(11) E. CALAQUE, « Les erreurs persistantes dans la production de locuteurs arabophones parlant couramment le français » in *L'information grammaticale* n° 54, 1992, p.51.

(12) C. CHAMPAGNE-MUZAR – J. S. BOURDAGES, *Le point sur la phonétique*, Coll. CLE International, Paris, 1998, p.86.

(13) L. HERMELINE, « Enseigner la phonétique : oui, mais comment ? » in *Le français dans le monde* n°318, 2001, p.27.

Références bibliographiques

- AMOKRANE, S. (2006), *L'orthographe française : sa pratique et son enseignement en Algérie*, Thèse de doctorat, Université d'Alger.
- BERRI, A. – PAGEL, D. (2005), « La phonétique dans la classe de FLE » in *Le français dans le monde* n°339.
- BESSE, H.- PORQUIER, R (1984), *Grammaire et didactique des langues*, Hatier, Paris.
- CALAQUE, E. (1992), « Les erreurs persistantes dans la production de locuteurs arabophones parlant couramment le français » in *L'information grammaticale* n° 54.
- CATACH, N. (1998 b.), *L'orthographe, Que sais-je ?*, 8^{ème} édition, PUF, Paris.
- CHAMPAGNE-MUZAR, C. – S. BOURDAGES, J. (1998), *Le point sur la phonétique*, Coll. CLE International, Paris.
- HERMELINE, L. (2001), « Enseigner la phonétique : oui, mais comment ? » in *Le français dans le monde* n°318.
- JAFFRE, J.-P. (1985), «Compétence orthographique et systèmes d'écriture» in *Pratiques* n°46.
- JAFFRE, J.-P. (1993), « Les écritures entre lecture et orthographe » in *Actes du colloque Théodile-Crel*, Lille.
- JAFFRE, J.-P. – DAVID, J. (1993), « Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit » in *Etudes de linguistique appliquée* n°91, coll. Didier, Paris.
- LUCCI, V.- MILLET, A. (1994), *L'orthographe de tous les jours*, éd.H. Champion, Paris.
- MARTINET, A (1974), *Le français sans fard*, PUF, Paris.
- TROUBETZKOY, N. S. (1976), *Principes de phonologie*, éd. Klincksieck, Paris.