



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Synergies Chine n° 16 - 2021 p. 93-105

L'apprentissage de l'orthographe lexicale par les apprenants chinois de français langue étrangère : analyse et réflexions didactiques à partir d'un corpus écrit

LI Yilun

Université de commerce international et d'économie, Pékin, Chine
yilun.li@uibe.edu.cn

Reçu le 20-02/2021 / Évalué le 12-05-2021 / Accepté le 17-06-2021

Résumé

Le français constitue un système orthographique opaque et l'apprentissage de ce système graphique représente toujours une difficulté majeure pour ses apprenants. L'objectif de notre contribution est de décrire les performances orthographiques lexicales des apprenants chinois de FLE. Pour ce faire, nous examinerons les données issues d'un corpus d'écrits composés par trois groupes d'étudiants chinois de niveaux linguistiques différents. En proposant une analyse des erreurs, nous nous intéresserons particulièrement au profil développemental et aux tendances langagières spécifiques des apprenants chinois. En tant que solution didactique, nous proposerons des activités de confrontation entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement de l'orthographe au contexte chinois.

Mots-clés : corpus écrit, orthographe lexicale, erreur

中国法语学习者的词汇拼写习得：以写作语料库为基础的分析 and 教学思考

摘要

法语拼写系统十分复杂，为其学习者构成了巨大困难。本文着重讨论中国法语二语习得者在词汇拼写习得上的表现。通过对一个由三组语言水平不同的法语专业大学生的写文本组成的语料库中的词汇错误进行分析，我们将深入探讨学生拼写习得发展情况和其习得趋势。为加强学生词汇拼写能力，我们也将提供结合中国语境的教學思考和整合口语和写作两方面能力的课堂练习。

关键词：文本语料库，词汇拼写，错误

**Lexical orthographic acquisition by Chinese FFL learners:
analysis and didactic reflections from a written corpus**

Abstract

French is an opaque orthographic system and always represents a major difficulty for its learners. The aim of our contribution is to describe the lexical orthographic performance of Chinese FFL learners. To do this, we will examine data from a

written corpus composed by three groups of Chinese students of different language levels. We will propose an error analysis, by focusing specifically on students' developmental profile and will their specific linguistic trends. Exercises based on oral and writing confrontations will be also offered as didactic solutions for the L2 orthography learning.

Keywords: written corpus, lexical orthography, error

Introduction

Le français utilise une écriture alphabétique, c'est-à-dire un système dans lequel les caractères notent les sons de la langue. Cependant comme tous les systèmes d'écriture, l'écriture du français est multidimensionnelle : elle renseigne à la fois sur les sons (principe phonographique) et sur le sens (principe sémiographique). Mais la particularité du français, par rapport à d'autres langues utilisant une écriture alphabétique, tient au fait que ces deux principes fonctionnent chacun de façon extrêmement complexe.

Le principe phonographique qui assure la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes est opaque et se caractérise par une polyvalence graphique importante¹. Attendu qu'une bonne maîtrise des correspondances phonèmes-graphèmes ne permet l'écriture correcte que de la moitié des mots français (Véronis, 1988), la sélection du phonogramme correct pour une forme donnée exige le recours à des traitements non phonographiques. Le principe sémiographique qui relie les unités graphiques aux unités de la langue porteuses de sens linguistique est lui aussi complexe en français. Comme le signalent Fayol et Jaffré (2008 : 116), sa difficulté tient à l'existence de graphies spécialisées qui servent à noter des règles morphosyntaxiques, l'homophonie lexicale, des relations lexicales entre familles sémantiques, des traces historiques et étymologiques, etc.

Cette complexité concerne aussi bien l'orthographe grammaticale que l'orthographe lexicale, mais ses conséquences sont différentes. En effet, à la différence de l'orthographe grammaticale, qui « repose sur un nombre fini de règles », l'orthographe lexicale est « pour une part importante arbitraire, imprévisible » (Manesse et Cogis, 2007 :137). Ce caractère imprévisible de l'orthographe lexicale et l'importance de la polyvalence graphique du français expliquent que des connaissances en matière d'orthographe lexicale soient indispensables pour lire et écrire le français. Or leur acquisition repose sur un processus complexe de mémorisation à long terme qui pose des problèmes singuliers aux apprenants de FLE, problèmes qu'il convient d'examiner en fonction des spécificités des langues d'origine de ces apprenants.

Notre objectif est d'étudier l'apprentissage de l'orthographe lexicale par les apprenants sinophones de FLE, qui reste même avec l'essor récent de

l'enseignement-apprentissage de FLE en Chine, un domaine peu documenté. À cet effet, nous définirons tout d'abord les notions essentielles sur lesquelles s'appuie notre travail puis nous présenterons les méthodes de recherche et le corpus pour observer la réalisation de l'orthographe lexicale des apprenants chinois. Nous procéderons ensuite à l'étude et l'analyse des erreurs lexicales afin de caractériser les tendances orthographiques spécifiques à ce groupe d'apprenants. Les causes probables des formes erronées seront également discutées et finalement, nous apporterons quelques réflexions didactiques pour remédier à l'apparition de ces erreurs.

1. Acquisition de l'orthographe lexicale

Les théories de l'apprentissage nous indiquent que la réalisation de l'orthographe lexicale s'appuie sur des connaissances appartenant à des registres de savoir différents. La première de ces connaissances spécifie la relation à la forme orale des mots. La base alphabétique du système d'écriture explique le rôle fondamental de la phonologie. Mais comme le système orthographique du français est opaque, dans lequel on constate de nombreuses irrégularités, l'utilisation des autres informations que les relations phonographiques est indispensable pour une production orthographique correcte. Ainsi se marque l'entrée dans la phase orthographique, où l'apprenant commence à découvrir les informations orthographiques spécifiques, qui sont relativement indépendantes de la phonologie.

Pacton et ses collègues (2005) décrivent schématiquement l'apprentissage de l'orthographe lexicale comme étant un « processus d'enrichissement de la connaissance spécifique des mots, aboutissant à la transformation des erreurs orthographiques en réponses correctes ». Les chercheurs constatent une réduction progressive de la distance à la norme : la représentation orthographique, « stockée dans un premier temps sous une forme incomplète, serait enrichie au fil des 'rencontres' avec les mots écrits ». Selon Ellis (1982), la trace de cette formation graduelle pourrait être repérée dans les productions orthographiques des apprenants par la présence de lexicalisations partielles dans les formes erronées.

Dans les écrits des enfants français, les erreurs lexicales qui altèrent gravement la valeur phonique de mots sont de faible fréquence (voir, par exemple, Chervel et Manesse 1989). Elles sont particulièrement observées aux niveaux bas de la scolarité et disparaissent avec l'âge des enfants. Parallèlement à la disparition de ces erreurs graves d'orthographe lexicale, les erreurs lexicales phonologiquement plausibles dominent de plus en plus et semblent persister pendant toute la scolarité (Martinet et al., 1999). Les recherches en FLE indiquent, cependant, l'importance des erreurs

graves d'orthographe lexicale, et ces erreurs qui modifient considérablement la physionomie sonore de mots constituent même des tendances orthographiques aux apprenants de FLE (voir, par exemple, Gonac'h et Mortamet, 2011). Selon certains chercheurs (Amokrane, 2011 ; Kattozian, 2013), ce type d'erreur s'explique par l'interférence entre le système phonologique du français et celui de l'apprenant. Mais cette hypothèse n'explique que certains faits mais pas tous. Et si l'on considère l'effet du degré de dissemblance phonétique entre le français et la langue de l'apprenant, ces recherches n'ont pas mené une analyse affinée sur la performance orthographique lexicale des apprenants de langues maternelles différentes. Dans cette étude, nous souhaitons contribuer à une meilleure compréhension de l'apprentissage de l'orthographe lexicale de FLE, en analysant les écrits des apprenants chinois, jusqu'alors peu connus.

2. Méthodes de recueil et d'analyse de données de l'orthographe lexicale

Pour connaître les performances réelles des apprenants, il faudrait mettre en évidence leurs spécificités de gestion de l'orthographe à l'échelle du texte. Et ce genre de travail ne se passe de la constitution de corpus. Étant donné que la création d'un corpus et l'analyse des écrits relèvent de maints paramètres pratiques et méthodologiques, nous entamons, dans cette partie, une discussion sur les choix méthodologiques.

2.1. Recueil de données

Le corpus utilisé dans cette recherche a été constitué par Li en vue d'établir une cartographie des compétences écrites en production de texte pour les apprenants sinophones (voir Li, 2018). Ce corpus contient près de 100 textes écrits par des étudiants chinois qui apprennent le français dans une université chinoise. Les textes proviennent d'une tâche d'écriture semi-spontanée : d'abord une lecture du texte d'un conte, pendant laquelle les étudiants disposaient du texte et d'une feuille blanche où ils pouvaient prendre des notes (durée : 20 minutes) ; puis suivait immédiatement une restitution par écrit du texte lu (durée : 30 minutes). Les textes écrits sur les papiers ont été transcrits et puis, annotés, pour une analyse à l'aide du logiciel textométrique *Le Trameur*.

Nous avons choisi d'étudier le traitement de l'orthographe lexicale de façon transversale, pour nous prononcer sur le profil développemental des apprenants. Plus précisément, les étudiants ont été répartis en trois groupes correspondant à des niveaux linguistiques allant d'un niveau initial à un niveau avancé. Dans ce

qui suit, nous analyserons la performance orthographique lexicale et les graphies erronées produites par ces trois groupes d'apprenants.

Stade	Niveau	Nombre de sujets
N1	Début de la 2 ^e année d'étude du français	45
N2	Début de la 3 ^e année d'étude du français	24
N3	Début de la 4 ^e année d'étude du français	30

Tableau 1 Répartition des étudiants

2.2. Classement d'erreurs et hypothèses de recherche

Au cours de l'apprentissage orthographique, les performances des apprenants oscillent entre réussite et erreur. Même si l'erreur reflète l'échec ou les difficultés, elle permet de « déterminer les procédures ou stratégies déjà acquises et celles qui demeurent encore instables ou en cours d'acquisition » (Rey et *al.*, 2005). Ainsi la présente étude consiste-t-elle en une analyse d'erreurs sur le plan méthodologique. Et nous proposons une typologie descriptive en suivant la gravité des erreurs lexicales.

Mot à transcrire : <i>s'enfoncent</i>	Phase de début : erreurs orthographiques à dominante phonétique	<i>*s'onvonce (s'enfoncent)</i>
	Transition : erreurs phonographiques	<i>*s'effonssent (s'enfoncent)</i>
	Forme approchante	<i>*s'enfoncent (s'enfoncent)</i>

Tableau 2 Typologie des erreurs lexicales

Les erreurs orthographiques à dominante phonétique regroupent tous les mots dont la représentation phonétique est erronée. La deuxième catégorie rassemble les formes erronées dans lesquelles les sons sont reproduits correctement ou presque, mais dont la forme graphique n'est pas encore maîtrisée. La distinction entre ces deux types d'erreur est essentielle (Katoozian, 2013) : le premier type est attribuable à une mauvaise compréhension des bases phoniques de la part du scripteur (erreurs préorthographiques correspondant au domaine de la langue), tandis que le second résulte d'un non-respect des règles de correspondances phonèmes-graphèmes (erreurs purement lexicales). Les formes approchantes sont

considérées comme des « quasi-réussites » : l'apprenant choisit une transcription plausible pour représenter les sons du mot, mais qui n'est pas la bonne (Manesse, 2007).

Les études en acquisition étayent le rôle crucial de la phonologie pour établir les premières représentations orthographiques, dont nous avons parlé plus haut. Cependant, l'apprenant de FLE apprend simultanément le français oral et écrit. Notre hypothèse est que, sans une maîtrise précoce du français oral, les étudiants chinois ont tendance à produire plus d'erreurs lexicales qui altèrent significativement la valeur phonique de mots (Type d'erreur 1) que d'autres types d'erreur lexicale. Tout en tenant compte des dissemblances entre le système phonologique du français et celui du chinois, ces erreurs présenteront probablement une grande diversité et seront plus fréquentes au niveau initial qu'au niveau avancé.

3. Résultats

Parmi 891 occurrences comportant une erreur orthographique (335 pour N1 ; 201 pour N2 ; 345 pour N3), 236 erreurs lexicales ont été repérées dans ce corpus. Le tableau 3 montre la répartition en pourcentage des différents types d'erreurs lexicales (par rapport au nombre total des erreurs orthographiques) pour les apprenants des trois niveaux. La fréquence élevée des erreurs orthographiques à dominante phonétique dans notre corpus confirme partiellement notre hypothèse et les résultats des autres recherches de FLE que nous avons citées plus haut : les erreurs orthographiques à dominante phonétique sont fréquentes et particulières aux apprenants de FLE.

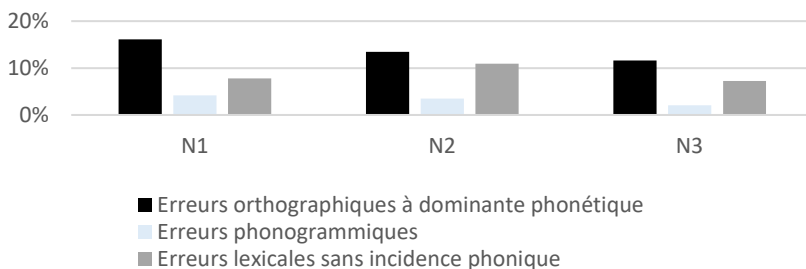


Tableau 3 La répartition des erreurs lexicales

3.1. Erreurs orthographiques à dominante phonétique

Les erreurs orthographiques à dominante phonétique régressent légèrement au cours de la scolarité (Voir le tableau 4 ci-dessous). Leur poids relatif diminue, passant de 16,1% à 11,6% au cours de trois ans d'études. En revanche, le nombre

moyen d'erreurs commises par apprenant persiste : en moyenne un apprenant de N1 a commis 1,35 erreur de ce type, et un apprenant de N3, 1,48.

	N1	N2	N3	Total
Nombre des erreurs orthographiques à dominante phonétique	54	27	40	121
Nombre total des erreurs orthographiques	335	201	345	891
Pourcentage	16,1%	13,4%	11,6%	13,6%
Nombre d'apprenant par groupe	40	24	28	92
Nombre moyen d'erreur par étudiant	1,35	1,125	1,48	1,32

Tableau 4 Erreurs orthographiques à dominante phonétiques par niveau

Les formes erronées de cette catégorie présentent une grande diversité et la véritable cause reste difficile à déterminer. Lors de la production écrite, même si l'apprenant connaît les mots en question, la bonne forme graphique de ces mots ne lui est pas disponible. Ces hésitations nous conduisent à penser que les mécanismes lexicaux ne sont pas encore solides et que les formes orthographiques ne sont pas mémorisées sous un format stable dans le lexique mental. Avec les doutes, le scripteur peut faire appel à d'autres stratégies orthographiques. Mais ces stratégies indirectes ne permettent pas toujours de retrouver la graphie normée.

Parmi les stratégies de secours, l'emploi des correspondances entre phonèmes et graphèmes permet d'obtenir une forme orthographique plausible, à condition que l'apprenant soit capable de retrouver la forme orale correcte du mot. En effet, les étudiants ne sont pas en contact permanent avec « l'image auditive correcte du mot et l'image qu'ils ont des mots français devient pour ainsi dire plus ou moins floue » (Gak 1962 : 71). Ainsi trouvons-nous des erreurs, telles que * *blaque* à la place de *blague* ; * *rancontait* à la place de *racontait* ; * *crignait* à la place de *craignait*, * *monte* à la place de *montre*, etc. La modification significative de la physionomie sonore du mot écrit atteste d'une errance dans la manière de transcrire et d'une inaccessibilité à l'image auditive correcte du mot.

L'analogie orthographique est une autre possibilité. Il s'agit de « se référer à une forme orthographique bien connue pour en produire une autre qui entretient avec la première une relation de ressemblance formelle voire du point de vue de sens » (Fayol, Jaffré, 2008 : 141). L'utilisation de cette stratégie est observée dans des exemples suivants :

- (1) **volontir* pour *volontaire* (N3-019),
 (2) a. **adventures* pour *aventures* (N1-01-013) ;
 b. **réal* pour *réel* (N3-017) ;

L'erreur commise par l'apprenant N3-019 pourrait résulter de l'analogie avec l'adverbe *volontiers*. Et l'exemple (2) montre une analogie avec la forme orthographique de l'anglais.

L'apprenant pourrait également faire appel à des règles. Mais « peu de phénomènes sont formalisables par des règles simples et applicables de manière générale » (Fayol, Jaffré, 2008 : 141). Ainsi, les opportunités de recours aux règles sont limitées et la généralisation des règles n'est pas sans risque. En voici un exemple :

- (3) **Le roi, cependant, a salué {gentilmment}_{gentiment} Perceval.* (N3-023)

Ici, l'apprenant a produit la forme adverbiale de l'adjectif *gentil* en ajoutant simplement *-mment*. Notons que les doubles consonnes *-mm* n'apparaissent que dans les suffixes *-amment* et *-emment* (servir à construire l'adverbe à partir des adjectifs se terminant en *-ant* et *-ent*). Mais l'apprenant a généralisé cette règle tout en ignorant le fait que l'adverbe *gentiment* est une forme irrégulière.

3.2. Erreurs phonogrammiques

Les erreurs phonogrammiques ne sont pas nombreuses : 28 occurrences ont été identifiées (14 occurrences pour N1 ; 7 occurrences respectivement pour N2 et N3). Le tableau 5 montre son poids relatif assez modeste par rapport au nombre total des erreurs orthographiques : le nombre moyen d'erreurs par apprenant n'est que 0,3. Mais ce type d'erreur ne diminue pas nettement au fur et à mesure de l'avancée scolaire.

	N1	N2	N3	Total
Nombre des erreurs phonogrammiques	14	7	7	28
Nombre total des erreurs orthographiques	335	201	345	891
Pourcentage	4,2%	3,5%	2%	3,1%
Nombre d'apprenants par groupe	40	24	28	92
Nombre moyen d'erreurs par apprenant	0,35	0,29	0,25	0,3

Tableau 5 Erreurs orthographiques phonogrammiques par niveau

En provoquant une altération légère de la valeur phonique des mots concernés, les erreurs phonogrammiques résultent d'un emploi inadéquat des graphèmes, qui portent notamment sur une méconnaissance ou une mémorisation insuffisante des phonogrammes, des lois de position, etc. (Katoozian, 2013).

(4) *troup_troupe (N1-02-010 ; N2-005 ; N2-013 ; N3-009)

(5) *plaisantant_plaisantant (N2-014)

(6) *innocant pour innocent (N3-004)²

Dans cette catégorie figurent les erreurs dues à l'omission du *e* caduc, qui possède une valeur auxiliaire (l'exemple (4)). L'erreur dans l'exemple (5) concerne le redoublement de la consonne *s* et altère la valeur phonique du mot. Nous trouvons la méconnaissance des lois de position dans l'exemple (6).

3.3. Erreurs lexicales sans incidence phonique

Le tableau 6 montre que les erreurs lexicales sans incidence phonique demeurent tant pour le groupe débutant que pour les avancés. Et les apprenants au niveau avancé ont tendance à faire plus d'erreurs de ce type que les débutant : en moyenne, un apprenant de N1 a commis 0,65 erreur, et un apprenant de N2, 0,97, et un apprenant de N3, 0,89.

	N1	N2	N3	Total
Nombre des formes approchantes	26	22	25	73
Nombre total des erreurs orthographiques	335	201	345	891
Pourcentage	7,7%	10,9%	7,2%	8,2%
Nombre d'apprenants par groupe	40	24	28	92
Nombre moyen d'erreurs par groupe	0,65	0,97	0,89	0,79

Tableau 6 Erreurs lexicales sans incidence phonique par niveau

Pour les erreurs de cette catégorie, les apprenants ont proposé « une des variantes possibles linguistiquement mais non retenue par la norme orthographique » (Ducard, Honvault et Jaffré, 1995 : 61).

(7) *rois pour roi (N1-01-001 ; N1-02-010)

(8) *toujour pour toujours (N1-01-003 ; N1-02-005 ; N3-017 ; N3-018 ; N3-019)

(9) *recommandation pour recommandations (N2-002 ; N2-009 ; N2-014 ; N2-015)

Dans les exemples (7) et (8), l'ajout ou l'omission de la lettre finale *s* ne modifie pas la valeur phonique de mot. Pour les erreurs de l'exemple (9), il s'agit

d'une confusion entre deux graphèmes concurrents correspondant au phonème \tilde{a} . De fréquences respectives de 51 et 49%, les deux graphèmes ne permettent pas facilement de faire le choix entre l'une et l'autre.

4. Réflexions didactiques

L'analyse des écrits montre l'omniprésence et la persistance des erreurs orthographiques à dominante phonétique chez les étudiants chinois. Ce type d'erreur, bien que classées parmi les erreurs d'orthographe lexicale, relève d'une étape préorthographique et à cause de cette différence de nature avec d'autres types d'erreurs d'orthographe lexicale proprement dites nécessite une intervention d'autre ordre qu'orthographique (Katoozian, 2013). Ainsi, il serait souhaitable d'introduire un enseignement plus approfondi et intensif de la phonétique et de la phonologie française.

4.1. Situation pédagogique actuelle au contexte chinois

En effet, un entraînement intensif en phonétique et en orthographe pour les débutants constitue une grande caractéristique de l'enseignement du français en Chine. Les enseignants dédoublent le contenu des premières leçons avec les exercices des sons et des correspondances phonèmes-graphèmes, afin d'offrir une entrée en douceur aux étudiants chinois. À la différence des élèves français, les erreurs phonogrammiques sont peu nombreuses dans notre corpus, et cela montre que, avec un enseignement explicite de règles orthographiques et une abondance d'exercices proposés, le travail de correction phonographémique est bien établi.

Mais, sans une perception globale, la phonétique est souvent traitée séparément, et cela ne permet pas son intégration dans l'ensemble de pratiques de classe. Si l'on observe les manuels de français utilisés en Chine, rares sont les exercices qui invitent l'apprenant à prendre conscience des spécificités phonétiques au carrefour des compétences de production orale et écrite. De plus, les critères d'évaluation de la maîtrise du système phonologique ne sont pas précisés et la place accordée à la prosodie est peu explicite (Lodovici-David & Berger, 2019). Un autre problème important réside dans la formation des enseignants : faute de connaissances théoriques pour orienter leur pratique pédagogique, les enseignants n'offrent qu'une présentation confinée des sons du français et de la méthode articulatoire, et ils disposent de peu de moyens pour améliorer la perception de l'apprenant ou effectuer la correction phonétique (Li, 2018).

4.2. Pistes didactiques : confrontation entre l'oral et l'écrit

Le nombre important des erreurs orthographiques à dominante phonétique observées dans notre corpus révèle que l'exactitude phonétique et l'aisance devraient constituer un objectif d'apprentissage immédiat mais également à long terme. Il vaut mieux que la correction phonétique soit assurée pendant toute la période de l'apprentissage de Licence. Et il est pertinent de contextualiser ce travail de correction au carrefour de la compétence orale et de la compétence écrite pour stimuler la conscience de spécificités phonétiques.

En partant de cette idée de la confrontation entre l'oral et l'écrit pour perfectionner l'apprentissage de la phonétique, nous proposons une activité de l'oralisation du texte écrit : faire une rédaction collective (entre deux ou plusieurs apprenants) sous forme d'un écrit dialogué, puis mettre en voix le message interactif préparé. Cette activité orale permettrait à l'apprenant d'agir et réagir à ce qu'il a préparé, et de travailler la phonétique et tout ce qui concerne l'interaction à la manière d'un acteur de théâtre. De plus, une préparation à l'écrit mémorisé décharge l'apprenant de la construction des contenus pour qu'il se focalise davantage sur la dimension de l'oral.

Avant la production orale, un échauffement vocal pourrait être introduit afin de préparer l'apprenant avec des exercices d'articulation et de renforcement de certains phonèmes. Lors de l'oralisation, il faudrait mieux sensibiliser l'apprenant à « l'importance du rythme et de l'accentuation pour l'intelligibilité d'un message oral en faisant apparaître les variations et les incompréhensions liées à un rythme erroné » (Lodovici-David & Berger, 2019). L'autocorrection de l'apprenant, spontanée ou théâtralisée, est également encouragée durant les répétitions. Il est important d'introduire cette attitude pédagogique dans l'activité de classe parce que l'autocorrection « actualise la conscience ou réflexion de l'étudiant sur son propre processus d'apprentissage » (Tomé, 2017). Les apprenants qui travaillent ensemble pourraient également se corriger mutuellement. L'un d'entre eux, en prenant le rôle de tuteur, relève systématiquement les erreurs de l'autre, afin de développer un renforcement articulaire. Ce type de correction peut « être accompagné d'une répétition d'insistance ou d'autres ressources : virelangue, chanson, onomatopée, théâtralisation » (Tomé, 2017).

La réalisation de cette activité orale nécessite aussi la correction et l'explication linguistique de la part de l'enseignant, pour que les outils linguistiques et les spécificités phonétiques impliqués soient maîtrisés explicitement par les apprenants. Pour comprendre la nature des erreurs, l'enseignant pourrait faire les interrogations métalinguistiques pour que l'apprenant explique sa forme erronée. Et dans

une étape ultérieure, l'enseignant pourrait proposer une activité d'improvisation afin de multiplier les occasions de production spontanée pour les apprenants.

Conclusion

Pour décrire l'apprentissage de l'orthographe lexicale des apprenants chinois, nous avons comparé les performances des apprenants de niveaux différents, en classant trois catégories d'erreur lexicale : les erreurs orthographiques à dominante phonétique les erreurs phonogrammiques, et les erreurs lexicales sans incidence phonique. Si les deux derniers types d'erreurs concernent notamment les doubles consonnes, les lettres finales muettes ou la méconnaissance de lois de position, dont l'émergence est favorisée par le système polyvalent orthographique du français, les erreurs orthographiques à dominante phonétique paraissent irréductibles à une quelconque règle et présentent une grande hétérogénéité. Il semble que, même si l'apprenant connaît le mot en question, l'image graphique du mot lui reste floue et l'image auditive correcte ne soit non plus disponible. Dans notre corpus, ces confusions au niveau phonique gênent la production écrite des apprenants tout au long de leur apprentissage de Licence. Cette remarque montre l'importance de connaître les systèmes phonétique et phonologique intériorisés par l'apprenant et la nécessité d'assurer la correction phonétique pour faire progresser la capacité orthographique de l'apprenant.

Si l'enfant français est en contact permanent avec la forme orale de sa langue maternelle et peut ignorer simplement la forme écrite, les étudiants chinois se trouvent devant deux inconnus : l'oral et l'écrit (Catach, 1982 : 35). Soulignons que la vocation de l'enseignement de l'orthographe en FLM diffère de celle du FLE : « alors que le premier devrait prévenir les erreurs n'altérant pas l'image acoustique du mot, le second devrait, en outre, prévenir celles qui l'altèrent » (Gak, 1962 : 71). À partir de cette analyse du corpus écrit, nous souhaitons placer l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale au carrefour de la compétence écrite et la compétence orale. Pour les apprenants chinois, dont l'enseignement en phonétique corrective est encore insuffisant, il semble important de souligner que l'enseignement de l'orthographe lexicale doit prendre davantage en compte l'exactitude et l'aisance en phonétique, ainsi que les différences de traitement entre l'écrit et l'oral. Cet appui à la phonétique pourrait également se faire à travers une description parallèle et contrastive des systèmes phonologiques du chinois et du français. Pour les apprenants chinois, une prise en conscience des dissemblances entre les deux systèmes serait également favorable pour prévoir leurs zones à risque tant au niveau oral que de la production écrite.

Bibliographie

- Ameur-Amokrane, S. 2011. « Du lien entre la maîtrise du système phonologique et les compétences orthographiques ». *TRANEL*, n° 54, p.4961.
- Catach, N. 1982. « Norme et orthographe dans la perspective du français langue étrangère ». *Le français dans le monde*, n° 169, p.32-37.
- Chaves, N., Combes, C., Largy, P., Bosse, M. 2012. « La mémorisation de l'orthographe des mots lus en CM2 : effet du traitement visuel simultané ». *L'Année psychologique*, n° 112(2), p. 175-196.
- Chervel, A., Manesse, D. 1989. *Comparaison de deux ensembles de dictées 1873-1987. Méthodologie et résultats*. Paris : INRP.
- Fayol, M., Jaffré, J.-P. 2008. *Orthographier*. Paris : PUF.
- Gonac'h, J., Mortamet, C. 2011. « Pratiques orthographiques en français d'étudiants étrangers : le cas d'étudiants hispano-américains et afghans », *TRANEL*, n° 54, p. 113-127.
- Katoozian, K. 2013. *Analyse des erreurs orthographiques des étudiants iraniens en langue française* (Thèse de Doctorat). Université Paris 3, Paris.
- Lalande, J.-P. 1988. *Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire* (Thèse de Doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Li, Y. 2018. *L'apprentissage de l'orthographe chez les apprenants chinois du français L2 : une analyse portant sur un corpus écrit* (Thèse de Doctorat). Université Paris 3, Paris.
- Lodovici-David, C., Berger, C. 2019. « L'oralisation d'un texte écrit au service d'une prise de conscience des spécificités de l'oral : un continuum pour travailler la compétence interactionnelle et la phonétique ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 16(1).
- Manesse, D., Cogis, D. 2007. *Orthographe, à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : Editeur ESF.
- Martinet, C., Valdois, S., Fayol, M. 2004. « Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition ». *Cognition*, n° 91(2), p.11-22.
- Pacton, S., Foulin, J.-N., Fayol, M. 2005. « L'apprentissage de l'orthographe lexicale ». *Rééducation Orthophonique*, n° 222, p. 47-68.
- Tomé, M. 2017 « Correction de la prononciation avec les médias sociaux dans l'apprentissage du français langue étrangère », *Synergies Europe*, n° 12, p.107-123. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe12/Tome.pdf> [consulté le 15 février 2021].
- Rey, A., Pacton, S., Perruchet, P. 2005. « L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe ». *Rééducation Orthophonique*, n° 222, p.101-120.
- Véronis, J. 1988. « From sound to spelling in French: Simulation on a computer ». *Cahiers de Psychologie Cognitive*, n° 8, p. 315-334.

Note

1. Le nombre de graphèmes étant en général supérieur à celui des phonèmes, la plupart des orthographe alphabétiques présentent une polyvalence graphique.