

Enseignement de l'orthographe en français langue étrangère : effets de transfert et importance des corrections explicites

Sandrine Zufferey et Larissa Urfer

Institut de langue et de littérature françaises

Université de Berne

<sandrine.zufferey@rom.unibe.ch>

Résumé

Maîtriser l'orthographe complexe du français fait partie intégrante du processus d'apprentissage de cette langue. Pourtant, les pratiques liées à l'enseignement de l'orthographe en français langue étrangère sont très variables selon les méthodes d'enseignement. Dans cet article, nous investiguons l'impact de ces différences sur les compétences orthographiques d'apprenants suisses alémaniques du français et mettons en lumière des effets de transfert de la langue maternelle sur les fautes commises par les élèves. Au moyen d'une étude empirique, nous comparons les compétences orthographiques d'élèves des cantons suisse de Berne et d'Argovie. Les premiers ont eu un contact précoce avec le français au travers d'un enseignement largement implicite de l'orthographe, les seconds ont eu un contact plus tardif dans un contexte d'apprentissage explicite de l'orthographe avec corrections systématiques des fautes. Nos résultats montrent que les compétences orthographiques des élèves argoviens sont très rapidement meilleures que celles des élèves bernois et cet avantage perdure à la fin des études secondaires. Par ailleurs, les erreurs commises relèvent en partie la présence d'effets de transfert.

Mots clés : orthographe, français langue étrangère, transfert, allemand, apprentissage explicite

1. La problématique de l'enseignement de l'orthographe

L'orthographe du français est l'un des sujets linguistiques qui passionne le plus le grand public mais fait également le plus polémique, surtout en France (de Closets 2009). Les débats sur l'orthographe portent avant tout sur ses réformes, souvent mal accueillies (p.ex. Arrivé 1994, Humphries 2019, Ousselin 2004), ainsi que sur sa maîtrise par les enfants (Chervel 2008) et plus généralement par la jeune génération (Bernicot et al. 2012, Cougnon

et al. 2017), notamment à cause de l'arrivée des nouveaux médias et des nouvelles habitudes orthographiques qu'ils ont engendrées.

L'orthographe du français est en effet complexe, même pour les locuteurs adultes natifs de cette langue. Au niveau lexical, seulement 71 % des correspondances phonèmes-graphèmes sont régulières (Fayol & Jaffré 2008: 115), ce qui implique de nombreuses difficultés de transcription des phonèmes. Une autre difficulté de l'orthographe du français tient à ses liens avec la grammaire, notamment aux nombreux phénomènes d'accord. Dans cet article, nous nous focaliserons toutefois sur les phénomènes d'orthographe lexicale plutôt que grammaticale, c'est-à-dire sur les correspondances entre graphèmes et phonèmes. Chez les élèves francophones, les difficultés lexicales de l'orthographe française sont notamment liées à la présence de lettres muettes en finale de mots, aux réalisations graphiques multiples pour un même phonème et aux nombreux redoublements de consonnes qui sont la plupart du temps non audibles (voir Caffot 2001, Catach 1978, de Closets 2009).

L'orthographe du français est également jugée très difficile par les locuteurs non natifs (voir par exemple Börner 1977 pour les apprenants germanophones). Pourtant, en comparaison des nombreuses études sur les locuteurs natifs, peu d'études se sont penchées sur l'enseignement de l'orthographe du français aux apprenants. Cet article vise à apporter de nouvelles données sur les difficultés orthographiques des locuteurs non natifs du français et à déterminer si les différentes méthodes d'enseignement de l'orthographe, selon qu'elles reposent sur un apprentissage implicite sans corrections systématiques des fautes ou sur un apprentissage explicite avec corrections des fautes, ont un impact sur le développement des compétences orthographiques des élèves.

Cet article est structuré comme suit. Nous commencerons par présenter des études qui ont abordé la question des causes aux difficultés orthographiques des apprenants de langue étrangère. Nous verrons que ces études portent avant tout sur l'anglais et montrent que les effets de transfert de la langue maternelle semblent être l'une des principales sources de difficultés. Sur la base de ces études, nous présenterons les différences phonologiques entre l'allemand, et plus spécifiquement ses variétés parlées en Suisse, et le français, afin de déterminer les zones potentielles de transfert pour les apprenants germanophones du français. Nous présenterons ensuite la situation de l'enseignement du français en Suisse, et mettrons en lumière les

différences importantes qui existent entre cantons et leur impact potentiel sur le développement des compétences orthographiques des élèves. Dans le reste de l'article, nous présenterons une étude empirique réalisée dans le but à la fois de mesurer l'impact des différences de méthodes d'enseignement sur les compétences orthographiques des élèves et de mettre en lumière la présence d'éventuels effets de transfert de la langue maternelle.

2. Les difficultés orthographiques propres aux apprenants

Peu d'études se sont à notre connaissance penchées sur les causes des difficultés orthographiques du français pour les apprenants. Rey Von-Allmen (1982) a réalisé une analyse qualitative des fautes d'orthographe produites par des adolescents venant de familles de travailleurs migrants en Suisse. Elle note qu'une partie des erreurs commises par ces élèves peut s'expliquer par des effets de transfert de la langue maternelle, d'autres étant communes à tous les élèves. Les exemples donnés portent sur l'influence de l'espagnol et de l'italien comme langue maternelle. La proximité linguistique entre ces deux langues ne permet toutefois pas toujours de distinguer les deux types d'erreurs.

Des effets de transfert ont également été observés dans le cas d'apprenants hispanophones de l'anglais à un niveau débutant. Ces élèves appliquent les normes orthographiques de l'espagnol à l'anglais et confondent dans leurs transcriptions les sons de l'anglais qui ne sont pas distingués systématiquement en espagnol, comme par exemple les différences entre consonnes sonores et sourdes (Ferroli & Shanahan 1993, Nathenson-Mejía 1989). Ces mêmes difficultés se retrouvent chez des enfants bilingues tardifs qui parlent une langue minoritaire à la maison et qui produisent de nombreuses fautes liées au système phonologique de leur langue maternelle (Fashola, Drum, Mayer & Kang 1996). Les erreurs de transfert diminuent toutefois au fur et à mesure que le niveau de compétence en L2 s'améliore (Zutell & Allen 1988). Des effets de transfert similaires ont été observés chez des apprenants chinois de l'anglais (Wang & Geva 2003). Même lorsqu'ils étaient capables d'orthographier correctement des mots en anglais, ces apprenants produisaient plus d'erreurs que des natifs dans la réalisation graphique de non-mots qui suivaient des règles régulières de conversion phonèmes-graphèmes en anglais. En effet, dans ces cas-là, les apprenants s'appuyaient sur le système d'écriture de leur langue maternelle, qui n'est pas de type phonologique.

Ces exemples montrent ainsi l'importance de la langue maternelle pour expliquer une partie des difficultés orthographiques des apprenants, mais ces effets n'ont pas encore été documentés de manière systématique dans le cas du français langue étrangère. Au vu de l'importance de ces effets de transfert, nous présentons à la section suivante une brève comparaison des systèmes phonologiques du français et de l'allemand afin de déterminer les zones propices au transfert.

3. Les différences phonologiques entre français et allemand

Certains sons du français ne font pas partie de l'inventaire des phonèmes de l'allemand, ou ne s'y trouvent que de manière très marginale dans des mots empruntés au français. Les phonèmes du français inexistant en allemand incluent les consonnes [ɲ] comme dans le mot *signe*, [ʒ] comme dans *joujou* et le [ʁ] dit grasseyé qui est devenu la norme en français contemporain. De même, les deux semi-voyelles [w] du mot *oui* et [ɥ] du mot *huit* n'existent pas non plus en allemand. Les voyelles nasales, à savoir le [ẽ] du mot *brin*, le [œ̃] de *brun*, le [ɔ̃] de *bronze* et le [ɑ̃] de *banc* n'existent pas en allemand, excepté à nouveau dans quelques mots empruntés au français comme *Parfum*. Enfin, le schwa, bien qu'existant en allemand, ne fonctionne pas comme en français. En effet, dans cette langue, il est souvent faiblement prononcé plutôt que totalement muet comme c'est le cas en français.

Toutefois, comme le relève Schmid (2009) dans une étude contrastive entre le suisse allemand parlé à Zurich et le français, la différence principale entre le français et le suisse allemand ne porte pas tant sur le nombre de phonèmes existant dans ces deux langues, car leur inventaire est relativement semblable, mais plutôt sur la manière dont sont réalisés certains phonèmes. La différence la plus notable porte sur l'opposition entre les variantes sourdes et sonores des paires de consonnes. En effet, en français, la différence entre [p] et [b] ou entre [t] et [d] porte à la fois sur le voisement, l'un des membres de la paire faisant intervenir la vibration des cordes vocales et l'autre non, et sur la force d'articulation, les consonnes sonores étant articulées plus faiblement que les sourdes (Hilty & Wuest 1985, cités par Schmid 2009 : 257).

En suisse allemand en revanche, il n'existe pas de réelle distinction de voisement entre consonnes sourdes et sonores, mais uniquement une distinction entre la manière forte ou faible de les réaliser. La notion de force correspond à la force articulatoire, laquelle est déterminée à la fois par la

pression musculaire et l'intensité acoustique. C'est pourquoi, la prononciation des consonnes sonores du français est complexe pour les germanophones. Schmid (2009) note encore un autre phénomène phonologique pertinent propre aux variétés de suisse allemand. Dans ces dialectes, lorsque deux consonnes fricatives faibles sont placées en succession, elles sont prononcées plus fortement, ce qui les rapproche de leur variante sourde en français. Ainsi, il est probable que les Suisses alémaniques éprouvent particulièrement de difficultés à percevoir des suites de deux consonnes sonores en français et donc à les transcrire. Nous testerons cette hypothèse dans notre étude empirique.

4. L'enseignement de l'orthographe du français en Suisse alémanique

Avec près de 23% de francophones en Suisse (Office Fédéral de la Statistique 2017), le français est la deuxième langue nationale de ce pays pour ce qui est du nombre de locuteurs, mais elle se place loin derrière l'allemand, qui est la langue maternelle de plus de 62% de la population. La Suisse fonctionne selon un système politique fédéraliste, qui accorde une large autonomie à ses cantons dans bon nombre de domaines, dont l'enseignement des langues. Ainsi, l'Ordonnance fédérale d'application de la Loi sur les langues en Suisse datant de 2010 stipule uniquement que l'enseignement des langues doit inclure l'une des autres langues nationales et l'anglais. La première langue étrangère doit être introduite au niveau de la 3^{ème} année d'école primaire à 8-9 ans et la deuxième langue étrangère en 5^{ème} année primaire, soit à 11-12 ans. L'objectif fixé par la Confédération Helvétique est que les élèves atteignent au sortir de l'école obligatoire une compétence égale dans les deux langues étrangères, mais ne précise pas l'ordre dans lequel elles doivent être introduites, ni le nombre d'heures d'enseignement pour chacune d'elles. C'est pourquoi, la mise en œuvre de l'enseignement du français en Suisse alémanique est très variable entre les cantons. Ces variations portent sur l'âge auquel débute l'enseignement du français, le matériel didactique utilisé, l'importance accordée aux différentes compétences orales et écrites et le nombre d'heures d'enseignement par semaine.

Dans cet article, nous nous focaliserons sur les cantons de Berne et d'Argovie, qui ont été choisis car ils diffèrent à plusieurs niveaux dans leur politique d'enseignement du français. Premièrement, à Berne – canton limitrophe de la Suisse romande et officiellement bilingue bien que très majoritairement

germanophone – le français est la première langue étrangère enseignée dès l'âge de 8 ans en 3^{ième} année d'école primaire. Le canton d'Argovie – qui est situé au nord de la Suisse et n'est pas limitrophe des cantons francophones – l'enseignement des langues étrangères débute à l'école primaire par l'anglais, qui est suivi par le français deux ans plus tard.

Il existe par ailleurs une différence d'objectifs pédagogiques dans les directives d'enseignement données par les deux cantons. D'un côté, le canton de Berne met fortement l'accent sur le développement de compétences communicatives et pratique un enseignement largement implicite de l'orthographe sans correction systématique des fautes durant les premières années (Grossenbacher, Sauer & Wolff 2012). D'un autre côté, le canton d'Argovie juge la compétence orthographique très importante dès le début de l'apprentissage du français, ce qui se traduit par un enseignement explicite de l'orthographe avec une recommandation de correction systématique des fautes dès le début de l'enseignement du français (Gubler, le Pape Racine & Bopp 2016).

Ces différences inter-cantoniales nous permettent ainsi de tester le rôle des corrections explicites sur le développement de la capacité des élèves à orthographier le français. En effet, si un enseignement en partie implicite suffit à développer une bonne compétence orthographique, alors les élèves bernois devraient avoir de meilleures compétences que les élèves argoviens, car ils ont été exposés au français deux ans plus tôt qu'eux. Si en revanche une correction systématique et explicite des fautes est nécessaire au développement de l'orthographe, alors les élèves argoviens devraient atteindre rapidement de meilleures compétences que leurs homologues bernois. Nous testons ces hypothèses au moyen d'une dictée réalisée avec des élèves de mêmes niveaux scolaires dans les deux cantons.

5. Étude empirique : dictée de mots

5.1. *Participants*

Les participant·e·s provenaient d'écoles dans le canton de Berne (au total 64 participants) et dans le canton d'Argovie (au total 63 participants). Les groupes d'âge ont été choisis pour qu'ils correspondent au début de l'apprentissage du français chez les élèves argoviens à 11 ans, puis permettent d'observer la progression des élèves jusqu'à la fin de l'école secondaire à 15 ans. Dans le canton de Berne, les participant·e·s étaient 28 élèves de 11-12 ans

(15 filles), 20 élèves de 13-14 ans (12 filles) et 16 élèves de 14-15 ans (9 filles). Dans le canton d'Argovie, il s'agissait de 24 élèves de 11-12 ans (10 filles), 20 élèves 13-14 ans (12 filles) et 19 élèves de 14-15 ans (8 filles). Dans de nombreux cantons de Suisse dont ceux inclus dans cette étude, les élèves sont répartis à l'école secondaire en classes spécifiques selon leur niveau académique. Les classes choisies pour l'étude correspondaient au niveau scolaire le plus élevé. Les élèves testés représentaient dans tous les cas l'ensemble d'une classe donnée. Un entretien préalable avec les enseignants de chaque classe a permis de confirmer que chacun d'eux appliquait les directives cantonales en matière de correction des fautes. Les enseignants bernois ont affirmé ne pas fournir de corrections systématiques, même pour les élèves de 14-15 ans. En revanche, les enseignants argoviens ont déclaré corriger systématiquement les fautes, même si ces dernières n'étaient pas systématiquement pénalisées dans la correction des travaux durant la première année d'enseignement du français afin de ne pas décourager les élèves.

5.2. Matériel expérimental

Une liste de cinquante mots du français a été établie parmi l'ensemble du vocabulaire français que les élèves sont déjà en majorité censés connaître selon les méthodes de langue utilisées dans les deux cantons. Cette liste a été conçue afin de contenir cinq types de difficultés orthographiques du français. Dans chaque catégorie, deux variantes orthographiques ont été testées. Dans certains cas, l'une des variantes était considérée comme plus simple que l'autre, dans d'autres cas les deux variantes représentaient un niveau de difficulté supposé similaire.

La première difficulté testée portait sur la transcription de mots contenant des schwas, lesquels sont souvent non prononcés dans le discours familier (Doneux 2001) dans des mots tels que *fenêtre* /f(ə)netʁ/. Cinq mots contenant des schwas ont ainsi été insérés dans la dictée (*fenêtre, cheval, petit, genou, semaine*) et lus sans prononcer le schwa. Dans cette catégorie, la deuxième liste contenait cinq mots dans lesquels le schwa était prononcé (*devant, refaire, leçon, demain, premier*). L'hypothèse est que la non-prononciation du schwa dans la première liste de mots devrait conduire les élèves à omettre la lettre *e* dans leurs transcriptions plus fréquemment que dans la deuxième liste.

La deuxième difficulté portait sur le redoublement de consonnes non audibles (*traditionnel, apporter, chaussures, commencer, lunettes*) et une deuxième liste contenait des mots avec une consonne simple (*anoblir, opinion, présumer,*

camion, moto). Nous faisons l'hypothèse que les élèves devraient avoir plus de difficulté à orthographier les mots avec une consonne redoublée, à cause de leur absence de correspondance phonique. Il s'agit d'ailleurs de l'une des grandes difficultés de l'orthographe française, même pour des enfants de langue maternelle.

La troisième difficulté portait sur les différentes réalisations possibles d'un phonème en graphèmes, en l'occurrence les graphèmes en (*centre, prendre, trente, entendre, dent*) et an (*dimanche, santé, pantalon, avancer, boulangère*) pour transcrire le phonème [ɑ̃]. Dans cette catégorie, les deux variantes sont supposées être de difficulté égale, dans la mesure où leur fréquence est très similaire en français. En effet, le graphème *en* représente 47% des mots courants contre 44% pour le graphème *an* (Pérez 2014). Nous faisons par ailleurs l'hypothèse que la transcription de ce phonème devrait être particulièrement problématique pour les apprenants germanophones, du fait de son absence dans la langue allemande, et ce quelle que soit la graphie appropriée.

La quatrième difficulté touchait aux cas d'assimilation phonologique, notamment lorsqu'une consonne sonore est dévoisée au contact d'une autre consonne sourde (*front, prochain, plante, crier, traverser*). La deuxième liste contenait des mots avec deux consonnes sonores qui se suivaient sans qu'intervienne une modification phonologique (*bleu, vrai, Bretagne, gris, droite*). Pour des apprenants germanophones venant du suisse allemand, c'est toutefois cette deuxième variante qui devrait s'avérer particulièrement problématique, car en suisse allemand une suite de deux consonnes sonores est prononcée d'une manière qui les rapproche de leur variante sourde en français. Cette neutralisation en suisse allemand pourrait diminuer la capacité des élèves à percevoir correctement les phonèmes du français, et donc à les transcrire.

Enfin, la dernière difficulté portait sur la transcription de la semi-voyelle [j] soit par la lettre *y* (*payer, crayon, nettoyer, voyage, ennuyant*) ou par le graphème *ill* (*travailler, juillet, habiller, cuillère, vieillir*). Cette semi-voyelle existe également en allemand, mais est orthographiée de manière très différente, la plupart du temps avec la lettre *j* comme dans le mot *ja*. En français, la variante en *y* est plus fréquente avec 30% des mots courants que la variante en *ill*, qui représente 10% des mots courants (Pérez 2014). Si les apprenants sont déjà sensibles aux différences de fréquence, la variante en *y* devrait engendrer des transcriptions plus correctes, car cette forme a été rencontrée plus fréquemment par les apprenants.

5.3. Procédure

Les mots ont été présentés l'un après l'autre aux élèves sous forme de dictée. Afin d'aider les élèves à décoder correctement le mot cible, ce dernier était tout d'abord lu seul, puis à nouveau en l'insérant dans une phrase simple comme en (1) pour le mot *juillet* afin de fournir aux élèves un contexte permettant d'éliminer d'éventuelles ambiguïtés, puis lu une dernière fois seul.

(1) Mon anniversaire est le 3 juillet.

Les élèves ne devaient transcrire que le mot cible, qui était répété en tout trois fois. Les mots étaient présentés dans un ordre qui mélangeait les différents types de difficultés orthographiques. La dictée a été faite de manière collective, l'ordre des mots était ainsi le même pour tous les élèves. La même personne a lu les mots de la dictée à toutes les classes afin de limiter les variations dans la prononciation.

Le codage des erreurs a été réalisé de la manière suivante. Pour chaque mot orthographié correctement, les élèves ont obtenu 1 point. Le mot était considéré comme correctement orthographié dès lors que le phénomène étudié était rendu correctement, par exemple le *e* était inséré dans la transcription, même si le mot comprenait par ailleurs d'autres fautes d'orthographe. Ainsi, le maximum de points possible à la dictée était de 50.

6. Résultats de la dictée

Le score moyen obtenu à la dictée pour chaque groupe d'âge dans les deux cantons est rapporté dans la table 1. Afin de déterminer si les différences observées sont significatives, nous avons effectué une analyse de variance (ANOVA) pour échantillons indépendants, avec deux variables : le Canton (Berne, Argovie) et le Groupe d'âge (11-12 ans, 13-14 ans, 14-15 ans).

Table 1 : Score moyen (max. = 50) à la dictée, par canton et par groupe d'âge, avec écarts types entre parenthèses

Groupe d'âge	Canton de Berne	Canton d'Argovie
11-12 ans	22.39 (6.59)	25.29 (6.23)
13-14 ans	32.70 (6.33)	43.20 (2.86)
14-15 ans	39.38 (4.01)	43.89 (2.75)

L'analyse de variance révèle un effet principal du Canton ($F(5, 121) = 39.55, p < 0.001$). Les élèves du canton de Berne ($M = 29.86$) ont un score globalement plus bas que ceux du canton d'Argovie ($M = 36.58$). L'analyse révèle également un effet principal du Groupe d'âge ($F(5, 121) = 142.32, p < 0.001$). Les élèves de 11-12 ans ont un score en moyenne plus bas ($M = 23.73$) que ceux de 13-14 ans ($M = 37.95$), lesquels obtiennent également un score plus bas que ceux de 14-15 ans ($M = 41.83$). Une analyse post hoc avec la correction de Bonferroni révèle que les trois groupes diffèrent significativement les uns des autres (tous les $p < 0.01$). Enfin, l'analyse montre une interaction entre Canton et Groupe d'âge ($F(5, 121) = 6.19, p < 0.01$) sur le nombre de bonnes réponses apportées à la dictée. Une analyse des contrastes entre groupes indique que cette interaction est due à la différence de progression entre les deux cantons. Si dans le canton de Berne les élèves obtiennent encore un score nettement plus élevé à 14-15 ans qu'à 13-14 ans, ce n'est pas le cas du canton d'Argovie, où les élèves obtiennent un score quasi identique entre ces deux degrés.

Passons maintenant à une analyse différenciée par catégories de difficultés orthographiques. Les résultats, tous âges confondus, obtenus par catégorie dans les deux cantons sont rapportés dans la table 2. Nous avons cette fois-ci effectué une analyse ANOVA pour mesures répétées avec deux variables (Canton et Variante Orthographique) à deux facteurs, pour chaque type de difficulté orthographique séparément.

Pour la paire entre *e* muet et prononcé, l'analyse indique un effet principal de la Variante Orthographique ($F(1, 125) = 84.45, p < 0.001$), la variante avec le *e* muet étant plus difficile ($M = 3.18$) que celle avec *e* prononcé ($M = 4.42$), ainsi qu'un effet principal du Canton ($F(1, 125) = 6.1, p < 0.05$), les élèves argoviens obtenant un meilleur score ($M = 4.08$) que les élèves bernois ($M = 3.53$). Enfin, l'analyse révèle une interaction entre Variante Orthographique et Canton ($F(1, 125) = 4.1, p < 0.05$), la différence étant plus marquée dans le canton de Berne (1.51 points d'écart) que d'Argovie (0.97 point d'écart).

Table 2 : Score moyen (max. = 5) à la dictée par type de difficulté orthographique et par canton, avec écarts types entre parenthèses

	Canton de Berne	Canton d'Argovie
<i>e</i> muet	2.77 (1.63)	3.59 (1.85)
<i>e</i> prononcé	4.28 (1.23)	4.56 (0.99)
consonnes doubles	2.25 (1.26)	2.84 (1.57)
consonne simple	4.23 (0.85)	4.37 (0.75)
graphème <i>en</i>	2.02 (1.61)	3.10 (1.91)
graphème <i>an</i>	2.14 (1.52)	3.65 (1.59)
assimilation	4.21 (0.81)	4.90 (0.30)
pas d'assimilation	3.17 (1.11)	3.70 (1.04)
graphème <i>y</i>	2.41 (1.73)	2.87 (1.42)
graphème <i>ill</i>	2.38 (1.47)	3.03 (1.71)

Pour la paire de consonnes simples et doubles, l'analyse indique un effet principal de la Variante Orthographique ($F(1, 125) = 115, p < 0.001$), la variante avec consonnes doubles étant plus complexe ($M = 2.55$) que celle avec consonne simple ($M = 4.3$). L'analyse indique également un effet principal du Canton ($F(1, 125) = 8.6, p < 0.01$), les élèves argoviens obtenant un meilleur score ($M = 3.61$) que les élèves bernois ($M = 3.24$). L'analyse ne révèle pas d'interaction entre Variante Orthographique et Canton ($F(1, 125) = 1.98, p = 0.16$).

En ce qui concerne les différentes graphies du phonème [ã], l'analyse montre un effet principal de la Variante Orthographique ($F(1, 125) = 7.62, p < 0.01$), le graphème *an* produisant un meilleur score ($M = 2.90$) que le graphème *en* ($M = 2.56$). L'analyse indique également un effet principal du Canton ($F(1, 125) = 22.97, p < 0.001$), les élèves argoviens obtenant un meilleur score ($M = 3.38$) que les élèves bernois ($M = 2.06$). En revanche, l'analyse n'a pas révélé d'interaction entre Variante Orthographique et Canton ($F(1, 125) = 3.01, p = 0.085$).

Les suites de consonnes avec et sans assimilation indique un effet principal de la Variante Orthographique ($F(1, 125) = 138.78, p < 0.001$), la variante sans assimilation avec une suite de deux consonnes sonores générant des scores plus bas ($M = 3.44$) que la variante avec assimilation

($M = 4.56$). L'analyse a aussi montré un effet principal du Canton ($F(1, 125) = 24.69, p < 0.001$), les élèves argoviens obtenant un score plus haut ($M = 4.3$) que les élèves bernois ($M = 3.69$). Aucun effet d'interaction entre Variantes Orthographiques et Canton n'a été trouvé ($F(1, 125) = 0.69, p = 0.41$).

Enfin, les deux graphies du phonème [j] n'indiquent pas d'effet principal de la Variante Orthographique ($F(1, 125) = 0.17, p = 0.68$). En revanche, l'analyse montre un effet principal du Canton ($F(1, 125) = 5.61, p < 0.05$), les élèves argoviens obtenant un score plus élevé ($M = 2.95$) que les élèves bernois ($M = 2.40$). Aucune interaction entre Variante Orthographique et Canton n'a été trouvée ($F(1, 125) = 0.39, p = 0.54$).

7. Discussion

L'étude empirique présentée dans cet article visait deux objectifs. D'une part, tester l'impact des différences d'enseignement de l'orthographe du français langue étrangère entre des élèves qui ont eu une plus longue exposition au français mais avec un contexte d'apprentissage implicite de l'orthographe (Berne) et des élèves qui ont eu un contact moins long avec le français mais dans un contexte d'apprentissage explicite de l'orthographe (Argovie). D'autre part, mettre en lumière la présence d'effets de transfert de la langue maternelle similaires à ceux observés dans la littérature pour d'autres paires de langues, en nous focalisant sur la combinaison français-allemand.

Notre analyse quantitative a révélé une différence très marquée entre les deux cantons testés. Il est remarquable que les compétences des élèves argoviens soient systématiquement supérieures à celles des élèves bernois, et ce déjà dans le groupe des 11-12 ans. Ce fait est d'autant plus notable que les élèves argoviens viennent de commencer le français à cet âge alors que les élèves bernois ont déjà deux ans de français à leur actif. Par ailleurs, la progression des élèves est ensuite très rapide en Argovie, avec une diminution drastique des erreurs entre 11-12 ans et 13-14 ans. Les erreurs résiduelles semblent en revanche plus difficiles à éradiquer, et la progression s'arrête entre 13-14 ans et 14-15 ans. A l'inverse, la progression est plus lente à Berne et continue entre tous les groupes d'âge. Toutefois, même à 14-15 ans, les compétences des élèves bernois sont toujours inférieures à celles des argoviens. Ces résultats indiquent donc sans équivoque que le système d'enseignement argovien avec corrections explicites des fautes semble nettement plus efficace pour obtenir rapidement une orthographe correcte. Une expo-

sition à l'orthographe du français avec apprentissage implicite, même sur une durée plus longue, ne donne pas d'aussi bons résultats. Il est toutefois intéressant de constater qu'après une première progression rapide, les élèves argoviens semblent atteindre un plateau et ne progressent plus de manière significative. Leurs compétences, bien que bonnes, n'atteignent pourtant pas encore le niveau plafond dans notre test de dictée. Il serait intéressant d'étudier la progression orthographique chez ces élèves durant la suite de leurs études de français.

L'analyse différenciée des différents types de difficultés orthographiques a en outre confirmé que les élèves argoviens sont meilleurs dans les cinq types de difficultés orthographiques testées. Ainsi, leurs meilleures performances ne sont pas attribuables à une composante spécifique du système orthographique du français qui aurait été étudiée en Argovie mais pas à Berne, mais bien plutôt à une meilleure compétence globale. Notre étude ne portant que sur les compétences en orthographe, nous ne pouvons pas savoir si les élèves bernois compensent leur handicap dans ce domaine par de meilleures compétences communicationnelles, en lien avec l'objectif cantonal d'enseignement fixé. D'autres études devront tenter de répondre à cette question. Par ailleurs, le nombre limité de classes testées dans cette étude invite à la prudence, et ne permet bien évidemment pas de tirer des conclusions générales sur l'ensemble des apprenants du français.

D'un point de vue linguistique, notre étude a également confirmé que pour certains des phénomènes testés, l'une des variantes était plus facile que l'autre pour les élèves. Comme on pouvait s'y attendre, les redoublements de consonnes entraînent plus d'erreurs que les consonnes simples et les schwas non prononcés sont plus souvent omis dans la transcription que les schwas prononcés. Ces difficultés posent les mêmes problèmes aux élèves francophones (Fayol & Jaffré 2008).

Malgré ces similitudes, des différences avec les difficultés typiques des francophones, mettant en lumière des effets de transfert, ont également été observées. C'est le cas notamment des variantes avec ou sans assimilation phonologique. Les élèves ont en effet eu plus de difficultés à transcrire la variante sans assimilation, alors que la correspondance phonèmes-graphèmes est dans ce cas totalement régulière. Cette difficulté est probablement due à un effet de transfert. Comme nous l'avons vu plus haut, une suite de deux consonnes faibles en suisse allemand est remplacée par

des consonnes fortes, correspondant mieux à leur variante sourde en français, ce qui a souvent conduit les élèves à transcrire la première consonne sonore par son équivalente sourde dans la dictée. Un autre effet de transfert est visible dans les scores très bas obtenus pour les transcriptions du phonème [ã], qui est pratiquement inexistant en allemand. L'erreur principale commise par les élèves consiste à utiliser le graphème *on*, ce qui tend à indiquer que leur perception de la voyelle nasale utilisée n'est pas correcte. Toutefois, les raisons pour lesquelles les apprenants ont eu plus de difficultés avec la graphie *en* que *an* ne sont pas claires, car ces deux variantes sont d'une fréquence pratiquement égale en français. Enfin, les autres erreurs de transcription des mots qui ne portaient pas sur les phénomènes testés et que nous n'avons donc pas rapportées dans cet article, semblent également indiquer la présence d'autres problèmes de transfert, notamment la confusion entre les consonnes sourdes et sonores. La prévalence d'effets de transfert chez les apprenants du français méritera d'être investiguée de manière plus systématique dans de futures études. Dans cette optique, une comparaison entre apprenants de différentes langues maternelles pourra s'avérer très utile, afin de déterminer la nature et l'étendue des erreurs qui sont propres à chaque groupe d'apprenants.

Finalement, la seule difficulté orthographique pour laquelle les deux variantes ne différaient pas significativement était celle constituée de la lettre *y* et du graphème *ill* pour transcrire le phonème [j], et ce malgré la fréquence plus élevée de la lettre *y* comme correspondance du phonème [j] en français. Cet exemple, comme celui des graphèmes du son [ã], montre que les élèves ne sont pas encore sensibles aux effets de fréquence dans leurs choix de transcription des phonèmes en français.

8. Conclusion

Notre article visait à mesurer l'impact d'une méthode rigoriste d'apprentissage de l'orthographe telle qu'elle est pratiquée en Argovie, avec des corrections explicites et systématiques des erreurs, par rapport à une méthode plus intuitive comme celle appliquée dans le canton de Berne, dans laquelle l'accent est mis sur le fond de ce qui est exprimé plus que sur la forme, et qui insiste plus sur la nécessité de se débrouiller dans diverses situations communicatives plutôt que de viser la perfection formelle. Notre étude montre que pour une langue comme le français, dont l'orthographe est à bien des égards opaque, l'apprentissage ne peut faire l'économie de correc-

tions explicites. Notre étude indique en outre que les différences d'enseignement peuvent avoir des conséquences majeures sur le développement d'une langue seconde, et que leurs effets méritent d'être investigués de manière systématique.

Bibliographie

- Arrivé, Michel. 1994. Les problèmes de l'orthographe française aujourd'hui. *Tréma* 6 : 3–21. DOI : [<https://doi.org/10.4000/trema.2224>]
- Bernicot, Josie, Olga Volckaert-Legrier, Antonine Goumi & Alain Bert-Erboul. 2012. Forms and functions of SMS messages: A study of variations in a corpus written by adolescents. *Journal of Pragmatics* 44 : 1701–1715. DOI : [<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.07.009>]
- Börner, Wolfgang. 1977. *Die französische Orthographie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. DOI : [<https://doi.org/10.1515/9783111372839>]
- Caffot, Philippe. 2001. *Défense et illustration de l'orthographe française*. Paris : Godefroy de Bouillon.
- Catach, Nina. 1978. *L'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CherVEL, André. 2008. *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz.
- Cougnon, Louise-Amélie, Lenais Maskens, Sophie Roekhaut & Cédric Fairon. 2017. Social media, spontaneous writing and dictation. Spelling variation. *Journal of French Language Studies* 27 : 309–327. DOI : [<https://doi.org/10.1017/S095926951600020X>]
- De Closets, François. 2009. *Zéro faute. L'orthographe, une passion française*. Paris : Mille et Une Nuits.
- Doneux, Léonce-Jean. 2001. *L'écriture du français. Prédicibilité et aléa*. Berlin: de Gruyter.
- Fashola, Olatokunbo, Priscilla Drum, Richard Mayer & Sang-Jin Kang. 1996. A cognitive theory of orthographic transitioning : predictable errors in how Spanish-speaking children spell English words. *American Educational Research Journal* 33 : 757–798. DOI : [<https://doi.org/10.2307/1163417>]
- Fayol, Michel & Jean-Pierre Jaffré. 2008. *Orthographier*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ferrolí, Lou & Timothy Shanahan. 1993. Voicing in Spanish to English language transfer. *Yearbook of the National Reading Conference* 42 : 413–418.

- Grossenbacher, Barbara, Esther Sauer & Dieter Wolff. 2012. *Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien*. Berne : Schulverlag plus AG.
- Gubler, Brigitta, Christine Le Pape Racine, & Karin Bopp. 2016. Unterrichten mit envol prélude an der 6. Klasse der Primarschule im Kanton Aargau. Récupéré le 21 avril 2018 depuis [https://www.schulen-aargau.ch/kanton/Dokumente_offen/umsetzungshilfe%20en-vol%20prelude.pdf]
- Humphries, Emma. 2019. #Je suis circonflexe. The French spelling reform of 1990 and 2016 reactions. *Journal of French Language Studies*, publié en ligne : DOI : [[10.1017/S0959269518000285](https://doi.org/10.1017/S0959269518000285)].
- Nathenson-Mejía, Sally. 1989. Writing in a second language: negotiating meaning through invented spelling. *Language Arts* 66 : 516–526.
- Office Fédéral de la Statistique. 2017. Langues déclarées comme principales en Suisse. Récupéré le 28 juin 2019 depuis [<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/langues.html>].
- Ousselin, Edward. 2004. Aux accents, citoyens ! La résistance à la réforme de l'orthographe. *The French Review* 77 : 490–499.
- Pérez, Manuel. 2014. Proposition de hiérarchisation des 45 graphèmes de base de l'orthographe du français. *Actes du 4^e Congrès Mondial de Linguistique Française* : 1125–1140. DOI : [<https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801178>]
- Rey Von Allmen, Micheline. 1982. *Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non francophones enfants de travailleurs migrants. Problèmes linguistiques et sociolinguistiques*. Berne : Peter Lang.
- Schmid, Stephan. 2009. La prononciation du français par des élèves d'un lycée zurichois. In Hans Nüesch (ed.), *Galloromanica et Romanica*, 253–267. Tübingen-Basel : A. Francke Verlag.
- Wang, Min & Esther Geva. 2003. Spelling performance of Chinese children using English as a second language: lexical and visuo-orthographic processes. *Applied Psycholinguistics* 24 : 1–25. DOI : [<https://doi.org/10.1017/S0142716403000018>]
- Zutell, Jerry & Virginia Allen. 1988. The English-speaking strategies of Spanish-speaking bilingual children. *TESOL Quarterly* 22 : 333–340. DOI : [<https://doi.org/10.2307/3586941>]