
Apprentissage de l'orthographe : quelles différences entre élèves allophones et natifs ?

Julie Prévost and Christophe Benzitoun

🔗 <https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1187>

DOI : 10.57086/dfles.1187

Electronic reference

Julie Prévost and Christophe Benzitoun, « Apprentissage de l'orthographe : quelles différences entre élèves allophones et natifs ? », *Didactique du FLES* [Online], 3:2 | 2024, Online since 19 décembre 2024, connection on 20 décembre 2024. URL : <https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1187>

Copyright

Licence Creative Commons - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 Générique (CC BY-NC-ND 4.0)

Apprentissage de l'orthographe : quelles différences entre élèves allophones et natifs ?

Julie Prévost and Christophe Benzitoun

OUTLINE

Introduction

1. Présentation des données
 2. Erreurs observées dans le corpus
 - 2.1. Orthographe lexicale
 - 2.1.1. Erreurs de transcription
 - 2.1.2. Absence d'accent
 - 2.2. Orthographe grammaticale
 - 2.2.1. Chaines d'accord
 - (i) Omission des marques du nombre
 - (ii) Confusion et omission de genre
 - 2.2.2. Morphologie verbale
 3. Discussion
- Conclusion

TEXT

Introduction

- 1 L'orthographe française – son enseignement-apprentissage et ses potentielles réformes – est un sujet largement débattu en linguistique et en didactique des langues. Dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE), seconde (désormais FLS) et scolaire (désormais FLSco) – comme du français langue maternelle (FLM) – la question de l'orthographe occupe (très vite) une place prépondérante liée à la place centrale qui lui est donnée dans la société française. Qu'il s'agisse d'élèves francophones ou d'apprenants en UPE2A¹-collège, l'apprentissage de l'orthographe est perçu comme complexe car s'appuyant sur des règles instables, multiples, parfois opaques, que les réformes successives n'ont pas rationalisées. En effet, « les recherches linguistiques aujourd'hui fondées sur des

méthodes et des théorisations solides, décrivent un système écrit inégalement structuré et souvent défailant dans chacune de ses composantes, qu'il s'agisse des correspondances graphophonologiques, du marquage des catégories grammaticales et lexicales ou du maintien de signes étymologiques désormais immotivés. » (David, 2023, p. 122)

- 2 De plus, des études montrent que connaître une règle orthographique ne permet pas *en soi* de l'appliquer en production écrite : l'enseignement traditionnel de l'orthographe ne serait donc pas efficient (Cogis, 2005). Et le niveau de maîtrise de l'orthographe baisse en contexte scolaire français au moins depuis les années 1980. À l'aide d'une même dictée, Etève, Nghiem et Philbert (2022) montrent que les erreurs orthographiques – notamment grammaticales – des élèves de CM2 ont considérablement augmenté avec une moyenne de 19,4 erreurs par texte rédigé par les élèves en 2021 contre 18 en 2015, 14,7 en 2007 et 10,6 en 1987.
- 3 Les causes de cette baisse sont multiples. Sans doute la réduction considérable² du temps alloué à l'enseignement-apprentissage du français (en classe ordinaire comme dans les dispositifs linguistiques pour l'enseignement du FLS) en est-elle un des facteurs – les élèves bénéficiant actuellement de 4,5 heures hebdomadaires de cours de français au collège. Par ailleurs, les méthodes d'enseignement traditionnelles longtemps mobilisées ne permettent pas de s'approprier le fonctionnement du plurisystème de l'orthographe. « Dans l'institution scolaire française, on continue à être attaché à la dictée comme moyen d'évaluation » (Brissaud, 2015, p. 62) et, du côté des pratiques d'enseignement, la dictée et des exercices sur des phrases normées décrochées des usages persistent. Une enquête ministérielle de 2012 (MEN, 2013) montre des pratiques en décalage avec des objectifs prioritaires (écrire et parler correctement) visés par les enseignants alors que les programmes scolaires de 2018 invitent à faire évoluer « cet exercice sacralisé par l'école et les parents [...] toujours en vigueur [...] afin de s'adapter à cette nouvelle façon d'enseigner l'orthographe. » (Éduscol, 2018, p. 5).
- 4 Aussi l'orthographe française apparaît-elle « comme une masse indénombrable et informe de faits éparpillés qu'on ne pourrait maîtriser qu'au prix d'une mémorisation laborieuse » (Joannidès, 2023, p. 89) et

le discours sur le lien entre langue et pensée – dans lequel l'orthographe occupe une place non négligeable – perdure. Dans ce contexte, les réformes de l'orthographe sont perçues comme un appauvrissement de la langue et la croyance en une immuabilité de l'orthographe demeure.

- 5 Or, l'orthographe française constitue « un système certes complexe, mais dont [on peut] découvrir progressivement les principales caractéristiques » (Angoujard, 2007, p. 6) et que « l'entretien métagraphique » – c'est-à-dire l'énonciation des raisonnements orthographiques et des stratégies mnémoniques et de rappels sous-jacents à un choix graphique (Lavieu-Gwozdz, 2023) – aide à s'approprier. Plusieurs recherches vont dans ce sens, mentionnant qu'un enseignement réflexif, centré sur l'analyse morphosyntaxique des mots, est préférable à un enseignement centré sur la mémoire visuelle (Brisaud & Cogis, 2011 ; Valdois & coll., 2000). Il s'agit d'apprendre à orthographier pour produire des écrits plus que pour maîtriser la lecture-compréhension, l'enjeu étant d'aider les apprenants à comprendre les principes orthographiques systémiques pour les mettre en œuvre efficacement.
- 6 Pour autant, être à même d'explicitier (le choix d') une graphie nécessite une maturité intellectuelle que les élèves (monolingues ou alloglottes) de primaire n'ont peut-être pas encore, ce qui expliquerait (en partie) la moindre difficulté des apprenants allophones de collège qui ressort de notre corpus (voir ci-dessous) à comprendre/mobiliser l'orthographe française, cela à partir d'un enseignement s'étendant sur un temps plus réduit que pour les natifs.
- 7 Ainsi, que peut-on tirer comme leçons d'une comparaison entre des rédactions produites par des apprenants natifs et non natifs concernant tant les méthodes d'enseignement que les profils des apprenants ? Qu'apporte la démarche comparative des langues dans l'apprentissage de l'orthographe ? Dans ce qui suit, nous adoptons une approche résolument exploratoire qui nécessitera des travaux complémentaires pour pouvoir confirmer ou infirmer certaines pistes que nous évoquons.
- 8 Après la présentation de notre corpus, nous proposerons une comparaison de certaines erreurs orthographiques lexicales et grammaticales réalisées par les élèves natifs et allophones. Si les productions

sont faites dans un contexte scolaire différent, les allophones sont rapidement inclus en cours ordinaires³. Dans un troisième temps, nous aborderons quelques pistes exploratoires permettant d'expliquer la relative aisance des élèves allophones – dont certains ont eu une scolarité heurtée ou minorée, voire n'ont jamais été scolarisés avant leur entrée sur le territoire français – à mobiliser les règles orthographiques complexes similaires à leurs pairs francophones ayant quelques années en moins, lesquels ont bénéficié d'une scolarité en France dès l'école maternelle.

1. Présentation des données

- 9 Pour cet article, nous avons croisé des données extraites de deux contextes d'enseignement-apprentissage. D'une part, nous avons pris au hasard 14 rédactions d'élèves de CE2 et CM1 scolarisés en France extraites du corpus Scoledit (Wolfarth, Ponton & Totereau, 2017). Il s'agit de copies d'élèves francophones réparties comme suit : 7 CE2 et 7 CM1 ; 6 filles et 8 garçons. Ils avaient entre huit et dix ans et n'avaient pas redoublé. Les copies ont été collectées en 2016 (pour le CE2) et 2017 (pour le CM1) et comportent 1416 mots en tout (soit en moyenne une centaine de mots par copie). Nous avons estimé que leur niveau en orthographe devait être plus ou moins comparable à celui des apprenants du second sous-corpus décrit ci-dessous. Bien que plus jeunes, ils ont déjà reçu entre trois et quatre ans d'enseignement de l'orthographe. La consigne était de raconter une histoire en maximum 30 minutes en choisissant des personnages parmi 4 images. Aucune contrainte linguistique n'était formulée.
- 10 D'autre part, nous avons recueilli 21 copies de 13 élèves allophones (4 filles ; 9 garçons) dans une UPE2A⁴. Il s'agit d'une écriture imposée dans un temps limité lors d'un entraînement au Diplôme d'études en langue française (30 minutes pour le DELF A1 pour 60 mots et 40 mots ; 45 minutes pour le DELF A2 pour deux fois 60 mots ; 45 minutes pour le DELF B1 pour 160 mots attendus). Ainsi, 18 copies brutes et 3 copies corrigées (cop3 ; cop4 ; cop5) d'apprenants allophones de collège, scolarisés de la 6^e à la 3^e ont été recueillies en mai 2023 et mai 2024, ce qui correspond à un corpus de 1356 mots. Les élèves qui ont composé ont des parcours scolaires antérieurs divers. Ils ont entre onze et quinze ans. Certains sont plurilingues : par

exemple, une élève parle russe, anglais, allemand, suédois, italien, français. D'autres ont un répertoire bilingue en émergence : un élève parle bambara et apprend le français⁵.

- 11 Notre corpus est constitué du croisement de travaux d'élèves réalisés dans des contextes linguistiques et d'enseignement divers partageant des compétences scripturales sensiblement identiques. Bien que les apprenants n'aient pas le même âge, on peut estimer que les compétences orthographiques visées sont proches (cycles 2 et 3 ; niveaux A1⁶ et A2 du CECRL) même si les productions sont plus courtes chez les allophones – ce qui peut être au moins en partie lié à la consigne indiquant un nombre minimal de mots attendus.
- 12 Il ressort de la comparaison des deux sous-corpus différents types d'erreurs qui sont analysés ici à titre exploratoire. Ces analyses devraient être confirmées par une recherche ultérieure. Cette comparaison ne peut se faire ici de manière systématique, les erreurs étant hétérogènes et pouvant par ailleurs relever de plusieurs catégories et être associées à plusieurs variables. L'analyse est donc principalement qualitative.

2. Erreurs observées dans le corpus

- 13 Notre objectif est de confronter, dans une analyse exploratoire, les erreurs orthographiques produites par des élèves qui ont suivi une scolarité régulière en France et par des apprenants allophones. Il s'agit de repérer les stratégies mobilisées par les scripteurs pour dépasser l'idée que les erreurs orthographiques découleraient de leur ignorance.
- 14 Pour la rédaction de cet article, nous faisons le choix de ne retenir que quelques types d'erreurs orthographiques parce que nous ne pouvons pas développer tous les aspects et que le corpus est composé de copies d'élèves francophones et non francophones. Ainsi, nous ne tenons pas compte de la substitution de mots autres que des homonymes [je *ordre* le spaghetti avec blanche sauce (cop11) ; Et bon fin de *jour* à toi (cop20) ; j'ai parti au vacances avec ma famille on a parti *a italien* (cop9)] parce que ces erreurs ne relèvent pas de la maîtrise de l'orthographe mais de compétences lexicales et

syntaxiques. Par ailleurs, on peut faire l'hypothèse que ces expressions sont liées à l'interlangue (Selinker, 1972) des apprenants, par calque sur leur langue première (L1) ou à partir d'une langue seconde (L2), notamment l'anglais.

- 15 Nous ne tenons pas compte non plus de l'omission de déterminant/préposition [je suis en *vacances milan* pendant un semaine (cop12)] ni de l'inversion de l'ordre des mots [je mange beaucoup de *afghane repas* (copie12)] qui sont liées au niveau de maîtrise du français, en émergence, d'élèves scolarisés en France depuis peu de temps (5 mois pour cop12).
- 16 Les erreurs prises en compte portent sur l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Nous avons sélectionné deux grands types d'erreurs que nous subdivisons :
 - erreurs lexicales (graphie erronée sans conséquence sur la prononciation ; graphie erronée ayant une conséquence sur la prononciation ; accent manquant ou non conforme ; erreurs sur le genre d'un nom ; marquage de la liaison ; homonymes)
 - erreurs grammaticales (conjugaisons ; accords unités nominales/adjectivales ; accord du participe passé).
- 17 Trois phénomènes principaux ressortent de la comparaison :
 1. les élèves qui ont suivi leur scolarité sur le territoire hexagonal ont autant de mal que les allophones avec la morphographie grammaticale silencieuse ;
 2. les erreurs surreprésentées chez les allophones portent sur le genre des noms, les auxiliaires incorrects (*être* pour *avoir* et vice-versa) et les cas où la graphie induit une distorsion de la prononciation ;
 3. concernant les erreurs sur les accents, les allophones en omettent plus alors que les natifs n'utilisent pas le bon.

2.1. Orthographe lexicale

- 18 Pour favoriser l'apprentissage de l'orthographe aux cycles 3 et 4, il est préconisé de l'enseigner comme un système sur lequel l'élève doit réfléchir et dont il doit s'approprier le fonctionnement. Ainsi, le programme du cycle 3 évoque « une étude de la langue explicite, réflexive » puis, au cycle 4, un enseignement qui « permette aux

élèves de comprendre le fonctionnement global de la langue et l'organisation de son système ». Pour ce faire, les instructions officielles préconisent de s'appuyer sur les régularités et la fréquence.

- 19 Dans notre corpus nous repérons deux types d'erreurs lexicales : d'un côté, des erreurs de transcription, en distinguant les problèmes phonographiques, et, d'un autre côté, des erreurs d'accentuation.

2.1.1. Erreurs de transcription

- 20 Les exemples suivants issus du sous-corpus des élèves non-natifs montrent des stratégies de transcriptions reposant vraisemblablement sur la phonologie et qui conduisent à des barbarismes : une correspondance phonogrammique correcte en soi mais éloignée de la norme orthographique (*ansamble*) ou des transcriptions calquées sur l'oralisation éloignées des normes orthographiques transcrivant par ailleurs leur accent ou une prononciation erronée quand le mot a été entendu sans être expérimenté à l'écrit.

Après **ansamble** on alle dans un restaurant (cop11)

Et **prochan** vacances tu va viens avec nous ? (cop11)

On va allé en **montaiene** (cop11)

je suis allé **encance** avec Ma famille (cop5)

ils sont surpries moi **avec sont cadeux** et tout [...] et **je clibret ma anniverser** (cop12)

et apers on faire beaucouq de chosie on allez voir **de magzien** pour toi (cop15)

passer **beaucoup des** temps demain au college (cop19)

- 21 Ainsi, les transcriptions suivantes laissent sonner des prononciations diverses : *montaiene* pour « montagne » ; *prochan vacances* pour « les prochaines vacances » ; *je clibret ma anniverser* pour « j'ai célébré mon anniversaire » ; *ils sont surpries moi avec sont cadeux et tout...*

- 22 Dans *je suis allé encance* : la tournure *je suis allé* est parfaitement maîtrisée dans sa graphie alors que « en vacances » est tronquée ; pourtant, plus loin, le mot *vacances* est correctement graphié.
- 23 *beaucoupe* semble retranscrire phonétiquement la liaison devant voyelle mais peut aussi être analysé comme la trace de la stratégie mnémonique sur la lettre muette finale.
- 24 On retrouve le problème de l'orthographe lexicale dans les copies des élèves francophones, mais de manière moins importante quantitativement en ce qui concerne les écarts de prononciation.

On jour le chat à **désider** (CE2, 52)

L'homme **aitoné** (CE2, 69)

Le chat qui vouler **protécher** François (CM1, 2713)

- 25 En résumé, les difficultés paraissent comparables entre les deux sous-corpus au sujet de l'orthographe lexicale, à la différence toutefois que les élèves allophones transcrivent plus souvent de manière erronée des correspondances phonémiques. Cela est sans doute lié à des prononciations déviantes et à une transcription phonographique. Les élèves natifs font tout de même davantage d'erreurs lexicales en proportion, à la condition d'enlever les problèmes d'oralisation (103 contre 76).

2.1.2. Absence d'accent

- 26 Du côté des élèves allophones, on repère l'absence quasi systématique des accents ou des accentuations erronées (37 erreurs sur 1356 mots). Cette difficulté récurrente est probablement liée à la langue première⁷ (L1) des apprenants. La distinction des lettres diacritées [é|è|ê|ê] nécessite de comprendre la valeur de l'accent ainsi que la correspondance entre graphème et phonème. Notre corpus illustre la complexité pour ces élèves allophones de distinguer les cinq valeurs du graphème |e| (et des di/trigraphes qui lui sont associés) [Ø][œ][e][ə][ɛ], y compris quand ils passent le niveau B1(cop1 ; cop2).

Neum **ce petit cite** en Bosnie avec mer (cop11)

Je suis **tres desolè** mais je ne peux pas venir au concert avec toi demain parce que je vas passer beaucoup des temps demain au **college** (cop19)

Je espere que tu vas bien ? (cop21)

Je dois aller avec ma famille au **cinema** (cop21)

mon frère sauter **après** il la enntiti pat **il gange** (cop4)...

- 27 Pour les élèves francophones, plutôt que des omissions, on observe surtout des usages déviants (41 erreurs sur 1416 mots).

après avoir couru (CE2, 52)

il **deviéne** amis (CE2, 1964)

de la **térrine** pour le chat (CM1, 562)

- 28 En résumé, les allophones recourent plus systématiquement à l'omission d'accent alors que chez les francophones on repère des accents qui transcrivent une prononciation erronée et/ou régionale.

2.2. Orthographe grammaticale

- 29 Les apprenants ont besoin de connaissances grammaticales relativement précises puisqu'il est nécessaire d'identifier simultanément la catégorie grammaticale d'un paradigme et son contexte syntaxique pour se servir du système orthographique et choisir les marques adéquates dans les chaînes d'accord. Globalement, les données recueillies auprès des allophones montrent que les chaînes d'accord déterminant-nom-adjectif sont respectées – sauf quand il y a confusion de genre entre le masculin et le féminin (22 erreurs) – mais les phrases rédigées sont simples, avec des expansions du nom peu nombreuses ou limitées à l'adjectif épithète. En revanche, la conjugaison (sélection du temps et marquages) représente globalement

pour les deux groupes d'élèves une plus grande difficulté, y compris avec une supervision ou un accompagnement de l'enseignant.

2.2.1. Chaines d'accord

- 30 Nous envisageons ici l'étude du transfert des marques morphologiques à l'intérieur du groupe nominal (GN), premier système d'accord (Riegel & coll., 1994) et leur propagation dans une chaîne longue d'accords (non) audibles. Difficile à maîtriser pour un élève francophone, l'accord est encore plus complexe à mobiliser pour un apprenant allophone qui n'a pas les mêmes compétences lexicales et qui doit associer le genre au lexique. Lorsque le GN est expansé par un adjectif, cela complique encore la réflexion.

(i) Omission des marques du nombre

- 31 Dans notre corpus, les marques du nombre sont globalement présentes dans les copies des élèves allophones présentant le niveau A2 du DELF.

les quartier sont sall, les apptement sont sall aussi et tres cher et même la nuritur sont tres cher (cop1)

pendant **Les vacances** ont sait déplace pour aller véctité paris ont sait promene et ont n'as visite **plein des choses** (cop5)

avec **mes amis** on a été décu (cop2)

cet mervèille **des chamaux** (cop7)

nous avons acherés **quelques maghenets** avec **les endroits** de Moscou **connus** et après nous avons mangés la soup « Borch » qui a était tres délicieux ! (cop15)

Cependant, certains apprenants ont plus de difficulté. Dans la copie 6, il n'y a pas de réalisation des accords alors qu'un point d'appui oral vient signaler le pluriel : tes, 2, mes, les : *Jespere tes vacance sont bien pasé ; on va fair 2 chemaine là bà ; voir mes ami ; il y a de teroriste qui tue les jean ; ou vas-tu fair tes vacance ?* (cop6) On

pourrait faire l'hypothèse que cet élève ne repère pas la marque du pluriel par correspondance avec sa L1, le dioula, une langue isolante qui connaît quelques suffixes grammaticaux, notamment pour le pluriel ([ù] /-w/) ; toutefois, cet élève a suivi une scolarité en français au Burkina Faso.

- 32 Dans la copie n° 1, l'accord au pluriel n'est pas réalisé même au-delà du GN, le pluriel verbal *sont* peut être correctement mobilisé à trois reprises sans que l'adjectif qui suit soit accordé : *les quartier sont sall, les apptement sont sall aussi et tres cher et même la nuritur sont tres cher* (cop1). Il s'agit pourtant d'un entraînement au DELF niveau B1 qui nécessite la maîtrise des accords ordinaires dans le syntagme nominal pour être validé à l'écrit et évalué déjà au niveau A2. Cependant, le corpus est constitué de copies qui n'ont pas été supervisées ni discutées, la plupart des apprenants sachant effectuer, quand on les souligne, les corrections attendues qu'ils n'ont pas (pu) convoquer lors de la production.
- 33 Du côté des élèves francophones, de nombreuses marques de nombre sont absentes sur les noms et les adjectifs, y compris quand le déterminant est mobilisé.

les **crocette** son **meilleure** (CE2, 93)

pour préparer des **potion magique** (CM1, 562)

- 34 Ces erreurs sont vraisemblablement un peu plus fréquentes dans les copies des natifs que dans celles des allophones. Toutefois, plus que la marque du nombre, c'est le marquage du genre qui distingue les deux sous-corpus.

(ii) Confusion et omission de genre

- 35 Du côté des allophones, il apparaît des confusions de genre qui pourraient s'expliquer par mimétisme avec la L1 – tout apprentissage des langues reposant, consciemment ou non, sur une comparaison entre le système langagier préexistant et la langue à apprendre (Auger, 2005) – soit que la distinction n'existe pas (toujours) dans la L1 ou qu'elle est marquée systématiquement (comme en pachto ou en

bambara) ou encore qu'elle s'exprime autrement (en anglais, en arabe).

c'était **une beau jour** (cop3)

on a manger **du pizza** (cop9)

Wow. c'est te **un bon vacances** (cop12)

j'avais pensé que c'est **un beau ville** (cop1)

après nous avons mangés **la soup « Bortch » qui a était tres délicieux !** (cop15)

cette dimanche ; mais **cette week-end** on peut aller où que tu vaux car je suis libre (cop21)

- 36 Ainsi, les productions déviantes caractéristiques des russophones incluent des erreurs de genre sur la base du genre russe. Par exemple, dans la cop15, bien que le déterminant correctement sélectionné *la* puisse servir de point d'appui, l'accord au féminin singulier n'est pas réalisé dans *nous avons mangés la soup « Bortch » qui a était tres délicieux* (*bortch* étant masculin en russe) alors que, par ailleurs, dans la copie, *une semaine, la pluie, une heure, la Place rouge* montre la maîtrise de l'accord au féminin.
- 37 On observe aussi une erreur de la sélection du genre avec marquage du genre dans le groupe *cette dimanche ; cette week-end* avec présence de la consonne double. Dans le groupe *un beau ville*, l'accord du déterminant et de l'adjectif au masculin singulier auquel a été identifié le substantif *ville* est respecté. De même, dans *Neum ce petit cite*, l'anglicisme *cite* pour « ville » (comme *j'ai ordre* pour « j'ai commandé » plus loin dans la cop11) est identifié au masculin singulier – peut-être parce que l'élève, bosnienne, l'associe au mot serbo-croate masculin *grad* « ville » – et expliquerait l'accord en genre et en nombre du déictique et de l'adjectif. Par ailleurs, l'acquisition du lexique et de son genre arbitraire ne peut se faire que de manière longitudinale.

- 38 Ce genre d'erreurs est quasi-absent des copies d'élèves francophones. Il n'y a que deux exemples : *un sieste* et *un chate*. Mais on peut aussi faire l'hypothèse que *un* se prononce comme *une* pour ces élèves (le *n* écrit se prononcerait donc). Pour les adjectifs, il y a quelques rares erreurs ne touchant pas à la prononciation en dehors de *heureux* (pour *heureuse*) et *méchant* (pour *méchante*).

2.2.2. Morphologie verbale

- 39 La flexion verbale possède un plus grand nombre d'affixes flexionnels à l'écrit (Niklas-Salminen, 2012) et les allophones sont confrontés à une triple difficulté :

La morphologie de la flexion périphérique leur paraît complexe à maîtriser à cause des suffixes flexionnels placés après les suffixes dérivationnels nécessaires à l'expression du mode et du temps. De plus, la flexion désinentielle constitue une difficulté pour les allophones car elle n'est pas systématique – bien que des traits soient communs à de nombreux verbes, la conjugaison française connaît des particularités et des exceptions. Enfin, l'aspect et la concordance des temps sont complexes parce qu'ils peuvent être éloignés du système de la langue première (L1) des apprenants, même quand cette L1 est proche de la langue française. (Prévost-Zuddas, 2018, p. 84)

- 40 Pour les allophones, cette difficulté s'accroît selon (le type de) leur scolarisation antérieure et leur répertoire linguistique qui sert d'étalonnage pour l'apprentissage du FLS (par exemple, la conjugaison est inexistante dans les langues tonales ; l'arabe n'a que trois temps ; le seul auxiliaire arménien correspond à *être*).
- 41 Les erreurs liées au choix de l'auxiliaire sont nombreuses dans les copies des allophones (*nous avons promene* ; *ils sont surprise moi* ; *j'ai parti*). Cette difficulté de construction verbale peut aussi se traduire par l'omission de l'auxiliaire (*maman et soeur reste dans un récit au passé*) ou par le remplacement du participe par l'infinitif (*j'ai partir* ; *on est partir*) ou par un logogramme grammatical (*ont sait déplace* ; *ont sait promene ont n'as visite plein des choses* ; *elle ma die*).

On **a manger** de pizza (cop9)

ma famille de Bosnie **il ve vien** ici en France pour visite nous (cop20)

je t'écris pour te dire que **j'ai partir** en vacances. pendant
une semaine **j'ai partir** avec ma famille pour fair de ski, à côtes de
Metz (cop15)

Moi et mon père **on allé** dans l'eau le premier jour quand on arrive et
maman et **sœur reste** dans l'hôtel (cop11)

Désolée je ne peux pas venir. **J'ai parti** en Allemagne avec Lou pour
4 jours (cop17)

je aller pour acheter des vêtements (cop3)

mon frère sauter après il la enntiti pat **il gange** mon frère **danser**
Basque **il ganye** après **il paritre** á lavabo pour boire (cop4)

42 Dans *c'est te pour le (1) permier fois fois que je vas où train c'est te tre bon* (cop12), *c'était* est réalisé avec la base verbale *c'est* complétée par la syllabe *te* mobilisée comme affixe temporel.

43 Les exemples suivants relèvent du phénomène d'homonymie totale ou partielle qui nécessite de déployer des compétences grammaticales (catégories) et métasyntaxiques pour envisager les relations que les mots entretiennent entre eux et ainsi permettre aux apprenants de ne pas commettre ces erreurs.

pendant Les vacances **ont sait déplace** pour aller vécite paris **ont sait promene** et **ont n'as visite** plein des choses ; Vraiment **je t'es heureux sa ma fait** du bien (cop5)

oui j'adore venir tu **ses** pourquoi (cop14)

44 Ainsi, dans *ont sait déplace* (et dans *ont sait promene*), la graphie de l'auxiliaire *avoir* (*ont*) est utilisée à la place du pronom impersonnel sujet. De même, la graphie du verbe *savoir* au présent à la P3 *sait* (correctement accordé au sujet *on*) est utilisée à la place de l'auxiliaire *être* (*s'est*) nécessaire pour conjuguer le verbe pronominal *se déplacer*. L'imparfait du verbe *être* est graphié *je t'es* – comme la tour-

nure réfléchie *m'a* est confondue avec le possessif *ma*, le possessif *ses* avec la forme verbale *sais*. Dans la cop12, on retrouve la confusion homonymique *c'était* / *c'est* te liée à la prononciation du graphème |e| [ə] prononcé [e].

- 45 Dans les copies de niveau B1 (cop1 ; cop2), on distingue deux niveaux distincts de maîtrise de la morphologie verbale. La cop2 montre une maîtrise globale de la morphologie avec quelques confusions sur les affixes de personne (*si tu veut tu peut ; tu te débroule bien ; il vas t'aide*) mais le marquage flexionnel est récurrent. Globalement, le « paradigme verbal » est maîtrisé :

J'espère que **tu vas** bien ; C'est une très bonne chose **d'alle** travailler en ville ; **Tu te débroule** bien **tu parlais** déjà bien ici. **Je suis** sur que **tu vas** arrive, **C'est** pas une langue complique ; **Ils seront** gentilles (cop2)

- 46 L'élève est cependant originaire de Guinée-Conakry où il a suivi une scolarité en français jusque ses douze ans avant son arrivée en France à quatorze ans et une scolarisation en dispositif UPE2A.
- 47 En revanche, dans la cop1, ni les flexions temporelles, ni les affixes de personnes ne sont correctement mobilisés :

Je spère que **tu vais** bien ! ; il faut que **tu parle** anglais ; moi **je déjà été** au new York ; tout **le monde me disés** c'est beau (cop1)

- 48 Précisons que l'élève n'était pas scolarisé en Iran (où des minorités ethniques n'ont pas accès à l'éducation) avant de bénéficier d'une prise en charge ponctuelle à l'âge de douze ans dans les camps en Grèce et pendant près de trois ans avant son arrivée en France. Aussi, l'entrée dans l'écrit par la phonologie semble ici privilégiée avec, parfois des erreurs de segmentation (*je spère*) et un « bricolage » entre base verbale et affixation (*je déjà été*) qu'on observe habituellement davantage dans les copies de niveau A1. De plus, la prononciation du [ə] et du [ɛ] en [e] conduit cet apprenant à faire des erreurs de transcriptions.
- 49 Dans ce sous-corpus, il semble que les apprenants fassent des choix phonographiques voire logographiques pour noter les marques du verbe, y compris pour les formes verbales usuelles.

- 50 Pour les allophones, au niveau A2, on repère des confusions de marques plutôt que des omissions de marquage :

Et prochan vacances **tu va viens** avec nous ? (cop11)

c'est te pour le (1) permier fois fois que **je vas** où train c'est te tre bon (cop12)

Mon frère **il peux pas** venir avec mon (cop9)

Je suis désolé, **ma mère elle veux** que je **sortir** (cop18)

moi **je doit** voillage en famille je ce mon oncle a île de rée **je doit** aller le 4 juillet on va fair 2 chemaine là bà (cop6)

j'me excusez pour **pas réponds** ton massags vite, et ce que tes accetpe mon sorti pour allé au parc (cop16)

pendant Les vacances **ont sait déplace** pour aller vécite paris **ont sait promene** et **ont n'as visite** plein des choses (cop5)

- 51 Au niveau B1 on repère :

Tu te **debroule** bien tu parlais déjà bien ici ; Si **tu veut tu peut** nous rendre visite (cop2)

- 52 Il ressort des copies des allophones que la nécessité de marquer les terminaisons verbales est comprise mais que les choix réalisés peuvent être erronés. Nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses pour ces choix dans cette étude exploratoire.

- 53 Nous ne traitons pas ici du choix morphosyntaxique du temps mobilisé mais le recours limité aux temps du passé est lié aux consignes. Le sujet DELF B1 invite à se projeter dans l'avenir. Le premier sujet type DELF A2 *Raconter ses vacances* a été globalement relaté au présent parce que les apprenants ignorent la valeur du passé composé ou parce qu'ils n'en maîtrisent pas les règles d'accord (*Jespere **tes vacance** sont bien **pasé** [cop6]*) ; ils ont pu relater leurs congés au présent à valeur historique (temps par ailleurs large-

ment utilisé dans les cours d'histoire-géographie). Le second sujet (*répondre à un mail en 60 mots minimum pour refuser une invitation et proposer une autre sortie*) du niveau A2 invitait plutôt à rédiger au futur.

- 54 Du côté des élèves francophones, on observe une tendance à essayer d'employer le passé simple sans en maîtriser la conjugaison. Cela est sans doute lié au fait que la tâche demandée était un récit.

il **entrat** (CE2, 93)

mais un jour elle **eu** une idée (CE2, 107)

François fit l'attaque du Ronron ! et **décendi** de son arbre (CM1, 2713)

- 55 Comme pour les allophones, les cas d'erreurs de morphographie silencieuse sont très courants.

il **deviéne** amis (CE2, 1964)

la sorcière **vérifit** (CM1, 1984)

elle **revien** à la maison (CM1, 1984)

- 56 Pour les natifs, on oscille entre marque erronée et absence de marque. Cela montre que les morphogrammes inaudibles posent d'importantes difficultés. On observe toutefois une utilisation plus importante des finales en -er pour les verbes se terminant par le son [e], signe que ces finales sont sans doute attachées plus systématiquement au verbe pour cette population.

3. Discussion

- 57 Il apparaît une relative capacité des élèves non-natifs à mobiliser les chaînes d'accord dans le GN et la notion de genre dès lors qu'ils connaissent le genre, non marqué morphologiquement en français (alors qu'il peut l'être systématiquement dans d'autres langues, comme en pashto). Les recherches montrent pourtant le coût cognitif

pour dépasser le stade de la correspondance phonographique et entrer dans l'orthographe d'usage :

La gestion de la contrainte orthographique – ainsi que celle de toutes les contraintes qui ne peuvent pas être automatisées, comme la planification et la révision – requiert [...] que soient automatisés les processus de bas niveau notamment graphomoteurs ou la récupération d'instances lexicales en mémoire. (Furman, 2023, p. 38)

- 58 Au sujet des freins rencontrés par les élèves allophones – qui ne peuvent être généralisés tant ce public est complexe et pluriel et parce que notre sous-corpus est trop restreint – nous choisissons de mettre l'accent sur trois d'entre eux.
- 59 (i). D'abord, les élèves doivent apprendre la langue française, à l'oral comme à l'écrit, en un temps réduit. Si les travaux de recherche aboutissent au constat qu'un laps de temps de cinq années *a minima* est nécessaire pour apprendre et maîtriser une langue seconde à des fins scolaires (Guedat-Bittighoffer et coll., 2021), les allophones bénéficient au maximum d'une année scolaire différenciée (MEN, 2012). L'injonction de rejoindre l'ensemble des cours réguliers après un an maximum d'apprentissage du FLS est difficilement tenable et deux échelles de temps – celui de l'apprentissage et celui du cursus normé – se télescopent alors.
- 60 (ii). De plus, la recherche comme l'institution constatent globalement un « retard scolaire » de ces élèves⁸ (Brun & Lecaigec, 2019 ; Mendonça Dias, 2021), y compris pour ceux originaires de pays francophones parce que les modalités de scolarisation, les attendus scolaires et les codes de l'école qu'ils connaissent sont différents des enjeux de l'école française. Le recours à l'écrit est sans doute plus important en France qu'en Afrique subsaharienne : « Le pourcentage d'élèves en difficulté en début comme en fin de cycle primaire demeure au-dessus de 50 % » (Bourdabat & coll., 2022, p. 80). L'enseignement bi-plurilingue y est désormais privilégié,

opportunité de faire évoluer les méthodes jugées traditionnelles de la lecture, en contextes subsahariens, en tenant compte, entre autres, du principe de la fonctionnalité/utilité de l'acte de lire et d'écrire, d'un développement d'un décodage associé à la compréhension [...] (Bourdabat & coll., 2022, p. 131).

Par ailleurs, l'exercice de rédaction (écriture d'invention) n'est pas universel et les apprenants allophones connaissent d'autres traditions (Chervel, 2007 ; Chiss & coll., 2011) alors que les élèves francophones sont invités très tôt dans leur scolarité à produire des récits imaginaires.

- 61 (iii) Enfin, si les élèves allophones sont globalement plurilingues, certains ont une L1 transmise à l'oral ou une L1 qui bénéficie d'une (certaine) transparence orthographique. Or, leur conscience phonologique en français semble se stabiliser plutôt rapidement et, parallèlement, leur mobilisation des codes graphiques.
- 62 Dès lors, nous postulons que la méthodologie d'enseignement-apprentissage, doublée du recul des apprenants vis-à-vis de l'écrit, permet de développer des stratégies mnémoniques efficaces, au vu du temps d'apprentissage restreint qui leur est alloué en UPE2A. De notre corpus, il semble ressortir chez les allophones une capacité à mobiliser les mots invariables – même si, dans les copies du niveau A2, on trouve diverses graphies d'adverbes courants comme *beaucoup* (*beaucoupe* ; *beaucou* ; *beaucouq*) et *après* (*apèrs* ; *apres* ; *apers*) ainsi que les mots fréquents de la langue française – parfois avec substitution homophonique (par exemple, *mais* au lieu de *mes* ; *tes* au lieu de *t'es* ou *t'ai* ou *tait*) mais leur stock lexical est (évidemment) moindre que celui des élèves natifs (pourtant plus jeunes).
- 63 Quand l'orthographe lexicale est méconnue, la transcription proposée par l'élève fait apparaître sa prononciation, ce qui indique une forte conscience phonologique, la maîtrise du code graphique ou une « prise de risque graphique », le mot n'étant connu qu'oralement – alors que ces trucages orthographiques liés à la prononciation ne sont que très peu présents dans le sous-corpus des francophones.
- 64 Du point de vue de l'orthographe grammaticale, le recueil montre que les chaînes d'accord sont davantage mobilisées par les allophones. On peut postuler quatre leviers – mais ce ne sont que des intuitions qu'il nous faudrait valider par une recherche plus avancée.
- 65 (i) Les chaînes d'accord sont parfois réalisées avec des erreurs lorsque le genre est méconnu mais indiquent que la nécessité de marquage est comprise. Est-ce parce que l'accent est mis en UPE2A

sur l'orthographe grammaticale, peut-être plus simple à travailler du fait de son systématisme ou à sa récurrence ? Ainsi, une recherche de Guedat-Bittighoffer & coll. (2021) reposant sur une approche neuro-linguistique évoque des résultats probants à l'écrit pour l'apprentissage du FLS, en systématisant le passage de l'oral à l'écrit puis à l'oral afin de constituer un « cercle littéraire ».

- 66 (ii) La question de la motivation, difficilement quantifiable du fait de sa complexité et de son inconstance, se pose pour expliciter, en partie, les compétences lexicales relevées, notamment avec les copies 12 et 21 d'une élève non francophone (mais maîtrisant l'anglais) cinq mois avant la réalisation de cet écrit de niveau A2. La question de la motivation se double sans doute de la problématique de l'*empowerment* (au sens de l'ensemble des efforts réalisés pour s'inclure et faire disparaître ses déficiences linguistiques) comme outil de socialisation langagière développé par Azaoui (2016). Les élèves allophones, y compris quand leur capital culturel est fragile, sont globalement sensibles à la nécessité de maîtriser le français, notamment le français écrit, lesquels peuvent par ailleurs servir de médiateur linguistique. Ils manifestent le désir d'aider leurs parents et, plus largement, la sphère familiale dans les démarches administratives (Prévost, 2021). Quand ce sont des mineurs non accompagnés⁹, ils connaissent l'enjeu de la maîtrise de la langue pour obtenir institutionnellement l'autorisation de rester sur le territoire français après leur majorité. Ces considérations restent toutefois des hypothèses.
- 67 (iii) On peut défendre l'hypothèse que la maîtrise de l'écrit par les allophones se ferait sans lien systématique avec l'oral : la langue fonctionnerait pour eux par défaut, là où, pour un élève natif, c'est plutôt l'oral qui est premier. Pour un natif, il peut s'avérer très coûteux cognitivement de jongler entre morphophonie et morphographie. Le français ayant un grand nombre d'homophones non homographes et une part importante de morphographie silencieuse, cela nécessite de mobiliser deux systèmes en partie différents. Un allophone peut mémoriser le système morphographique du français par défaut sans forcément se préoccuper de la prononciation (au moins dans un premier temps), ce que montrent par ailleurs certaines copies. Ainsi, là où un natif oublierait une marque orthographique parce qu'elle ne se prononce pas, l'allophone la marquerait par défaut. C'est peut-être

ce qui explique la relativement bonne maîtrise des chaînes d'accord chez les allophones par rapport aux francophones.

- 68 (iv) La différence d'âge entre les deux groupes constitue peut-être un facteur explicatif. La morphographie dérivationnelle mobilise une surface cognitive hétérogène selon le sujet scripteur, son âge et son niveau de scolarité mais, plus le sujet est âgé, plus la mobilisation est facilitée. Là encore, il s'agit d'une hypothèse liée à la corrélation entre parcours scolaires, répertoires linguistiques et âge des apprenants – lequel a aussi sans doute un effet sur la compréhension des enjeux de l'école, donc de la motivation à apprendre à écrire le français.

Conclusion

- 69 À partir d'un corpus constitué de 35 copies de rédaction d'élèves – 14 francophones de CE2 et CM1 et 21 allophones inscrits au DELF niveaux A1 à B1 – nous avons mis en lumière des points communs et des différences concernant la maîtrise de l'orthographe entre ces deux groupes d'apprenants. Nous avons comparé ces deux publics, à priori très différents, étant donné que les allophones sont inclus dès leur arrivée dans les cours ordinaires.
- 70 Si, globalement, les élèves allophones mobilisent au moins une partie des règles de l'orthographe grammaticale, les élèves natifs achoppent davantage sur la morphographie grammaticale silencieuse, particulièrement en conjugaison et sur les marques de genre/nombre. Parallèlement, il ressort que les élèves francophones ont (évidemment) un stock lexical plus important que celui des allophones. Ces derniers le combleront progressivement avec l'aide d'un travail de recopie portant sur l'orthographe lexicale.
- 71 Par ailleurs, notre recherche exploratoire basée sur une analyse qualitative permet de mettre en exergue certains points. On observe que les allophones ont plus de difficultés avec les accents (ils en omettent plus souvent que les natifs) et avec le genre des substantifs. Les francophones font très peu d'erreurs sur le genre des substantifs (seulement 2) quand les allophones se trompent régulièrement. Ceci s'explique par la méconnaissance du genre lexical liée au stock lexical en émergence, du calque sur le système linguistique de la L1 ou d'une langue pont (notamment l'anglais). Au sujet de l'orthographe gramma-

ticale, c'est la maîtrise de l'auxiliaire dans les temps composés qui est source d'achoppement chez les allophones, soit qu'ils intervertissent l'auxiliaire attendu, l'ignorent ou le substituent par un logogramme grammatical. Dès lors, nous pouvons faire l'hypothèse que des cours spécifiques sur ces questions liées au contexte d'enseignement-apprentissage seraient bénéfiques pour les élèves non-natifs.

- 72 Cependant, les causes de ces différences entre les deux groupes observés ne sont pas évidentes à déterminer ni ne peuvent l'être avec certitude. Il est possible que la différence d'âge représente un facteur important, ce qui inciterait à travailler sur l'orthographe grammaticale et les chaînes d'accord plus tardivement qu'on ne le fait actuellement dans les classes en France. Ou plus généralement à introduire l'enseignement grammatical au collège plutôt qu'à l'école primaire. C'est ce que propose Wilmet, entre autres, depuis plusieurs décennies :

Réservez ces sujets, qui sont passionnants, pour les élèves de l'école secondaire, quand ils ont acquis les processus de la langue abstraite (entre douze et quatorze ans selon Piaget). L'adage que je colporte (provisoirement en pure perte) : « Moins de grammaire et moins tôt mais plus de grammaire et plus tard. » (Wilmet, 2001, p. 14)

- 73 Ces phénomènes qui émergent de l'analyse d'un corpus pluriel nécessiteraient d'être confirmés par d'autres études de terrain et dans différents contextes d'enseignement-apprentissage. Ces observations de terrain permettraient de dégager des pistes pédagogiques favorisant la maîtrise orthographique lexicale et grammaticale des deux types de publics qui ne peuvent rester ici qu'au stade de suppositions. De plus, des études comparatives quantitatives seraient des plus utiles pour affiner nos observations.

BIBLIOGRAPHY

Angoujard, A. (2007). *Savoir orthographier*. Hachette éducation.

Azaoui, B. (2016). Empowerment, socialisation langagière et

normification chez des élèves allophones. *Cahiers de linguistique*, 42(2), 103-110.

- Bourdabat, B., Mbaye, A.-A. & Ouoba, Y. (dir.) (2022). *Le système éducatif en Afrique francophone : Défis et opportunités*. Observatoire de la francophonie économique, Université de Montréal, <https://ofe.umontreal.ca/fileadmin/ofe/documents/Rapports/OFE-Fr%C3%89co5.pdf>.
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- Brissaud, C. (2015). Quels enseignements tirer de quatre-vingt-dix-huit dictées de troisième ? Du décalage entre prescription et acquisition des élèves. *Le français aujourd'hui*, 190, 61-72.
- Brun, L. & Le Caignec, É. (2019). 64 350 élèves allophones nouvellement arrivés en 2017-2018. *Note d'information n° 19-52*, MEN-DEPP.
- Chervel, A. (2007). *Histoire de l'enseignement du français du XVIII^e au XX^e siècle*. Retz.
- Chiss, J.-L. (2011). L'orthographe du français et son apprentissage. *Le français aujourd'hui*, HS01, 233-244. <https://doi.org/10.3917/lfa.hs01.0233>.
- Chiss, J.-L., Merlin-Kajman H. & Puec, C. (2011). *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*. Riveneuve éditions.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*. Delagrave.
- David, J. (2023). Conception et apprentissage de l'orthographe du français : au-delà des discours de lamentation. *Le français aujourd'hui*, 223, 121-129. <https://doi.org/10.3917/lfa.223.0121>.
- Eduscol (2018). *Enseigner l'orthographe du cycle 3 au cycle 4*, <https://eduscol.education.fr/document/16477/download>.
- Etève, Y., Nghiem, X. & Philbert, L. (2022). Les performances en orthographe des élèves de CM2 toujours en baisse, mais de manière moins marquée en 2021. *Note d'information, n° 22.37*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Furman, A. (2023). Vigilance orthographique et réflexion sémantique au collège. Pour une relecture ciblée des verbes en révision de texte. *Le français aujourd'hui*, 223, 37-48.
- Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M.-A., Humeau, C. & Nocus, I. (2021). Les enjeux de l'implantation de l'approche neurolinguistique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire. *Recherches en éducation*, 45, 109-124.
- Joannidès, R. (2023). Analyse critique de dispositifs d'enseignement de l'orthographe et propositions didactiques. *Le français aujourd'hui*, 223, 89-97. <https://doi.org/10.3917/lfa.223.0089>.
- Lavieu-Gwozdz, B. (2023). Le discours métagraphique : un outil de formation des futurs enseignants pour mieux réussir en orthographe. *Le français aujourd'hui*, 223, 49-59. <https://doi.org/10.3917/lfa.223.0049>.
- MEN (2 octobre 2012). *Circulaire 2012-141. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>.

Mendonça Dias, C. (2021). *La prise en compte de l'appropriation du français langue seconde dans l'enseignement. La francophonie au prisme de la didactique du français. Mise en dialogue des travaux de Jean-Pierre Cuq et des didacticiens de langue*. L'Harmattan.

Ministère de l'Éducation nationale (décembre 2022). *Les performances en orthographe des élèves de CM2 toujours en baisse, mais de manière moins marquée en 2021*, n° 22-27, Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance.

<https://www.education.gouv.fr/les-performances-en-orthographe-des-eleves-de-cm2-toujours-en-baisse-mais-de-france-moins-marquee-343675>.

Ministère de l'Éducation nationale (décembre 2013). *Grammaire, orthographe, lexique : quelles pratiques au collège et en CM2 ? Note d'information n° 13.35*. <https://www.education.gouv.fr/grammaire-orthographe-lexique-quelles-pratiques-d-enseignement-de-la-langue-au-college-et-en-cm2-6245>.

Niklas-Salminen, A. (2012). *Le verbe*. Armand Colin.

Prévost, J. & Boucharéchas, M. (à paraître). Quand des élèves ukrainien·nes bousculent les savoir-être affirmés d'enseignantes d'UPE2A. *Études en didactique des langues*.

Prévost, J. (2021). *Obstacles et facilitateurs à l'inclusion scolaire des*

élèves allophones dans l'enseignement secondaire en France et incidences didactiques [thèse de doctorat non publiée]. Université de Lorraine. <http://www.theses.fr/2021LORR0219>.

Prévost-Zuddas, J. (2018). Le défi du paradigme verbal pour les élèves allophones scolarisés dans le secondaire français. *ELIS – Échanges de linguistique en Sorbonne*. <https://shs.hal.science/halshs-01802580/>.

Riegel, M. Pellat J.-C. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Presses universitaires de France.

Selinker L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, X(3), 209-231.

Valdois, S., Passarotto, S., Coindre, I. & Stauffert, S. (2000). Les procédures analytique et lexicale de lecture : développement normal et pathologique. *Psychologie et éducation*, 42, 11-23.

Vie-publique.fr (2024). *Mineurs étrangers non accompagnés : une augmentation des arrivées en France en 2022*. <https://www.vie-publique.fr/en-bref/290953-mineurs-etrangers-non-accompagnes-le-bilan-de-la-situation-en-2022>.

Wilmet, M. (2001). La grammaire devant l'enseignement des langues. *Équivalences*, 28e année-n° 2, 5-18.

Wolfarth, C., Ponton, C. & Totereau, C. (2017). Apports du TAL à la constitution et à l'exploitation d'un corpus scolaire. *Corpus*, 16, 185-214.

APPENDIX

Annexe 1. Synthèse des profils des élèves allophones du corpus

Copies	Temps de scolarisation en France en mois	Âge	Genre	Scolarisation antérieure connue	Classe et dispositif fréquentés ¹ en France	L1/L2	Caractéristiques remarquables de la L1
A1							
Cop3	5 mois	16	F	Maroc – Espagne scolarisation en Espagne jusqu'à l'équivalent de la 3 ^e Redoublement Orientation en LP	3 ^e + UPE2A	Arabe marocain L2 espagnol	
Cop4	30 mois	14	G	Palestine – Liban – France	CM2 ordinaire (?) UPE2A +6 ^e (54) 5 ^e + UPE2A	Arabe levantin	[œ][Ø] [y]n'existent pas en arabe comme les nasales ; [p][v] n'existent pas. Pas de copule sauf au passé où le verbe est mobilisé.
A2							
Cop5 Cop13	15 mois	16	G	Mali (scolarisation jusque 9 ans) ETAPEA pendant 6 mois UPE2A 9 mois Orientation en CAP	UPE2A + 3 ^e	Bambara Français	Langue isolante dans laquelle les propriétés grammaticales sont exprimées surtout par des mots fonctionnels malgré quelques suffixes grammaticaux : [ù] /-w/ suffixe du pluriel. Quand un nom est modifié par un adjectif (tjs postposé), le suffixe du pluriel n'apparaît qu'une seule fois, après l'adj. Le bambara n'a pas de genre grammatical.
Cop6	6 mois	15	G	Burkina Fasso, scolarisation en français (évalué en français niveau CP-CE1 par le CIO)	4 ^e + UPE2A	Dioula Français	Variante du bambara.
Cop7 Cop14	9 mois	14	G	Sénégal (scolarisation de 6 à 12 ans)	4 ^e + UPE2A	Pulaar Français	Les noms se répartissent en 21 classes (17 de singulier et 4 de pluriel) définies par des suffixes. Le peul est une langue sans articles Les déterminants possessifs du français sont rendus en peul par des pronoms compléments qui s'accordent avec le Possesseur.
Cop8 Cop17	8 mois	13	F	Russie (scolarisation régulière)		Russe L2 anglais, alle-	

						mand, fran- çais, suédois	Langue principalement <i>flexionnelle</i> ; trois genres morphologiques : (masc., fém., neutre). Pas d'article. Le système temporel du russe ne distingue que trois temps : le présent, le futur (simple et composé) et le passé.
Cop9 Cop18	36 mois	13	G	Syrie (scolarisation en Syrie jusqu'à l'âge de 9 ans – CM2 en France)	5 ^e + UPE2A	Arabe syrien	
Cop10 Cop19	8 mois	13	G	Russie (scolarisation régulière)		Russe L2 : anglais allemand	
Cop11 Cop20	15 mois	15	F	Bosnie (déscolarisation en Bosnie entre 13 et 15 ans) Orientation en LP	UPE2A + 4 ^e 3 ^e + UPE2A	Serbo-croate L2 anglais	Absence de la catégorie Article, la présence de marques casuelles sur les noms, pronoms et adjectifs ; possibilité de permuter les constituants de la phrase (sujet, verbe, objet, circonstant) ; absence de [y][œ][ø][w]. Adjectif épithète se met toujours à gauche du nom.
Cop12 Cop21	8 mois	17	F	Afghanistan (scolarisation régulière) Orientation en LG	UPE2A + 3 ^e	Dari /farsi L2 anglais	Le persan n'a pas de groupes consonantiques en début de syllabe ; langue SOV ; les pronoms personnels compléments s'attachent à droite du verbe. Le persan n'a pas de genre (y compris pour le système pronominal).
Cop15 Cop16	24 mois	15	G	Afghanistan (école coranique jusqu'à 12 ans) Orientation en LP	UPE2A+4 ^e 3 ^e + UPE2A	Pashto	Langue SOV, même si l'ordre des éléments est plutôt flexible. Le pashto comporte des déclinaisons à deux cas, direct [D] et oblique [OBL], et deux nombres [SG et PL] qui concernent aussi bien le nom que l'adjectif et les pronoms. La distinction entre masculin et féminin est solidaire de la phonologie : quasiment tous les mots qui se terminent par une consonne sont masculins et s'opposent aux féminins en -a ne possède pas d'article.
B1							
Cop1	34 mois	17	G	Iran (pas de scolarisation) Scolarisation 3 ans dans les camps en Grèce – redoublement du niveau 4 ^e	UPE2A +4 ^e UPE2A + 4 ^e 3 ^e + UPE2A	Pashto L2 anglais	
Cop2	34 mois	16	G	Guinée-Conakry (scolarisation jusqu'à 12 ans) Orientation en LP	UPE2A+ 5 ^e 4 ^e + UPE2A 3 ^e + UPE2A	Soussou Français	
a. Les élèves allophones sont inscrits en classe ordinaire et fréquentent l'UPE2A (ex 3 ^e + UPE2A) où sont principalement scolarisés en UPE2A et inclus en cours ordinaires (ex : UPE2A + 4 ^e).							

NOTES

1 Depuis 2012, les élèves « allophones » (MEN, 2012) sont scolarisés en unité pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) 12 heures au maximum par semaine pour apprendre le FLS/FLSco et inclus en classes

ordinaires le reste du temps. Auparavant, les « élèves étrangers » (circulaire IX-70-37, BOEN, 29 janvier 1970) « non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans » (circulaire 73-383, 25 septembre 1973) ou « immigrés » (circulaire 75-148, 9 avril 1975), « étrangers nouvellement arrivés en France » (circulaire 86-119, 13 mars 1986) étaient scolarisés en classe fermées.

2 Par exemple, pour la classe de sixième, les élèves qui bénéficiaient de 6 heures de français dont 3 heures en demi-groupe ont aujourd'hui 4h30 de français en classe entière. Les heures consacrées à l'enseignement du français se sont également réduites à l'école primaire. Les chiffres ci-dessous portent uniquement sur la classe de sixième : 1972 : 6h élève + 3h accompagnement ; 1977 : 5h élève + 1h de soutien ; 1986 : 4h30 élève ; 1996 : 4h à 6h élève ; 2002 : 4h30 à 5h élève ; 2016 : 4h30 élève.

3 La circulaire de 2012, référentiel de la scolarisation des élèves migrants préconise une inclusion « au plus vite ». (MEN, 2012).

4 Dans ce cadre, ils passent en fin d'année scolaire le DELF à la condition qu'ils soient inscrits dans le dispositif avant le mois de janvier de la même année scolaire.

5 Un tableau en annexes synthétise leur profil.

6 L'évaluation des compétences scripturales du DELF suit les préconisations du CECRL. Au niveau A1, l'orthographe n'est pas sanctionnée mais comme le candidat doit être capable de lire pour s'informer et pour discuter, sa maîtrise est nécessaire. Dans ce sens, il apparaît un décalage entre les attendus littéraciques et les consignes de l'épreuve de production écrite. Au niveau A1, écrire un courriel à un·e correspondant·e francophone pour présenter son/sa meilleur·e ami·e, le/la décrire et décrire les activités faites en sa compagnie en 40 mots minimum (cop3 ; cop4). Au niveau A2, envoyer une lettre à un·e ami·e de 60 mots minimum pour lui raconter ses vacances, les lieux visités et les impressions de voyage (cop5 à cop12) ; répondre à un mail en 60 mots minimum pour refuser une invitation et proposer une autre sortie (cop13 à cop21). Au niveau B1, répondre à un mail en 160 mots minimum pour donner son opinion sur un déménagement envisagé à New York et les possibles difficultés rencontrées lors de ce changement de vie en l'illustrant d'exemples extraits d'expériences diverses (cop1 et cop2).

7 Les éléments sur les L1 sont extraits des fiches *Langues et grammaire du monde* (CNRS) disponibles sur <https://lgidf.cnrs.fr/>.

8 Les élèves arrivés d'Ukraine semblent faire exception mais les recherches à ce sujet ne sont pas encore développées. Ils sont confrontés à d'autres difficultés (motivation, difficultés culturelles...) notamment à leur arrivée massive au début du conflit russo-ukrainien au printemps 2022 (Prévost & Boucharéchas, à paraître).

9 Les mineurs non accompagnés sont majoritairement des garçons (93,2 %), âgés de plus de 16 ans pour environ 75 % d'entre eux. Toutefois, la proportion de filles (6,8 %) est en hausse (vie-publique.fr, 2024).

1 Les élèves allophones sont inscrits en classe ordinaire et fréquentent l'UPE2A (ex 3^e + UPE2A) où sont principalement scolarisés en UPE2A et inclus en cours ordinaires (ex : UPE2A + 4^e).

ABSTRACTS

Français

Dans cet article, nous explorons les différences qu'il existe concernant la maîtrise de l'orthographe par des élèves allophones et francophones scolarisés en France dans le primaire et le secondaire. À partir de 35 copies (21 d'apprenant.es allophones et 14 de francophones), nous comparons les principales erreurs commises par les deux populations. Nous en tirons des pistes de réflexion pour l'enseignement de l'orthographe française.

English

In this article, we explore the differences between the spelling skills of allophone and francophone students registered in primary and secondary schools in France. Based on 35 essays (21 from migrant pupils and 14 from francophone learners), we compare the main errors made by the two populations. We relied on these observations to propose guidance for teaching French spelling.

INDEX

Mots-clés

orthographe, natif, allophone, FLM, FLS

Keywords

spelling, native speaker, pupil speaking other language, French as a mother tongue, French as a second language

Sections

Recherche

AUTHORS

Julie Prévost

Docteure en didactique, membre du Laboratoire ATILF-CNRS, université de Lorraine (UMR7118) et fellow de l'Institut Convergences Migrations (CNRS). Ses travaux portent sur la scolarisation des élèves migrants allophones en éducation formelle, sur la formation des enseignants, les pratiques inclusives et, plus largement, sur les politiques linguistiques et leurs effets.

IDREF : <https://www.idref.fr/278974236>

ORCID : <http://orcid.org/0009-0005-2650-8907>

Christophe Benzitoun

Maitre de conférences en sciences du langage à l'université de Lorraine et membre du laboratoire ATILF-CNRS. Il a cosigné en 2023 l'ouvrage *Le français va très bien merci* dans la collection « Tracts » chez Gallimard et il fait partie du comité éditorial de l'*Encyclopédie Grammaticale du Français* (EGF). Il est spécialiste de morphosyntaxe du français parlé et travaille depuis plusieurs années sur l'articulation avec l'orthographe.

IDREF : <https://www.idref.fr/113309333>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-5835-9978>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/cbenzitoun>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000357870130>