
Une Analyse Descriptive Des Erreurs D'orthographe Lexicale Dans L'interlangue D'apprenants Nigériens Du Français

Tajudeen Abodunrin Osunniran

<http://dx.doi.org/10.4314/ujah.v22i1.7>

Résumé

Cette étude se plonge dans l'interlangue d'un groupe d'apprenants nigériens de Français Langue Étrangère pour évaluer leur compétence en construction dans le domaine de l'orthographe lexicale. Cette compétence est évaluée par le biais des erreurs qui représentent des symptômes révélateurs des difficultés d'apprentissage et des points d'appui pour un enseignement meilleur. L'étude cherche dans un premier temps à expliquer les difficultés liées au processus d'apprentissage de l'orthographe lexicale et dans un deuxième temps à préférer des voies et moyens pour aider l'apprenant à mieux apprendre. Le corpus est constitué de productions écrites collectées auprès d'étudiants de première année de licence inscrits au cours de rédaction en français. Les résultats montrent que les types d'erreurs qui prédominent sont les erreurs liées aux accents, suivies des erreurs à dominante phonétique et des erreurs à dominante non-fonctionnelle. Par ailleurs, l'anglais, la langue seconde de ces apprenants, constitue la langue pourvoyeuse de la plus grande influence sur leur comportement orthographique. L'étude recommande que plus d'attention soit accordée à l'enseignement de l'orthographe lexicale dans les activités de classe de FLE au Nigéria.

Mots clés— orthographe lexicale, productions écrites, interlangue, erreurs, FLE

Abstract

This study focuses on the interlanguage of a group of Nigerian learners of French as a Foreign Language in order to assess their competence level in lexical spelling. This competence in phonographic encoding is measured through errors, which can be seen as symptoms showing learning difficulties and at the same as tools through which the learning process can be improved upon. Specifically, the study investigates the difficulties associated with learning of lexical spelling and suggest ways through which the learner can learn it better. Data for the study are elicited through written productions of first-year undergraduate students enrolled in a French Composition course. Results reveal that errors of diacritic marks predominate in the written productions of these students, followed by phonetic induced spelling errors and errors related to non-functional alphabetic letters. English, the second language of these learners, is the language with the greatest influence on their spelling behaviour. The study recommends that more attention should be accorded to the teaching of lexical orthography in French Language classroom activities in Nigeria.

Keywords: lexical spelling, written production, interlanguage, errors, FFL.

Introduction

La plupart du temps, dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, l'accent est mis sur la composante orale au détriment de l'écrit parce que la communication orale se présente comme le

premier signe de la maîtrise de la langue. Pourtant, la communication est un couteau à double tranchant, fait de la face orale et de la face écrite, les deux étant d'une importance capitale dans l'appropriation de la langue et dans l'affirmation de soi au sein d'une communauté linguistique donnée. La pratique de l'écrit pour communiquer requiert un apprentissage, contrairement à la langue parlée que l'on peut acquérir sans passer nécessairement par une éducation formelle. Pour savoir écrire, il faut aussi mobiliser plusieurs savoir-faire dont le savoir-orthographe. Des idées expressément et cohéremment exprimées n'auront de sens que si le système d'encodage qui assure la transcription d'un message oral à l'écrit est bien maîtrisé.

En tant qu'enseignant de Français Langue Étrangère (désormais FLE), nous sommes interpellé par la compétence de nos apprenants quant à la maîtrise de conventions qui régissent le système d'écriture de la langue qu'ils apprennent. Leurs productions écrites, même à un niveau avancé, sont émaillées d'erreurs orthographiques. Cette catégorie d'erreurs, comme le souligne Lassaad (2011 : 111), avant d'« être un problème du scripteur, est fondamentalement un problème du système graphique du français ». L'orthographe du français, comme le fait remarquer Fayol (2006 : 54), fait, en effet, partie des systèmes les plus complexes du point de vue de la production. Cette réalité rend difficile la maîtrise parfaite du système orthographique du français aussi bien pour les natifs que pour les allophones, même si chez ces deux groupes, ces difficultés ne revêtent pas toujours les mêmes caractéristiques (Makassikis & Pellat, 2011 ; Gonac'h & Motamet, 2011). Cette étude s'intéresse aux difficultés orthographiques dans la production écrite d'étudiants débutants de FLE.

Les erreurs d'orthographe se répartissent en deux sous-catégories selon les domaines grammatical (flexion nominale et verbale, idéogrammes et logogrammes grammaticaux, etc.) et lexical (lettres de segmentation, relations phonogrammiques, lettres muettes, synonymiques ou étymologiques, consonnes doubles, etc.). Le volet lexical retiendra notre attention dans cette étude parce qu'il représente le parent pauvre des recherches sur l'orthographe dans notre environnement et pire, dans la plupart des cas, il ne fait pas l'objet d'un enseignement explicite. On a toujours été plus concerné par le niveau grammatical – conjugaison de verbes, accords nominal et verbal, etc. – au détriment des particularités lexicales de l'orthographe. Nous ne prétendons pas, cependant, que tout marche comme sur des roulettes dans le domaine grammatical, mais c'est un domaine qui jouit déjà de beaucoup d'attention.

Notre intention est donc de nous intéresser à l'interlangue de nos apprenants pour évaluer leur compétence en construction dans le domaine de l'orthographe lexicale. À travers les erreurs de ces apprenants, nous chercherons dans un premier temps à expliquer les difficultés liées à leur processus d'apprentissage et dans un deuxième temps à proposer des voies et moyens pour les aider à mieux apprendre. Pour ce faire, cette étude cherche à apporter des éléments de réponses aux questions de recherche suivantes :

- (a) Quelle est la typologie des erreurs d'orthographe lexicale de cette catégorie d'apprenants ?
- (b) Quels sont les facteurs responsables de ces erreurs ?
- (c) Comment améliorer la compétence de ces apprenants dans ce domaine ?

Comme plan de travail, nous donnerons, tout d'abord, un bref aperçu du système orthographique du français et ensuite de la littérature disponible sur le sujet. Nous présenterons, par la suite, notre cadre théorique et méthodologique avant de passer à l'analyse puis à la discussion de nos résultats.

Le système orthographique du français

Qui veut bien écrire en français doit avoir une maîtrise parfaite de l'orthographe de cette langue. Au niveau conceptuel, l'orthographe, selon Dubois et al (2002 : 337), implique l'existence d'une norme écrite à travers laquelle les productions écrites sont jugées au sein de la langue. L'orthographe du français, à en juger par l'avis de plusieurs locuteurs de la langue, est un système complexe et cette complexité est à rechercher dans son histoire dont l'origine daterait des XVI^e et XVII^e siècles (Jaffré, 2004). L'origine du problème serait l'alphabet latin choisi pour transcrire une langue qui fait preuve d'une plus grande richesse phonémique (Burney, 1970). Les différents remaniements et modifications apportés à cet alphabet de base au cours des siècles afin qu'il puisse favorablement être adapté aux réalités de la langue française ont fait de son orthographe ce qu'elle est aujourd'hui. Les unités graphiques dans cette langue transcrivent non seulement des phonèmes mais aussi des morphèmes chargés d'informations morphosyntaxiques et logogrammiques. Ainsi, cette orthographe transcrit non seulement du son, mais aussi du sens. C'est un compromis, dans les termes de Lassaad (2011 : 93), entre une transcription phonétique et une représentation idéographique. Cette nature hétéroclite du système orthographique du français amène Catach (2016) à le qualifier de plurisystème, c'est-à-dire un système à sous-systèmes, au sein

duquel coexistent des unités significatives et non significatives. En suivant l'exemple de Lassaad (2011 : 95), nous empruntons les principes de Cogis (2005) pour expliquer ce plurisystème du français. Cogis (2005) identifie, en effet, cinq principes qui sous-tendent l'organisation du système orthographique du français, à savoir les principes phonographique, morphologique, distinctif, étymologique et historique.

Au niveau phonographique, les graphèmes transcrivent des phonèmes. Ce principe est de loin le plus important puisque l'écriture du français est de nature phonétique. Ainsi, le rôle principal des graphèmes au sein de cette langue est de transcrire des phonèmes. Cependant, la complexité associée à ce niveau de transcription réside tout d'abord dans la nature complexe de l'unité graphique (le graphème), qui se présente sous des formes variées : lettre (a, i, o, b, l, etc.), combinaison de lettres (au, ou, in, ph, ch, eau, ain, oin, etc.) ou lettres agrémentées de signes diacritiques (é, è, à, ç, etc.), et ensuite dans le manque de correspondance bi-univoque entre ces unités graphiques et les unités phonologiques qu'elles transcrivent. Il n'est pas rare de voir, de ce fait, un graphème avoir différentes réalisations phonologiques (x - /ks/, /gz/, /z/) ou un phonème représenter graphiquement de diverses manières (/o/ - o, au, eau, ô). Au niveau morphologique, les graphèmes servent à passer des informations liées à la morphologie dérivationnelle (préfixes, suffixes, etc.) et flexionnelle (accords nominal et verbal). Les graphèmes flexionnels, dans la quasi-majorité des cas, n'ont pas d'incidence phonologique (mang**ent** /mãz/, élève**s** /elɛv/), et cela complexifie davantage le système orthographique. Par ailleurs, la langue possède des graphèmes qui servent à distinguer des

homophones (principe distinctif). Dans ce contexte, la langue utilise des « *différences graphiques* » pour marquer une « *différence sémantique* » (Lassaad, 2011 : 97) (*pain/pin, vain/vin, sein/saint/sain, sot/seau/saut*). Quant aux graphèmes étymologiques et historiques, ils ne contribuent en rien à l'encodage phonographémique de la langue. Ils ne jouent aucun rôle tant au niveau phonographique, morphologique que distinctif. Vestiges de différents apports externes qui ont contribué au développement du français, ils contribuent aujourd'hui à la complexité associée à son orthographe.

Écrire en français implique donc maîtriser les complexités associées à chaque sous-système discuté supra et cette tâche n'est pas aisée même pour les natifs de la langue. Il faut donc s'attendre à ce que les apprenants – surtout débutants de FLE – éprouvent des difficultés dans leur tentative de communiquer par écrit.

La revue de la littérature

La plupart des recherches menées dans le domaine de l'orthographe s'intéressent soit aux processus d'acquisition de l'orthographe (comme celles de Sprenger-Charolles, 1992; Fayol, 1999; Stanké, 2009 et Sturm, 2012) ou aux difficultés liées à l'orthographe chez des apprenants. Selon cette deuxième perspective, les études disponibles gravitent autour de la comparaison du niveau orthographique d'apprenants d'une époque à une autre, de la comparaison de différents niveaux scolaires ou de différents publics, ou de la simple description d'erreurs d'un public spécifique (Katoozian, 2013b : 65). Notre étude s'inscrit dans cette dernière catégorie. Dans ce cadre, il existe un bon nombre d'études qui se sont penchées sur le problème de l'orthographe dans différents

contextes d'apprentissage du français langue seconde ou étrangère. En guise d'exemple, nous pouvons citer Ghellai (1997), Lassaad (2011), Konstacký & Nováková (2011), Le Bot et Richard (2011), Katoozian (2013a) et Li (2018) qui se sont intéressés aux apprenants libyens, tunisiens, tchèques, turques, iraniens et chinois respectivement, et Amokrane (2011), Belala (2013) et Hadj (2015) qui se sont penchés sur des apprenants algériens. Cette étude se veut donc une évolution de la réflexion dans ce sens en portant une attention particulière sur un groupe d'apprenants nigériens du FLE.

Cadre théorique et méthodologique

Notre étude s'inscrit dans la lignée des études sur l'interlangue, un concept introduit par Selinker en 1972 pour décrire des systèmes intermédiaires de l'apprenant dans le processus d'apprentissage d'une autre langue. Qualifiée par d'autres chercheurs de « *compétence transitoire* » (Corder, 1967), de « *dialecte idiosyncratique* » (Corder, 1971), ou de « *système approximatif* » (Nemser, 1971), l'interlangue repose sur le postulat que « *lorsqu'un sujet qui a déjà l'expérience d'une langue se trouve en situation d'apprentissage d'une autre langue, il développe un autre système, différent de celui de la langue maternelle et du système de la langue cible, mais qui en comprend quelques composantes* » (Câşlaru & Andrei, 2016 : 58). Cet autre système se forme à travers les hypothèses que se fait l'apprenant sur le fonctionnement de la nouvelle langue qu'il apprend. Tout changement dans ces hypothèses crée des systèmes intermédiaires le long d'un continuum aux pôles duquel se trouvent, d'un côté, la langue source (langue maternelle et toute autre langue étrangère acquise antérieurement)

de l'apprenant et, de l'autre, la langue cible à apprendre. L'interlangue dans ce contexte représente chacun des systèmes qui s'alternent le long de ce continuum (Hacquard-Taylor, 2014 : 25). Toute progression dans l'apprentissage fait passer cette interlangue ou ce système de l'apprenant d'une phase à une autre plus complexe jusqu'à aboutir à une compétence plus proche du locuteur natif. Une caractéristique de l'interlangue réside dans le fait qu'elle est systématique. A chaque étape de son évolution, elle est dotée de sa propre cohérence et est gouvernée par ses propres règles (Câşlaru & Andrei, 2016 : 59). Ces règles se forment à travers des apports de la langue source et de la langue cible et de toute autre source à un moment donné du processus d'apprentissage (Besse et Porquier, 1991 : 225).

L'interlangue se manifeste à travers l'erreur que Masseron & Luste-Chaa (2008) présentent comme étant « *la manifestation d'un défaut de maîtrise langagière* ». C'est à travers celle-ci que l'on apprécie les efforts que fournit l'apprenant, à cet instant précis de son apprentissage, pour se rapprocher progressivement d'une compétence acceptable dans la langue cible. L'erreur témoigne donc d'une compétence en construction. Besse et Porquier (1991 : 207) lui attribuent deux avantages. Sur le plan théorique, elle permet une meilleure compréhension du processus d'apprentissage et sur le plan pratique, elle constitue un tremplin à travers lequel l'enseignement peut être amélioré. Ce sont ces deux volets que cherchera à exploiter cette étude avec comme point focal le domaine orthographique.

La compétence de nos apprenants dans l'encodage phonographémique, à un moment donné de leur apprentissage, sera donc évaluée par le biais de leurs erreurs, symptômes révélateurs des difficultés d'apprentissage et points d'appui pour un

enseignement meilleur. Outre l'identification des types d'erreurs, ces erreurs seront analysées selon qu'elles relèvent du transfert, de la surgénéralisation ou de la simplification qui constituent au regard de nombreuses autres études, selon Hacquard-Taylor (2014 : 24), les caractéristiques de l'interlangue.

Nous sommes conscient, cependant, du fait que l'interlangue varie selon les apprenants. D'un apprenant à un autre, elle peut être, en effet, proche ou éloignée de la langue cible. Nous admettons ce fait chez notre population enquêtée. La quantité d'erreurs orthographiques identifiées dans les copies diffère d'un apprenant à un autre. Certains enregistrent un grand nombre d'erreurs alors que d'autres n'enregistrent que peu. Une possibilité consisterait donc à étudier l'interlangue dans un cadre individuel et non collectif afin de saisir les spécificités du processus d'apprentissage de chaque apprenant de la population concernée. Cependant, puisque nous ne cherchons qu'à faire état d'un phénomène prépondérant dans notre environnement et y préférer des solutions, cette perspective ne sera pas empruntée dans cette étude. Nous ferons donc une analyse collective des erreurs enregistrées dans les productions de cette catégorie d'étudiants tout en étant conscient que le problème n'a pas le même degré d'importance à un niveau individuel.

La population de l'étude est constituée de 48 étudiants de première année de licence en français, inscrits au cours FRN 116 : French Composition II, au Département des Langues Étrangères à Obafemi Awolowo University au Nigéria dans le courant de l'année académique 2017 - 2018. Ces étudiants apprennent le français comme langue tertiaire après l'anglais qui représente leur langue seconde et qui a servi de langue d'instruction au cours de leur cursus

pré-universitaire. Ils ne sont donc pas des novices en production écrite. Tout au long de leur cursus secondaire, ils ont appris les rudiments de la production écrite en anglais, en termes, entre autres, de construction de textes, d'argumentation et de cohésion textuelle. Cette prédisposition, en plus de l'enseignement formel qu'ils ont reçu de la composition écrite en français dans le processus de ce cours, fait que leurs productions écrites respectent les normes en termes d'organisation textuelle, de hiérarchisation des arguments et de structuration chronologique des idées. Le problème majeur se situe au niveau de l'usage de la langue, médium à travers lequel ils doivent communiquer leurs idées. Cet usage de langue, ici le français, est émaillé d'erreurs, au premier rang desquels figurent les erreurs orthographiques. Pour composer, ces étudiants auront besoin, bien évidemment, d'un lexique approprié, bien agencé pour construire des phrases acceptables selon les règles de la langue française, mais ces items lexicaux doivent aussi être bien orthographiés.

Notre corpus est fait de 48 productions écrites réalisées dans le cadre d'un contrôle continu pour le cours FRN 116. La population enquêtée n'avaient donc pas conscience que leurs productions écrites seraient utilisées à des fins d'une recherche quelconque. Pour une durée d'une heure, ils devaient produire un texte d'au moins 250 mots sur un sujet parmi les trois suivants :

1. Écrivez une lettre à l'un(e) de vos ami(e)s de l'étranger pour l'inviter à visiter le Nigéria. Parlez-lui de votre pays et des merveilles qui s'y trouvent pour l'encourager à venir.
2. Vous venez de recevoir une lettre de votre père qui veut avoir des nouvelles de votre vie à l'université. Répondez à cette lettre.

3. Votre ami(e) vous informe qu'il/elle veut abandonner les études pour se marier. Écrivez une lettre pour le/la convaincre de continuer ses études.

Parmi les 48 étudiants échantillonnés, 19 ont composé sur le premier sujet, 24 sur le deuxième et 05 sur le troisième sujet. Leurs productions écrites ont été analysées et les erreurs d'orthographe lexicales ont été relevées.

Pour la catégorisation des erreurs relevées, cette étude s'est inspirée de la grille proposée par Catach (2016). Notre grille comprend 6 types d'erreurs, telles que présentées dans le tableau 1.

Tableau 1 : Catégorisation des types d'erreurs d'orthographe lexicale

Types d'erreurs	Définition
1	Erreur de segmentation
2	Erreurs à dominante phonétique
2a	Omission de lettres/syllabes
2b	Adjonction de lettres/syllabes
2c	Confusion de consonnes
2d	Confusion de voyelles
2e	Confusion de syllabes
3	Erreurs à dominante phonogrammique
3a	Graphies polysémiques
3b	Transposition de lettres voisines
4	Erreurs à dominante morphogrammique (Mauvais choix de préfixes et de suffixes)
5	Erreurs de signes diacritiques (accents)

5a	Manque d'accent
5b	Accent de trop
5c	Mauvais choix d'accent à la bonne place
5d	Accent à la mauvaise place
6	Erreurs à dominante non-fonctionnelle
6a	Erreurs/abus de consonnes doubles
6b	Omissions de lettres étymologiques/historiques
6c	Omission/adjonction de 'e' caduc

Le type 1 concerne les erreurs dues au non-respect des frontières de coupure entre les mots. Cela conduit à l'amalgame de deux unités en une seule ou à la segmentation d'une unité lexicale en deux. Les erreurs à dominante phonétique (type 2) concernent les mots dont la mauvaise orthographe est causée par une prononciation fautive. Ainsi, le mot est mal orthographié parce que les apprenants ont une notion erronée de sa prononciation. L'impact de cette prononciation erronée sur l'écrit se manifeste, selon la catégorisation adoptée, par l'omission ou l'adjonction de lettres ou de syllabes et par la confusion entre des phonèmes (voyelles et consonnes) et entre des syllabes. Les types d'erreurs 1 et 2 sont qualifiés d'erreurs extra-graphiques parce que les causes de ces erreurs – segmentation et phonétique – sont externes aux règles de correspondances phonographémiques.

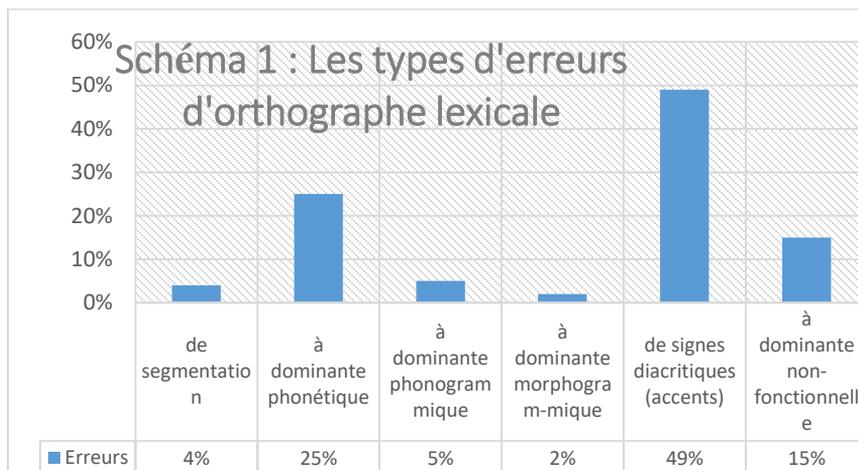
Les erreurs à dominante phonogrammique (type 3) sont des erreurs de transcription graphique. Cette transcription implique qu'il faut savoir faire correspondre des unités graphiques (les graphèmes) appropriées à des unités phonologiques (les phonèmes). Elle implique aussi le fait de savoir positionner ces unités graphiques les

unes par rapport aux autres. Les sous-divisions adoptées pour cette catégorie dans notre tableau se rapportent aux cas où les apprenants sont confus quant au contexte d'usage des graphies polysémiques, c'est-à-dire les graphies qui transcrivent le même phonème mais dans des contextes différents, et aux cas de confusion quant à la position des lettres contiguës. Les types 2 et 3 altèrent la valeur phonique du mot, mais alors que les erreurs de type 2 sont d'ordre préorthographique, celles de type 3 sont d'ordre orthographique. Le type 2 résulte d'une discrimination auditive déficiente, alors que le type 3, d'une mauvaise connaissance des règles de correspondance phonographémique (Katoozian, 2014:33). Nous avons regroupé dans le type 4 les erreurs de type morphogrammique. Ce sont des erreurs qui ont affaire aux mauvais choix de préfixes, de suffixes ou de marques du radical. Au type 5, nous avons les erreurs dues à un mauvais usage ou à un abus des accents en français, que cela ait une incidence phonique ou pas. Nous avons décidé de faire de l'accentuation graphique une catégorie à part dans notre catégorisation à cause de leur prépondérance dans les erreurs relevées. Elle pourrait être liée aux types [3] et [6] selon qu'elle ait une incidence phonique ou pas. Les erreurs de type 6, enfin, sont celles à dominante non-fonctionnelle, c'est-à-dire des erreurs sur des lettres qui ne jouent aucun rôle dans l'encodage phonographémique. Sous ce type, nous avons classé les erreurs relatives aux consonnes doubles, à l'omission de lettres étymologiques et historiques et à l' 'e' caduc. Les erreurs de types [3 – 6] sont des erreurs graphiques au sens propre du terme. La prononciation est correcte mais le problème se situe au niveau des règles d'encodage.

Analyse des résultats

Pour les erreurs recensées, nous avons attribué à chaque unité lexicale mal orthographiée une entrée même si elle se répétait à travers les copies. De ce fait, nous nous intéressons à l'unité lexicale mal orthographiée et non aux considérations quantitatives quant à la fréquence d'occurrences d'une même unité lexicale. Par ailleurs, dans une même unité lexicale mal orthographiée, on peut retrouver plus d'un type d'erreurs : **mentnant*, par exemple, comporte deux types d'erreurs : confusion de voyelles [2d] (/ã/ pour /ẽ/) et omission de 'e' caduc [6c]. Ainsi, pour l'analyse des erreurs, c'est le type d'erreur qui est pris en compte ici et de ce fait, une même unité lexicale peut se retrouver sous plus d'un type d'erreurs.

Selon les critères susmentionnés, sur les 48 copies examinées, 243 unités lexicales mal orthographiées ont été recensées et ont produit 258 types d'erreurs d'orthographe lexicale selon la distribution que nous présente le schéma 1. Les types d'erreurs qui prédominent dans notre corpus sont les erreurs de la catégorie 5, c'est-à-dire celles liées aux accents (49%), suivies des erreurs à dominante phonétique (25%) et des erreurs à dominante non-fonctionnelle (15%). Les erreurs de segmentation, à dominante phonogrammique et à dominante morphogrammique n'y sont pas beaucoup significatives, représentant dans l'ensemble 11% des erreurs du corpus.



Le tableau 2 suivant nous donne les subdivisions de ces différents grands types d'erreurs.

Tableau 2 : Subdivisions des différents grands types d'erreurs

Types d'erreurs	Définition	Nombres d'erreurs	Pourcentage
1	Erreur de segmentation	10	4%
2	Erreurs à dominante phonétique	64	25%
2a	Omission de lettres/syllabes	14	22%
2b	Adjonction de lettres/syllabes	11	17%
2c	Confusion de consonnes	08	13%

2d	Confusion de voyelles	29	45%	100 %
2e	Confusion de syllabes	02	03%	
3	Erreurs à dominante phonogrammique	12	05%	
3a	Graphies polysémiques	06	50%	100 %
3b	Transposition de lettres voisines	06	50%	
4	Erreurs à dominante morphogrammique (Mauvais choix de préfixes et de suffixes)	05	02%	
5	Erreurs de signes diacritiques (accents)	126	49%	
5a	Manque d'accent	98	78%	100 %
5b	Accent de trop	17	13%	
c	Mauvais choix d'accent à la bonne place	06	05%	
5d	Accent à la mauvaise place	05	04%	
6	Erreurs à dominante non-fonctionnelle	41	15%	
6a	Erreurs/abus de consonnes doubles	17	41%	100 %
6b	Omissions de lettres étymologiques/historiques	11	27%	
6c	Omission/adjonction de 'e' caduc	13	32%	
	Total	258	100 %	

Les erreurs de segmentation qui démontrent une mauvaise conception des zones de coupures des mots ne sont pas beaucoup représentées dans notre corpus. Les erreurs identifiées se

répartissent en erreurs d'amalgame de deux unités lexicales en une seule (**aurevoir*, **plusfois*, **leau*, **cava*) et en erreurs de segmentation d'une unité lexicale en deux (**au paravant*, **de puis*, **tout jour*, **en semble*, **en suite*, **long temps*).

Les mots sont aussi mal orthographiés à cause d'une connaissance fautive de la prononciation de l'unité lexicale. Dans ce cadre, l'écrit est erroné parce que l'oral est erroné. Ces genres d'erreurs constituent 25% des erreurs de notre corpus. La confusion entre des voyelles constitue le problème majeur (45% des cas) (**enformer* – /ã/ pour /ẽ/, **harbe* – /a/ pour /ɛ/, **célébataire* – /e/ pour /i/, **opportunités* – /y/ pour /ɔ/, **heureau*, **joyeau* – /o/ pour /ø/, **majour* – /u/ pour /œ/, **haricout* – /u/ pour /o/), suivie de l'omission de lettres/syllabes (22%) (**vot*, **aute*, **deuxièmement*, **deparment*, **muslmane*), de l'adjonction de lettres/syllabes (17%) (**peremier*, **vendrent*, **fleuvre*, **vériatés*) et de la confusion de consonnes (13%) (**Braxil*, **utiliser*, **dancer*, **isi*) et de syllabes (3%) (**embouillillage*, **malhonnerité*).

Pour les erreurs à dominante phonogrammique, elles se caractérisent par un abus des graphies polysémiques (**cependent*, **restaurents* – *en* pour *an*; **rancontré*, **différante* – *an* pour *en*; **Afrik* – *k* pour *que*, **bocoup* – *o* pour *eau*) et une transposition de lettres voisines (**auter*/**reponder* – *er* au lieu de *re*; **professuers* – *ue* au lieu de *eu*, **histoire*–*orie* au lieu de *oire*, **suvaint* – au lieu de *suivant*, **mellieur* – au lieu de *meilleur*). Dans ce cas-ci, l'apprenant a une notion de lettres constitutives du mot, mais il est confus quant à l'ordre de ces lettres. Les erreurs à dominante morphogrammique ne représentent que 2% du corpus. Les cas relevés dans cette étude concernent le mauvais choix de suffixes ou

marques du radical (**accueillir* au lieu de *accueillir*, **agricultural* au lieu de *agricultural*, **apprentissage* au lieu de *apprentissage*).

De ces résultats, nous relevons, en outre, que les erreurs liées à l'usage des accents du français constituent le problème majeur de nos apprenants dans l'acquisition d'une compétence d'orthographe lexicale adéquate. Soixante-dix-huit pour cent (78%) des erreurs recensées dans ce cadre sont liées au manque d'accent. En d'autres termes, les apprenants utilisent les mots sans se soucier des accents qu'ils devraient porter (**depenser*, **frequenter*, **universite*, **etudiant*, **mere*, **vetements*, **legume*, **deja*, etc.) et souvent quand cet accent est utilisé, c'est un abus que l'on observe : l'accent est utilisé à la mauvaise position (**èspere*, **âout*, **àpres*, **dernieré*, etc.), le mauvais accent est utilisé sur la bonne lettre (**études*, **dernière*, **léve*, **première*, **pére*) ou l'accent est utilisé de trop (**chèr*, **donnerai*, **réligion*, **ouèst*, **réfusent*, etc.). Les accents concernés sont en ordre d'importance les accents aigu (62%), grave (29%), circonflexe (06%) et la cédille (03%).

A propos des accents en français, Paveau (2008 : 105) avance que

Si les accents ont été « inventés » par les imprimeurs à partir du XVI^e siècle pour fixer les prononciations et résoudre des ambiguïtés, ayant donc une fonction essentiellement distinctive, les cas fréquents d'homophonie et les évolutions de la prononciation rendent le système des accents difficile à maîtriser, même pour un scripteur expert.

Si même les experts ont du mal à maîtriser l'usage du système accentuel du français, que dire d'un apprenant de français langue étrangère ? Sturm (2012 :2) décrit le système accentuel du français comme un système complexe à comparer à ceux d'autres langues européennes comme l'espagnol, l'italien ou l'allemand. C'est un système fait de 5 marques à savoir l'accent aigu, l'accent grave, l'accent circonflexe, la cédille et le tréma. À l'exception de la cédille, tous ces accents se placent sur les voyelles. Une maîtrise du système orthographique du français n'est pas complète sans une maîtrise de ce système accentuel. Face à cette problématique, les langues antérieures de nos apprenants leur sont de peu de secours : l'anglais, bien qu'étant une langue plus opaque que le français (Jaffré & Fayol, 2006), n'utilise pas d'accent orthographique ; les langues maternelles – yoruba, igbo, en exemple – de nos apprenants, bien qu'elles se servent de diacritiques qui servent à accentuer comme en français, ces accents n'y servent qu'à marquer les tons. Par ailleurs, outre la nature même de la langue qu'ils apprennent, ces apprenants semblent ne pas apprécier le rôle que jouent les accents sur les mots où ils sont placés en français. Ils semblent ne pas réaliser que les accents en français ne sont pas utilisés à titre d'accessoires. La preuve en est que même certains mots de leur vocabulaire usuel sont orthographiés sans accents (*ecole, *college, *societe, *apres, *ca, *francais, *frere, *mere, *television, etc.).

Les lettres, sans fonction phonogrammique réelle, constituent aussi une zone d'obstacle chez nos apprenants. Les erreurs dans ce contexte se rapportent aux consonnes doubles qui sont soit réduites en une consonne (*regretable, *intelligent, *gentile, *culturelement, *assietes) ou utilisées dans des contextes

inappropriés (**parresseux*, **proffesseurs*, **appellé*, **abbord*, **bessoin*, **vottre*, **finallement*), à l'omission de lettres étymologiques/historiques (**vieu*, **biento*, **dan*, **ailleu*, **toujour*, **temp*, **dehor*, **plusieur*) et à l'abus du 'e' caduc qui est soit omis (**relèv*, **amicalment*, **anné*, **étrangèr*, **ecrir*, **ensuit*, **finalment*) ou ajouté incorrectement à certains mots (**sporte*, **manqueons*, **religeons*, **parleant*).

Discussion

Cette étude s'était donnée comme objectif d'étudier l'interlangue d'un groupe d'apprenants débutants en FLE au Nigéria dans le domaine de l'orthographe lexicale. L'erreur devrait servir de tremplin pour comprendre cette compétence orthographique en développement. A travers ces erreurs, les facteurs responsables des défaillances observées allaient être relevés et les voies de remédiation suggérées. Pour y arriver, nous nous sommes servi de productions écrites dans le cadre d'un contrôle continu d'un cours de rédaction en français comme instrument de recherche. Les erreurs ont été catégorisées selon une grille adaptée de Catach (2016).

Comme nous l'avons dit plutôt, les apprenants considérés dans cette étude ne sont pas des novices tant dans l'activité de décodage que dans celle d'encodage qui nous concerne ici. Ces apprenants, à l'instar d'autres apprenants allophones, possèdent déjà une compétence orthographique dans leurs langues antérieures et des automatismes (Gruaz, 2011 : 147). Dans notre contexte, ces apprenants sont déjà imbus du système alphabétique qui s'utilise en anglais et dans leurs langues maternelles. Ce qui reste à faire est de pouvoir transposer les réalités du français à leurs habitudes antérieures. Une tâche qui ne s'avère pas facile compte tenu de la

complexité associée au nouveau système auquel ils sont confrontés. Les principaux types d'erreurs relevées étaient celles portant sur les signes diacritiques, à dominante phonétique et à dominante fonctionnelle.

En comparant les résultats de cette étude aux études descriptives précédentes dans le contexte du FLE, on observe quelques particularités propres à notre groupe d'apprenants. Dans toutes les études antérieures que nous avons pu consulter, la dimension accentuelle du système graphique n'a pas constitué la principale source d'erreurs chez les apprenants de FLE. La plupart de ces études n'ont pas d'ailleurs fait de cette dimension accentuelle un type à part dans leurs catégorisations, ni lui accordé une considération spéciale dans l'analyse des erreurs orthographiques. Dans une comparaison des types d'erreurs orthographiques en FLM et en FLE à travers une revue d'articles sur le sujet, Katoozian (2013b : 68) conclut que les erreurs orthographiques de type phonétique semblent être plus fréquentes chez les non-francophones. D'autres études (dont Lassaad, 2011 ; Gona'ch & Mortamet, 2011 ; Amokrane, 2011 ; Belala, 2013 et Li, 2018), qui incorporent les niveaux grammatical et lexical, attestent qu'au niveau lexical, les erreurs à dominante phonétique sont les plus fréquentes. Chez Ghellai (1997), cependant, les erreurs à dominante phonétique viennent en deuxième position après les erreurs à dominante phonogrammique en dictée et en troisième position après les erreurs à dominante morphogrammique et à dominante phonogrammique en rédaction. Katoozian (2013a), dans une autre étude, relève que les erreurs à dominante phonétique ne viennent qu'en deuxième position après les erreurs de non-reconnaissance du

mot en tant qu'unité lexicale. Dans cette étude-ci, l'accentuation graphique a constitué une catégorie spécifique dans sa typologie des erreurs, mais les erreurs sur les accents ne viennent, dans le cadre lexical, qu'en quatrième position. Dans notre étude, même si la dimension phonétique ait constituée une source d'erreurs orthographiques, elle ne vient qu'en deuxième position après les erreurs de signes diacritiques. L'étude de Makassikis & Pellat (2011 : 29), pour leur part, attestent du fait que la problématique relative à l'accent n'est pas seulement spécifique aux apprenants en situation de FLE ; elle affecte aussi bien les étudiants francophones qu'allophones. Dans leur étude qui visait à comparer la compétence orthographique des locuteurs de FLM et de FLE en production écrite, l'accent s'est révélé une source majeure de problèmes orthographiques chez les deux groupes. La majorité des erreurs recensées chez ces deux groupes étaient celles à dominante phonogrammique. Chez les étudiants de FLM, elles concernaient surtout les erreurs d'accents et de consonnes doubles, et chez les étudiants de FLE, elles avaient plus affaire aux erreurs d'accents, de correspondance phonie-graphie et de discrimination de sons. Ces résultats de Makassikis & Pellat (2011) rejoignent à beaucoup d'égards ceux de notre étude où les mêmes difficultés ont été identifiées.

La plupart des problèmes identifiés dans l'interlangue des apprenants investigués dans cette étude sont attribuables à leur statut de débutants dans l'apprentissage de la langue française. La nature opaque de l'orthographe du français fait qu'il requiert du temps et de la pratique pour pouvoir intérioriser les règles qui la régissent. A ce stade de leur apprentissage, ils ont une connaissance imparfaite de cette orthographe. C'est cela qui explique les erreurs relatives à

la segmentation, au mauvais usage des marques du radical et à l'abus des signes diacritiques. Dans le même ordre d'idées se trouve le problème de discrimination auditive. Quand les apprenants mémorisent une fausse prononciation, il est sûr que l'orthographe du mot sera défective. Le plus souvent aussi les étudiants ont accès à la forme orale du mot sans son équivalent graphique. Dans ce cas, ils essaient de transcrire graphiquement le mot selon leur compétence imparfaite de l'orthographe, et cela conduit à des erreurs. La prononciation avec débit rapide qui autorise la chute du 'e' caduc ou l'amuissement de certaines lettres conduit ces apprenants à considérer la forme réduite comme étant la forme originale du mot (**vot*, **aute*, **deuxièmement*, **deparment*, **muslmane*).

Par ailleurs, les trois sources d'erreurs – le transfert, la simplification et la surgénéralisation – caractéristiques de l'interlangue sont attestées dans notre corpus. Rappelons que nos apprenants sont dans une situation d'apprentissage d'une langue tertiaire, possédant préalablement leur langue maternelle et l'anglais, leur langue seconde. À l'analyse de notre corpus, nous remarquons que c'est la langue seconde, l'anglais, qui est source d'interférences. Certains mots dans notre corpus sont orthographiés à l'anglaise. Aussi, le fait que nos apprenants n'ont pas conscience des accents quand ils orthographient témoigne de l'influence des langues antérieures, notamment de l'anglais. Ce constat confirme la remarque de Ringbom (2007) selon laquelle les jeunes africains qui apprennent une langue étrangère (français, anglais ou autre) bénéficient plus de leur langue seconde, qui est le plus souvent la langue officielle du pays, que de leurs langues maternelles. Par voie

de conséquence, en termes de transferts translinguistiques, la langue officielle de l'apprenant en contexte africain joue un rôle de premier plan (Osunniran, 2019). Les erreurs de simplification se manifestent dans la réduction des consonnes doubles et dans l'omission du 'e' caduc en final du mot et des lettres étymologiques. Quant à la surgénéralisation, elle se voit dans l'abus des graphies polysémiques et aussi dans l'adjonction de lettres inutiles. Il convient de noter, cependant, que certaines erreurs sont attribuables au manque d'attention dans le processus de rédaction. Cette attitude se voit dans les erreurs relatives à la transposition de lettres.

Conclusion

En relation à nos questions de départ, cette étude nous a permis de comprendre les difficultés relatives à l'orthographe lexicale chez nos apprenants débutants dans leur tentative d'acquérir une compétence orthographique appropriée. Des difficultés ont été identifiées à tous les niveaux de catégorisation des erreurs que nous avons adoptés, mais l'accentuation, un phénomène qu'ils rencontrent pour la première fois, puisqu'inconnue dans leurs langues antérieures, s'est révélée le problème majeur. En outre, l'anglais a constitué la langue pourvoyeuse de la plus grande influence sur leur comportement orthographique. Les apprenants se fient à cette langue alors que les réalités orthographiques entre le français et l'anglais. D'autres problèmes identifiés sont relatifs à un niveau de discrimination auditive faible, à une connaissance faible des règles de correspondances phonographémiques et au manque d'attention.

Comme solutions de remédiation, nous convenons, de premier abord, avec Lassaad (2011 : 264) qui pense qu'il est du

ressort de l'enseignant d'aider ses apprenants à une réflexion sur le fonctionnement de la langue dans le domaine de l'orthographe et à l'adoption de stratégies efficaces pour faire face aux difficultés orthographiques. Dans notre contexte, les programmes de cours n'accordent pas le plus souvent assez de place à un enseignement explicite de l'orthographe lexicale. Un changement d'attitude s'impose donc afin d'accorder à cet autre versant de l'orthographe la place qu'il mérite, car si les apprenants ne sont pas adéquatement guidés par les enseignants, ils se laisseront certainement guider par des extrapolations qui sont le plus souvent trompeuses.

La méthodologie proposée par Fayol (2006), à ce propos, qui va de la maîtrise d'un principe alphabétique (associations entre phonèmes et graphèmes), à un apprentissage implicite de séquence de lettres à travers la lecture pour arriver à une mémorisation ou apprentissage explicite de nouveaux mots, pourrait être bénéfique à notre contexte. Mais en tout état de cause, l'apprenant a besoin d'être suivi dans toutes ces étapes qui doivent, de ce fait, être intégrées dans le processus d'apprentissage. De fait, la complexité du système orthographique du français fait que ce système ne peut être maîtrisé sans le recours aux règles. Ainsi, nous suggérons que l'enseignant, de concert avec l'apprenant, consacre du temps aux séances d'entraînement et de réflexion sur le fonctionnement de la langue et d'exercices sur la discrimination auditive. Une bonne compréhension de la langue permettra à l'apprenant une bonne assimilation des règles impliquées. Par ailleurs, la seule dimension phonographique ne suffit pas pour faire asseoir une compétence orthographique efficace, l'enseignant devra aussi intégrer la dimension sémiographique.

Qui plus est, nous invitons l'enseignant à chercher, à travers des activités régulières de lecture ancrées dans des activités de classe, à développer chez l'apprenant un lexique orthographique, c'est-à-dire « *un dictionnaire mental de formes écrites* » (Manesse, 2007 : 141) qui regroupe les mots dont la fréquence a favorisé leur mémorisation (Fayol, 2006).

Nous ne prétendons pas avoir traité cette question de façon exhaustive; d'autres études avec d'autres types d'apprenants ou une plus large population pourraient améliorer les résultats de cette étude. En outre, des études longitudinales qui suivent la progression orthographique des apprenants tout au long de leur formation universitaire pourraient révéler d'autres réalités liées à l'évolution de l'interlangue orthographique des apprenants nigériens du FLE.

Tajudeen Abodunrin Osunniran

Department of Foreign Languages,

Obafemi Awolowo University,

Ile-Ife, Osun State, Nigeria.

otajudeena@yahoo.fr

osunniranta@oauife.edu.ng

Bibliographie

- Amokrane, Saliha (2011). Du lien entre la maîtrise du système phonologique et les compétences orthographiques. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique) : L'enseignement de l'orthographe en FLE*, 54 : 49-61.
- Belala, Meriem Hadia (2013). *L'orthographe dans les productions écrites des élèves de la 1ère année moyenne*. Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magister, Option: Didactique. Université Constantine 1, Ecole doctorale de français, Algérie.
- Besse, Henry, Porquier, Rémy (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier / Didier.
- Burney, Pierre (1970). *L'orthographe*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- Câșlaru, Mariana-Diana & Andrei, Elena Mihaela (2016). L'interlangue – système en soi (?). *Romanica Cracoviensia*, 2 : 57–64. doi: 10.4467/20843917RC.16.006.5927
www.ejournals.eu/Romanica-Cracoviensia
- Catach, Nina (2016): *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Nouvelle Présentation, Paris : Armand Colin.
- Cogis, Danièle (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux*.

- Pratiques nouvelles. Ecole/collège. Paris : Delagrave Editions.*
- Corder, Stephen Pit (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5 (16): 161 – 170.
- Corder, Stephen Pit (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9: 149-59.
- Defays, Jean-Marc & Saenen, Frédéric (2011). De l'incidence du contexte sur les choix orthographiques en FLE: étude de cas. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique) : L'enseignement de l'orthographe en FLE*, 54: 129-146
- Dubois, Jean, Mathée Giacomo, Louis Guespin, Christiane Marcellesi, Jean-Baptiste Marcellesi, Jean-Pierre Mével (2002). *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse-Bordas.
- Dubois, Maud, Kamber, Alain & Skupien Dekens, Carine (Eds) (2011). *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique) : L'enseignement de l'orthographe en FLE*, No. 54. Institut des sciences du langage et de la communication, Université de Neuchâtel.
- Fayol, Michel (2006). L'orthographe et son apprentissage. *Les journées de l'Observatoire National de la lecture (ONL). Enseigner la langue : orthographe et grammaire*, 53-73.
- Fayol, Michel & Jaffre, Jean-Pierre (1999). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie. L'acquisition/apprentissage de l'orthographe*, 126: 143-170.

- Geffroy Konšťacký, Danièle & Nováková, Sylva (2011). De la phonologie à la graphie vers leur synergie: une expérience tchèque. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique) : L'enseignement de l'orthographe en FLE*, 54: 63-72
- Ghellai, Mohamed (1997). *Analyse des erreurs et des représentations orthographiques du français par des intellectuels arabophones*. Thèse de doctorat en Linguistique et didactique des langues, Université Stendhal – Grenoble 3.
- Gonac'h, Jeanne; Mortamet, Clara (2011). Pratiques orthographiques en français d'étudiants étrangers : le cas d'étudiants hispano-américains et afghans. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 54: 113-127.
- Gruaz, Claude (2011). Pour une méthode active de remédiation orthographique pour des apprenants allophones. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique) : L'enseignement de l'orthographe en FLE*, 54: 147-157
- Jaffré, Jean Pierre (2004). Interview réalisée pour le site BienLire par Laurence Jung, professeur. Mise en ligne en mai 2004. Consulté le 16 février 2019
- Jaffré, Jean Pierre & Fayol, Michel (2006). Orthography and Literacy in French. In

- Malatesha, R. Joshi & Aaron, P.G. (Eds.): *The Handbook of Orthography and Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 81-104.
- Hacquard-Taylor, Caroline (2014). *L'apprentissage du français langue seconde : les erreurs interlangues chez des élèves en classe d'immersion précoce au Nouveau Brunswick*. Mémoire de master 2 professionnel, Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère, Université Stendhal, Grenoble 3.
- Hadj, Charef Benatia (2015). *Les erreurs d'orthographe dans l'écrit chez les apprenants de la 4eme moyenne CEM de Sirat*. Master « Didactique du FLE et interculturalité ». Faculté des langues étrangères. Université Abdel Hamid Ibn Badiss, Mostaganem, Algérie.
- Katoozian, Katayoon (2013a). *Analyse des erreurs orthographiques des étudiants iraniens en languefrançaise*. Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Katoozian, Katayoon (2013b). Comparaison de types d'erreurs orthographiques en FLM et FLE : une revue d'articles. *JéTou Toulouse*, 64-69.
- Katoozian, Katayoon (2014). Une revue d'articles sur les erreurs orthographiques à dominante phonétique: réflexions pour le FLE. *Lingvarvm Arena*, 5: 31-45.
- Lassaad, Kalai (2011). *L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves*

tunisiens : origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence

orthographique. Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Le Bot, Marie-Claude & Richard, Elisabeth (2011). Pour une analyse morphologique des

productions écrites d'élèves FLS. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique) : L'enseignement de l'orthographe en FLE*, 54: 159-172

Li, Yilun (2018). *L'apprentissage de l'orthographe chez les apprenants chinois du français*

L2 : une analyse portant sur un corpus écrit. Thèse de doctorat en science du langage. Université Sorbonne Paris Cité. Français. NNT : 2018USPCA071. tel-02147421

Makassikis, Martha & Pellat, Jean-Christophe (2011). Les étudiants natifs et allophones face à

l'orthographe française: le cas des homonymes. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique) : L'enseignement de l'orthographe en FLE*, 54: 21-48

Manesse, Danièle (2007). La dictée, résistance et avatars d'un exercice scolaire. In Peyronie,

H. ; Vergnioux, A. (dir.) : *Éducation et longue durée*. Caen: PUC, 167-182.

Masseron, Caroline & Luste-Chaa, Olha (2008). Typologie d'erreurs lexicales : difficultés et

enjeux. In Durand, J., Habert, B., Laks, B. (éds.) : *Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue seconde*, Congrès Mondial de Linguistique

- Française - Paris, Institut de Linguistique Française, 519-531.
- Nemser, William (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9: 115-123.
- Osunniran, Tajudeen Abodunrin (2019). L'anglais et le yoruba comme langues passerelles pour la didactique du FLE au Nigéria. *Cahiers, AFLS (Association of French Language Studies) eJournal*, United Kingdom, 22(1): 62-91.
- Paveau, Marie-Anne (2008). Chronique « linguistique ». Les accents : fonction linguistique ou passion orthographique ?, *Le français aujourd'hui*, 1(160): 103-110.
DOI 10.3917/lfa.160.0103
- Ringbom, Håkan (2007). *Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3): 209–231.
- Sprenger-Charolles, Liliane (1992). Acquisition de la lecture et de l'écriture en français. *Langue française. L'orthographe: perspectives linguistiques et psycholinguistiques*, 95: 49-68.
- Stanké, Brigitte (2009). *Facteurs cognitifs liés à l'acquisition du lexique orthographique*. Thèse de doctorat en Sciences Biomédicales, Faculté de Médecine, Université de Montréal, Québec.

Sturn, Jessica L. (2012). Meaning and Orthography in L2 French,
Writing Systems Research,
4(1): 1-14.