

ERREURS DES APPRENANTS DE L2 DANS LES DICTÉES

1 INTRODUCTION

Insister auprès de ses apprenants pour qu'ils travaillent mieux est une stratégie que tout enseignant met en place. Pour que cette tâche soit fructueuse et pour faire progresser ses élèves, il est indispensable de prendre en compte leurs erreurs, c'est-à-dire commencer par les détecter, ensuite, en rechercher les causes possibles et finalement essayer d'y remédier.

Actuellement, l'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère n'est plus une faute que l'on doit se faire pardonner en la faisant disparaître immédiatement par la correction, mais bien un indice d'un certain état des connaissances que le professeur et l'élève doivent s'efforcer d'améliorer, à terme (Marquilló Larruy 2003). Ce nouvel statut de l'erreur semble plus intelligent, mais il est aussi responsable, au moins en partie, d'une plus grande tolérance des erreurs orthographiques dans les productions écrites des apprenants.

Dans le cadre de notre analyse, nous nous sommes penchés sur les erreurs dans les dictées des étudiants slovènes de français langue étrangère. Notre étude se base sur un corpus de 56 dictées d'étudiants de première année et de 56 dictées d'étudiants de deuxième année du premier cycle d'études universitaires à la Faculté des lettres à Ljubljana. Les textes dictés en première année étaient tous des extraits littéraires alors que ceux dictés en deuxième année étaient des extraits d'articles de presse. Dans les deux cas, les étudiants étaient familiarisés avec les thèmes et le vocabulaire contenus dans les textes dictés. La dictée est un des exercices que nos étudiants font régulièrement et son utilité peut s'expliquer par le simple fait que, l'élève dicte le texte à soi-même à chaque fois qu'il écrit. Dans ce cas, le texte dicté ne vient pas de l'extérieur (de l'enseignant), mais de lui-même sous forme de langage intérieur.

Dans la présente recherche, nous avons d'abord répertorié les erreurs les plus fréquentes, ensuite nous avons essayé de comprendre pourquoi les apprenants se trompent et avons cherché des pistes pouvant remédier erreurs. Notre analyse des erreurs repérées dans les dictées des étudiants était composée donc de 3 étapes :

- repérage et classement des erreurs,
- recherche des causes des erreurs,
- traitement des erreurs.

* *Adresse de l'auteur:* Filozofska fakulteta, Oddelek za romanske jezike in književnosti, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana. Mél : natasa.zugelj@ff.uni-lj.si

2 REPÉRAGE ET CLASSEMENT DES ERREURS

Les indications sur la nature des erreurs commises nous permettent d'évaluer la compétence réelle de l'apprenant. Dans ce but, nous avons relevé 1869 erreurs dans l'ensemble des 112 dictées, dont 1063 en première et 806 en deuxième année. Les 1869 erreurs ont été classées selon les types d'erreurs. Afin de répertorier tous les types d'erreurs rencontrées dans les dictées, nous proposons la typologie suivante:

Orthographe d'usage

- oubli ou mauvaise utilisation des accents
 - *l'**é**scalier
 - *il a **r**éspiré, il est **n**ecéssaire
- mots mal orthographiés (dédoublément ou oubli de lettres)
 - *nous sommes des **marionettes**
 - *un **épanuissement**

Morphologie

- accord en genre et en nombre
- erreurs de conjugaison
 - *il **tentra** de le rejoindre
 - *nous n'aurions pas **oser** dire
- mauvais emploi des temps verbaux, des modes verbaux et de l'aspect du verbe
 - *je craignais qu'ils ne s'**échappaient** du premier étage
 - *je me réjouissais que le pavillon qui m'avait été attribué **fut** simple et beau

Adjectif

- erreurs d'accord en genre et en nombre
 - *il fut simple et **beaux**, dans le **grande** hall
 - *les êtres **humaines**

Substantif

- erreurs de genre et de nombre
 - *je suis devenu un homme de **chiffre**
 - *nous sommes des marionnettes entre les mains de **force** inconnues

Déterminant

- erreurs dans le choix des articles
 - *il y a une lumière au bout **de** couloir
 - *je suis devenu un homme **des** chiffres
 - *Ma détestable prononciation arrachait **des** profonds soupirs à ma mère

- forme erronée d' adjectifs possessifs, démonstratifs, interrogatifs et indéfinis
 - ***cet** vocation a été de **tout** parts contrariée
 - ***tout** ça vie
 - ***nul** oreille ne l'écoute
 - ***Quel** est son adresse?
- forme erronée d' pronoms possessifs, démonstratifs, interrogatifs et indéfinis
 - ***ceux** qu'il y cherche est imprescriptible
 - ***que ce** passe-t-il pendant notre sommeil

Adverbe

- forme erronée de l'adverbe
 - *ils avaient **néanmoins** quelque chose en commun
 - ***obscuriment**
 - ***quelques fois**

Préposition

- forme erronée de la préposition
 - *ils étaient tous **sur** le même toit √ sous

Syntaxe

- erreurs de l'accord du verbe avec le sujet
 - *je me **réjouissait**
 - *elle m'**avais** toujours réconforté
- mots manquants
 - *alors, qui donc parle à √ travers nos rêves
- mots rajoutés
 - *la gare est **à** loin du village

Vocabulaire

- mots mal compris
 - *Nous n'arriverons jamais à **le** rendre l'atmosphère.....√à en rendre l'atmosphère
 - *le pavillon qui m'avait été **attriguer** fut simple et beau....√ qui m'a été attribué....

Le tableau suivant présente le nombre d'erreurs selon les catégories respectivement en première en en deuxième année :

Type de l'erreur	1ère année	2ème année
Mots mal orthographiés	217	211
Mots mal compris	206	98
Oubli ou mauvaise utilisation des accents	109	167
Erreurs de conjugaison	103	40
Mots manquants	89	31
Erreurs d'accord en genre et en nombre des adjectifs	60	47
Mauvais emploi des temps verbaux, des modes verbaux et de l'aspect du verbe	48	14
Erreurs de genre et de nombre des substantifs	47	35
Erreurs de l'accord du verbe avec le sujet	47	17
Forme erronée des pronoms possessifs, démonstratifs, interrogatifs et indéfinis	42	26
Erreurs dans le choix des articles	28	47
Forme erronée des adjectifs possessifs, démonstratifs, interrogatifs et indéfinis	26	37
Forme erronée de la préposition	23	3
Forme erronée de l'adverbe	11	25
Mots rajoutés	7	8
Total:	1063	806

3 CAUSES DES ERREURS

Les psychologues constructivistes, et Piaget le premier, ont insisté sur l'importance d'analyser les erreurs des élèves, le plus important étant, non pas qu'ils sachent qu'ils aient fait une erreur, mais qu'ils comprennent pourquoi ils l'ont faite. Dire à un élève: »Tu as fait B, mais c'est faux, tu aurais dû faire A« ne permet pas de lui donner de bonnes indications. Si c'était le cas, l'enseignement serait une tâche vraiment aisée. Il vaut donc mieux préciser le contexte (la situation dans laquelle l'erreur a été produite, puisque, vraisemblablement, l'élève a appliqué une règle ne convenant pas à une situation donnée). Ainsi, l'élève est alerté sur les caractéristiques qui l'auraient empêché de mener à bien la tâche, et ainsi il pourra à l'avenir reconnaître de telles situations. Il convient donc que l'enseignant analyse au plus près la démarche de l'élève.

Il faut d'abord souligner que la dictée est un exercice assez complexe car il met à l'épreuve aussi bien la compréhension orale de l'apprenant que ses connaissances en orthographe et en règles grammaticales. L'apprenant est ainsi obligé, presque en même temps, de démarquer des unités acoustiques, de reconnaître les frontières des mots, reconnaître les mots eux-mêmes, retrouver leur sens, tout en maintenant sa vitesse de

compréhension. Tout cela peut très vite conduire à une surcharge cognitive de la mémoire de travail qui résulte dans des erreurs.

Dans la suite, nous avons essayé de trouver les principales causes des erreurs les plus fréquentes :

Les très fréquentes **erreurs relatives à l'orthographe d'usage** (mots mal orthographiés, oubli ou mauvaise utilisation des accents) pourraient s'expliquer par le fait que l'orthographe du français n'est pas du tout transparente comme celle du slovène, du finnois, de l'italien ou du grec, où la concordance entre ce qu'on voit et ce qu'on entend est assez grande. La correspondance graphème-phonème n'est pas du tout régulière en français.

- une même lettre peut être utilisée pour coder différents phonèmes, seule ou dans des graphèmes de plusieurs lettres: la lettre « c » se prononce /k/ dans *cacao*, /s/ dans *cerise*, et, avec « h » /ʃ/ dans *cheval*.
- un même phonème peut être traduit par des lettres différentes: le phonème /k/ s'entend dans les mots suivants: *koala*, *car*, *queue*, *chorale*, *axe*.
- à cette correspondance parfois incertaine s'ajoute le fait qu'on rencontre dans les mots des lettres muettes :
- certaines lettres ont un rôle phonologique, comme le « e » en finale qui fait sonner la consonne précédente,
- la plupart ont un rôle morphologique, en lien avec l'histoire des mots (familles de mots et dérivation) ou avec la grammaire (accord et flexion des verbes).

La conséquence en sont les erreurs dues à une mauvaise transcription phonétique des mots qui ne correspondent pas aux mots tels qu'ils avaient été dictés. **le carage* pour *le garage* ; **la lange* pour *la langue*. Ces erreurs de transcription phonétique se constatent quand on trouve une lettre mise à la place d'une autre, quand les lettres sont inversées, quand une lettre est oubliée, quand il y a une lettre en trop, quand il manque le « e » final qui fait sonner la consonne précédente et quand cette erreur ne permet pas de retrouver le mot d'origine à l'oralisation.

Toutes ces erreurs sont donc probablement la conséquence d'une orthographe difficile qui présente un nombre d'irrégularités plus important que dans d'autres langues, mais dont la maîtrise est demandée dans beaucoup de milieux professionnels. Pourtant, personne ne peut se vanter de connaître tous les pièges de l'orthographe française, même les experts; eux aussi, ils font des erreurs de temps en temps, quand leur vigilance se relâche et qu'ils ne se relisent pas efficacement.

Le nombre élevé d'*erreurs de vocabulaire* (mots mal compris, mots manquants) en première année est surprenant si on prend en compte le fait qu'en situation de dictée, contrairement à une autre situation de production écrite, l'apprenant se sert aussi bien de son vocabulaire actif (ensemble des mots qu'une personne utilise pour communiquer) que du vocabulaire disponible (ensemble des mots qu'une personne n'utilise pas mais qu'elle est capable d'utiliser et de comprendre si cela est nécessaire (Cuq: 2003)). C'est surtout la maîtrise du vocabulaire qui différencie le plus un apprenant étranger de français d'un locuteur natif.

Ainsi, la mauvaise compréhension du mot dicté peut entraîner une forme inventée ou incomplète, par exemple **anville* (*en ville*) ; **au quin* (*aucun*). Si on oralise le texte écrit, on retrouve la chaîne parlée. C'est dans la transcription écrite que les mots n'ont plus leurs limites convenues (sous-segmentation ou sur-segmentation : **un noiseau* pour *un oiseau*).

L'oubli d'un article, d'un substantif ou d'un syntagme sont le plus souvent des erreurs fondées sur les automatismes, où les actions s'écartent de l'intention poursuivie, suite à des défaillances dans l'exécution. Celle-ci peut être due par exemple au manque d'attention. A l'inverse, il arrive également que l'élève accorde trop d'attention à un processus largement automatisé, où il opère des vérifications qui peuvent nuire au bon déroulement de l'action. Par exemple, il s'attarde trop sur un accord de l'adjectif et n'entend pas ou entend mal le mot dicté qui suit.

Par ailleurs, chez les étudiants de première année, la syllabe qui apparaît entre deux mots en cas de liaison est très couramment marquée à l'écrit de manière erronée et traduit une absence de stabilité du mot concerné : **elle a tapé* ; **elle la tapé* pour *elle l'a tapé*. La présence du pronom complément sous la forme d'un « l' » plus ou moins confondu à l'oreille avec le pronom sujet qui précède n'est pas évidente.

Suivent les *erreurs de conjugaison*. Ce sont des erreurs fondées sur les règles et consistent en de mauvaises applications de règles dans la résolution d'un problème (désinances verbales fautive, mauvais choix du temps verbal...). En français, les verbes varient et la flexion des verbes est étonnante, le verbe »être« étant un champion du transformisme: *es, est, été, étions, étaient, serons, fut, sommes, fûmes, fussiez, soyons,...* Si encore ces flexions s'entendaient à l'oral, ce serait un moindre mal, mais la plupart ne s'entendent pas et ne sont marquées qu'à l'écrit. Il convient quand même de signaler que certaines de ces erreurs font partie de ce qu'on appelle « les bonnes fautes », leur existence signalant que le cerveau travaille à construire un système de relations entre les mots et les formes qu'il emmagasine et que ce système engendre des formes par surgénéralisation de formes fréquentes (ex. **Il envoyera* sur le modèle de *il payera*).

4 REMÉDIATION AUX ERREURS ; TRAITEMENT DE L'ERREUR

Cette étude sur la nature et des causes les erreurs trouve son véritable sens surtout dans la perspective d'un traitement de l'erreur qui aurait pour but principal de faire en sorte que les erreurs ne surviennent pas ou plus. Cet objectif doit être poursuivi aussi bien par le professeur que par ses élèves. Leur engagement, persistance et participation active, sont indispensables pour qu'ils prennent conscience de leurs erreurs et commencent à améliorer leur compétence langagière. Et, l'un des buts de l'éducation est que l'élève lui-même puisse s'apercevoir de ses erreurs et les corriger seul.

Un enseignant efficace adoptera diverses attitudes face aux erreurs de ses élèves. Dans un premier temps, il procédera à une hiérarchisation des erreurs de ses apprenants pour traiter différemment celles que les élèves peuvent s'efforcer de réduire et d'éliminer et celles que l'enseignant devra corriger lui-même. Pour remédier au premier type d'erreurs, il posera des questions, donnera des conseils pour solliciter les apprenants à

identifier et corriger eux-mêmes les erreurs. Ces questions commencent en général de façon indirecte. Si cela ne fonctionne pas, le professeur pose des questions de plus en plus directes et spécifiques.

Un enseignant averti distinguera bien entre les erreurs dues à des faits orthographiques non encore complètement mémorisés par tous les élèves mais qui peuvent être facilement traitées avec un outil approprié et celles qui posent un problème à résoudre et nécessitent une plus longue réflexion, exploration et la découverte de la langue.

4.1 Exercices d'entraînement

Les activités où les élèves prennent du recul par rapport à ce qu'ils ont écrit, où ils peuvent dire comment ils ont fait, où ils entendent comment les autres élèves ont fait (activité métacognitive) apportent énormément d'informations à l'enseignant et aux élèves. De plus, la présence des autres élèves permet des interactions et, si elles sont bien gérées par l'enseignant, peuvent devenir une source de stimulation intellectuelle très importante et très intéressante.

Dans la situation de la dictée, on peut travailler directement sur des copies fautives pour une correction ciblée en prenant bien soin que leurs auteurs restent anonymes. On peut attirer l'attention sur un fait de langue où les apprenants feront part de leurs doutes orthographiques ou en évoquant des cas analogues.

Parmi les exercices d'entraînement à la dictée, on peut proposer aux apprenants de copier un texte. Cela peut être un excellent exercice d'entraînement, en particulier pour l'orthographe lexicale, à condition que l'activité soit menée en conscience. L'exercice consiste à « photographier » le mot qu'on a à copier (ou un syntagme), puis à l'écrire de mémoire, sans relever la tête, en vérifiant seulement à la fin.

La dictée elle-même peut, elle aussi, être transformée en vraie situation d'entraînement. On peut par exemple décider de réduire la longueur du texte dicté, ou bien se limiter à des questions d'orthographe grammaticale essentielles comme les accords dans le groupe du nom et entre le groupe sujet et le verbe conjugué. On peut aussi prendre comme mots composant la dictée des mots déjà vus dans le cadre du lexique étudié.

La dictée d'entraînement peut prendre plusieurs formes :

- la dictée commentée : les phrases sont lues puis dictées à l'ensemble des élèves mais, avant d'écrire, les élèves anticipent oralement les difficultés.
- la correction avec relevé des graphies erronées : le texte correct est découvert en fin de dictée et on relève les graphies erronées pour analyser et comprendre pourquoi l'erreur a été commise et comment on peut l'éviter. Dans la comparaison de diverses graphies proposées pour un même mot, les apprenants peuvent proposer leur argumentaire pour déceler les erreurs et les corriger.
- la dictée à trous qui est un exercice assez artificiel et où les élèves écrivent seulement un mot désigné dans une phrase oralisée.
- l'autodictée où les élèves écrivent de mémoire un texte qu'ils ont appris par cœur. C'est un exercice d'entraînement très artificiel car la réalité de l'apprentissage d'une langue, c'est la possibilité de produire de « nouvelles » phrases par analogie, en réorganisant des mots connus dans des structures très diverses.

5 CONCLUSION

L'apprentissage de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale nécessite la mémorisation¹ de nombreux faits de langue et ceci suppose des entraînements fréquents et réguliers mais cela ne signifie pas la multiplication d'exercices vides de sens ou la récitation mécanique de tableaux de conjugaison inutilisables et de règles inapplicables. Toujours est-il que les progrès en orthographe requièrent attention et mémorisation, ce qui demande des efforts, de la rigueur et de la persévérance, aussi bien de la part de l'élève que de la part de l'enseignant et cela sur une longue période. Il faut également comprendre que cet effort ne pourra être réalisé que si les élèves sont responsables par rapport à cet apprentissage, afin qu'ils prennent le relai et continuent à apprendre, l'apprentissage implicite qui comprend une mémorisation sans intention d'apprendre, par simple « imprégnation » étant plutôt réservé aux locuteurs natifs.

Sources primaires

112 dictées produites par des étudiants de français du premier cycle des études universitaires

Bibliographie

- AŽMAN, Branko (2004) « Nekateri ključni dejavniki procesa učenja slovnice. » *Vestnik za tuje jezike* XXXVIII, 7–30.
- BARTRAM, Mark/Richard WALTON (1994) *Correction: a positive approach to language mistakes*. Hove : Language Teaching Publications.
- BISAILLON, Jocelyne (1992) « La révision de textes : un processus à enseigner pour l'amélioration de production écrites. » *La revue canadienne des langues vivantes* 2, 276–291.
- CALVE, Pierre (1992) « Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question. » *Revue canadienne des langues vivantes* 48, 35–49.
- CALVET, Louis-Jean (1988) « Autour de la norme. » *Diagonales* 8, 22–37.
- CORDER, Stephen Pit (1982) *Error analysis and interlanguage*. Oxford : Oxford University Press.
- CUQ, Jean-Pierre (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- DEBYSER, Francis *et al.* (1970) « La linguistique contrastive et les interférences. » *Langue française* 8, 31–35.
- DROUARD, Françoise (2009) *Enseigner intelligemment l'orthographe*. Paris : Delagrave Édition.
- ELLIS, Rod (1994) *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Oxford : Oxford University Press.

1 La mémorisation à long terme suppose la répétition mais non nécessairement l'apprentissage par cœur.

- GRUAZ, Claude (1995) « Éléments de morphologie : le système et la norme orthographiques. » *Liaisons HESO* 25,26, 39–53.
- JAMES, Carl (1998) *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. London/New York : Longman
- JOHNSON, Keith (2001) *An introduction to foreign language learning and teaching*. London : Longman
- LAH, Meta (2001) *Vrednotenje razumevanja tujejezičnega pisnega besedila (Branje pri pouku francoščine v srednji šoli)*. Thèse de 3^e cycle. Ljubljana : Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- LAMY, André (1976) « La pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité. » *Études de linguistique appliquée* 22, 118–127.
- LEVENSTON, E. A. (1978) « Error analysis of free composition: the theory and the practice. » *Indian Journal of Applied Linguistics* 1, 1–11.
- MARQUILLÓ LARRUY, Martine (2003) *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- PIRIH SVETINA, Nataša (2003) Napaka v ogledalu procesa učenja tujega jezika. *Jezik in slovstvo* 48, 17–26.
- PORQUIER, Rémi (1995) « Trajectoires d'apprentissages de langues : diversité et multiplicité des parcours. » *Études de linguistique appliquée* 98, 92–102.
- RIEGEL, Martin *et al.* (2002) *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- SEMKE, Harriet D. (1984) « The effects of the red pen. » *Foreign Language Annals* 17, 22–33.
- SOKOLOV, Cvetka (2000) « Učenje na tujih vzorih in napakah. » *Vestnik XXXIV*, 493–497.
- YAGUELLO, Marina (1991) *En écoutant parler la langue*. Paris, Seuil.

Résumé

ERREURS DES APPRENANTS DE L2 DANS LES DICTÉES

Le présent article s'intéresse aux caractéristiques des erreurs dans les dictées des étudiants slovènes de français. La raison pour laquelle nous avons choisi d'analyser les dictées consiste dans le fait que la dictée est un exercice assez complexe car elle met à l'épreuve aussi bien la compréhension orale de l'apprenant que ses connaissances en orthographe et en règles grammaticales.

Dans un premier temps, nous nous sommes plus particulièrement intéressés à l'apparition de certains types d'erreurs. Dans ce but, nous avons établi un classement des erreurs qui avait pour mission de répertorier différents types d'erreurs que l'on peut trouver dans ce type de discours écrit. Ensuite, nous nous sommes penchés sur les causes possibles de ces erreurs pour finalement proposer quelques pistes susceptibles d'y remédier.

L'analyse des dictées a démontré que les erreurs plus nombreuses proviennent de l'orthographe d'usage, suivent les erreurs de nature lexicale et l'oubli d'un mot ou d'un

syntagme. Parmi les principales causes de ces types d'erreurs, on pourrait mentionner une orthographe française difficile, un vocabulaire insuffisant et un manque d'automatismes.

Pour diminuer au maximum le nombre d'erreurs dans les dictées, l'engagement, la persistance et une participation active de la part de l'apprenant semblent indispensables. Sans oublier, bien sûr, une approche efficace du professeur, qui proposera différentes activités qui auront pour but d'améliorer leurs compétences langagières sollicitées dans les dictées.

Mots-clés : dictée, erreur, cause de l'erreur, traitement de l'erreur, orthographe, apprentissage, analyse des erreurs

Povzetek

NAPAKE UČENCEV TUJEGA JEZIKA V NAREKU

Članek se posveča značilnostim napak v nareku pri slovenskih študentih francoščine. Za analizo narekov smo se odločili zato, ker je narek kompleksna vaja, ki preverja tako slušno razumevanje kot tudi poznavanje pravopisa in slovničnih pravil.

Najprej nas je zanimala pojavnost nekaterih tipov napak. Da bi zajeli kar največ napak, ki se pojavljajo v tem tipu pisnega diskurza, smo izdelali posebno klasifikacijo napak. Nato smo se posvetili iskanju možnih vzrokov za napake in nazadnje ponudili nekaj uporabnih predlogov za njihovo preprečevanje.

Analiz narekov je pokazala, da so najštevilčnejše napake pravopisnega značaja, sledijo še napake leksikalne narave in izpuščanje besed in besednih zvez. Med najpogostejšimi vzroki lahko navedemo zahtevnost francoskega pravopisa, slabše poznavanje besedišča in pomanjkanje avtomatizmov.

Za korenito zmanjšanje števila napak v narekih so gotovo nujno potrebni prizadevnost, vztrajnost in aktivno udejstvovanje s strani učenca. Seveda pa ne smemo pozabiti tudi na učinkovit pristop s strani učitelja, ki bo učencem ponudil različne aktivnosti za izboljšanje jezikovnih kompetenc, ki jih še posebej potrebujejo v narekih.

Ključne besede: narek, napaka, vzrok za napako, obravnavanje napak, pravopis, učenje, analiza napak