

Les erreurs d'orthographe dans les dictées  
d'informateurs francophones et finnophones  
– une étude comparative

Mémoire de master  
Département des langues / Français  
Université de Helsinki  
Mars 2019  
Sarita Järvenpää



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty		Laitos – Institution – Department	
Humanistinen tiedekunta		Nykykielten laitos	
Tekijä – Författare – Author			
Sarita Järvenpää			
Työn nimi – Arbetets titel – Title			
Les erreurs d'orthographe dans les dictées d'informateurs francophones et finnophones – une étude comparative			
Oppiaine – Läroämne – Subject			
Ranskalainen filologia			
Työn laji – Arbetets art – Level		Aika – Datum – Month and year	
Pro gradu-tutkielma		Maaliskuu 2019	
		Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages	
		56	
Tiivistelmä – Referat – Abstract			
<p>Tämä tutkielma käsittelee sekä ranskaa äidinkielenään puhuvien että ranskaa vieraana kielenä opiskelevien suomalaisten lukiolaisten ranskan oikeinkirjoituksen osaamista. Ranskan kielen oikeinkirjoittaminen on herättänyt paljon keskustelua Ranskassa jo vuosikymmeniä. Oikeinkirjoitus- ja erityisesti saneluarjoitukset ovat ranskalaisille koululaisille ja opiskelijoille arkipäivää, mutta oikeinkirjoitus on edelleen ranskalaisille haasteellista. Saman haasteen edessä ovat myös ranskaa vieraana kielenä opiskelevat, vaikka aiheesta ei niin paljon kuule puhuttavankaan. Oikeinkirjoituksen painotus puuttuu useimmista <i>Français langue étrangère</i>, ranska vieraana kielenä -opetusmetodeista, mikä osaltaan asettaa vieraskieliset opiskelijat eriarvoiseen asemaan ranskalaisiin verrattuna.</p> <p>Tutkielmassa verrataan yhteensä 51 ranskaa äidinkielenään puhuvan sekä 20 suomea äidinkielenään puhuvan opiskelijan tekemiä oikeinkirjoitusvirheitä: niiden määrää sekä laatua. Tarkoituksena on saada selville millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä eri kohderyhmien tekemissä oikeinkirjoitusvirheissä ilmenee, sekä mistä mahdolliset erot ja yhtäläisyydet voivat johtua. Tutkimusmetodina käytetään tutkielman tarpeeseen muokattua André Chervelin ja Danièle Manessen <i>Typologie des erreurs d'orthographe</i> – oikeinkirjoitusvirheiden luokittelua. Tutkielmassa oikeinkirjoitusvirheet jaotellaan seitsemään eri kategoriaan: aksenttimerkkivirheet, leksikaaliset virheet, kieliopilliset virheet, leksikaalisten ja kieliopillisten yhtymävirheet, virheet, joissa saneltu sana on korvattu toisella sanalla, virheet, joissa sanellun sanan oikeinkirjoitus on virheellinen sekä virheet, joissa saneltu sana on kokonaan jätetty kirjoittamatta. Sekä ranskalaiset että suomalaiset ovat jakautuneet eri ikä- ja tasoryhmiin. Ranskalaista ryhmä FR1 on lukion ensimmäisellä luokalla, ryhmä FR2 peruskoulun kahdeksannella luokalla ja FR3 on joukko opiskelijoita kaikilta lukion asteilta. Näistä kaksi ensin mainittua opiskelee Ranskassa, kun taas FR3 on joukko opiskelijoita, jotka opiskelevat Helsingin eurooppalaisessa koulussa, ja joista useimmat ovat kaksi- tai monikielisiä. Suomalaisista ryhmä FIN1 opiskelee A-ranskan kurssia RAA3.1 lukion kolmannella luokalla ja ryhmä FIN2 opiskelee A-ranskan kurssia RAA6.1 lukion toisella luokalla. Näistä jälkimmäinen on edistyneempi kurssi. Kukin kohderyhmä on osallistunut samaan saneluun, johon on käytetty J.M.G. Le Clézion novellikokoelmasta lyhyttä, yhteensä 72 sanan mittaista tekstikappaletta.</p> <p>Tutkielmassa vältetään liian yksityiskohtaista eri ryhmien välistä vertailua ja keskitytään pääosin ranskalaisten ja suomalaisten välisiin eroihin kokonaisuudessaan. Tutkielmassa selviää, että ranskaa äidinkielenään puhuvien opiskelijoiden tekemät oikeinkirjoitusvirheet jakautuvat kieliopillisten ja leksikaalisten oikeinkirjoitusvirheiden kesken. Suomalaisten opiskelijoiden tekemät virheet jakautuvat tasaisemmin kaikkien virhekategorioiden kesken. Suomalaiset tekevät suhteessa enemmän oikeinkirjoitusvirheitä opiskelijaa kohden kuin ranskalaiset. Tulosten perusteella voidaan muun muassa todeta, että ranskalaisten tekemien oikeinkirjoitusvirheiden määrä vähenee mitä korkeammalla asteella he opiskelevat, kun taas suomalaisten tuloksista on nähtävissä, että lukion toisen luokan ryhmä, joka opiskelee edistyneemmällä kurssilla, tekee vähemmän virheitä kuin lukion kolmannen luokan ryhmä.</p> <p>Tutkimustulosten myötä herääkin kysymys, ovatko ranskaa vieraana kielenä opiskelevat eriarvoisessa asemassa verrattuna ranskalaisiin, joille erilaiset oikeinkirjoitusharjoitukset ovat arkipäivää. Sanelun merkitys Ranskassa on tärkeä, joten miksi sitä ei otettaisi käyttöön myös ranska vieraana kielenä -opetuksessa. Olisi myös mielenkiintoista saada selville, kuinka laajasti sanelu on jo käytössä ranska vieraana kielenä -opetuksessa Suomessa, ja millä tavoin sen käyttöönotto laajemmassa mittakaavassa voisi edesauttaa ranska vieraana kielenä -opetuksessa.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords			
Ranska vieraana kielenä, oikeinkirjoitus, typologie des erreurs d'orthographe,			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited			
Keskustakampanuksen kirjasto			

## Table des matières

1. Introduction	4
1.1. La crise actuelle du français	5
1.2. L'objectif du travail et le corpus	6
1.3. Les questions de recherche	7
2. Outils théoriques	8
2.1. L'orthographe et son héritage historique	8
2.2. La complexité de la langue française	11
2.3. L'absence de l'orthographe dans les méthodes de FLE	14
2.4. Les notions clés	15
2.4.1. L'erreur et la faute	16
2.4.2. La nature des erreurs : conception normative et conception fonctionnelle	17
2.5. Les grilles de classement des erreurs	18
2.5.1. La typologie de pénalisation traditionnelle des erreurs de Gey	19
2.5.2. La typologie des fautes d'orthographe de Chervel et Manesse	20
3. Analyse des résultats	22
3.1. Typologie des erreurs utilisée	23
3.2. Résultats quantitatifs et qualitatifs	24
3.2.1. Les erreurs de la catégorie 9	29
3.2.2. Les erreurs de la catégorie 7–8	30
3.2.3. Les erreurs de la catégorie 5–6	32
3.2.3.1. Erreurs sur les participes passés	33
3.2.3.2. Erreurs sur l'accord des temps simples	35
3.2.3.3. Erreurs sur l'accord dans les syntagmes nominaux	36
3.2.3.4. Erreurs sur les marques de pluriel des noms	37
3.2.4. Les erreurs de la catégorie 4	40
3.2.5. Les erreurs de la catégorie 3	40
3.2.6. Les erreurs de la catégorie 1–2	41
3.2.7. Les erreurs de la catégorie 0	42
4. Étude de cas	43
4.1. L'analyse de la copie d'un informateur du groupe FIN2	43
4.2. L'analyse de la copie d'un informateur du groupe FIN1	44
4.3. L'analyse de la copie d'un informateur du groupe FR3	45
4.4. L'analyse de la copie d'un informateur du groupe FR1	46

4.5. Discussion	46
5. Conclusion	47
Bibliographie	53

« Tous les professeurs et tous les examinateurs de France [...] sont d'accord là-dessus : les jeunes Français n'écrivent pas en français. La déchéance progressive est, en cette affaire, d'une prodigieuse rapidité » (Faguet 1909 dans Klinkenberg 1993 : 173).

## 1. Introduction

Dans ce mémoire de master, nous examinerons la crise du français qui suscite la discussion en France depuis longtemps. L'orthographe française constitue toujours un sujet bien débattu aussi bien dans la presse que dans la littérature (www1, www2). D'ailleurs, de Closets (2009 : 10) note que cette situation est en train d'empirer – les Français, en accédant au monde des correcteurs automatiques et des SMS, maîtriseront l'orthographe de moins en moins bien à l'avenir.

La langue française est une langue alphabétique, c'est-à-dire que l'écriture du français ressemble plus ou moins à la prononciation. Mais il n'y a pas beaucoup de langues qui peuvent être considérées comme purement alphabétiques. Vachek (1945, 1949) en donne comme exemple le finnois et le serbo-croate. Jaffré (1992 : 29) constate que dans le cas de la langue française cette correspondance idéale du terme-à-terme n'existe pas vraiment, c'est-à-dire une lettre qui correspond à un phonème. Jaffré explique aussi qu'il y a plus de 130 phonogrammes correspondant seulement à 36 phonèmes. Blanche-Benveniste (2003 : 345) discute le manque de correspondance entre l'orthographe et l'écriture et constate qu'il s'agit d'un surplus puisqu'en ce qui concerne la compréhension pure, il suffirait d'écrire au lieu de *phare* ou *catarrhe* les mots simplifiés : \**far*, \**catar*. Cependant, du point de vue de l'orthographe, cela ne serait pas acceptable. De Closets (2009 : 9) remarque, que pour un petit écolier français l'acquisition de la bonne orthographe prend considérablement plus de temps que pour les écoliers espagnols ou italiens, ce qui s'expliquerait, d'après Blanche-Benveniste, justement par le fait que « le français a plus d'orthographe que l'italien » ou l'espagnol.

D'après de Closets (2009 : 9–10), la langue française écrite est un produit du « hasard de l'histoire, elle est devenue l'écriture de tout un peuple sans avoir été adaptée à ce nouveau destin ». De Closets relève que la connaissance et le développement de l'orthographe étaient destinés surtout aux savants de la langue qui représentaient une minorité du peuple. C'est au cours du 19<sup>e</sup> siècle que la maîtrise de l'orthographe s'est répandue en devenant « une orthographe élitiste à vocation populaire ». Il est dorénavant possible pour toutes les classes sociales d'y accéder. En approchant du 20<sup>e</sup> siècle, l'orthographe divise le peuple, selon ses

connaissances, en personnes cultivées préservant son héritage historique et en personnes incultes l'abusant comme ils veulent (de Closets 2009 : 34–35).

Cependant, les Français sont amoureux de leur langue (Catach 1992 : 25). L'orthographe est le fondement de l'enseignement, de la culture et la pierre angulaire de l'identité nationale des Français (de Closets 2009 : 10). Encrevé (2007) remarque qu'après être devenue un état laïc, la France a adopté sa langue nationale comme « une sorte de religion d'État » représentant la libération de la soumission du souverain et du contrôle de l'Église catholique.

Pourtant, c'est la même orthographe qui leur pose des problèmes. Il y a les uns qui sont agacés parce qu'ils n'arrivent pas à la maîtriser et les autres qui s'indignent des erreurs d'orthographe des autres. Et le reste se tient à l'écart avec ses connaissances de base (Catach 1992 : 25). Catach ajoute que critiquer l'état du français et admettre l'appauvrissement du français est tout un tabou. Le fait de dénier la situation dégradante de la langue de Molière l'empire davantage.

Quelle est l'origine de cette dégradation de l'orthographe chez les Français d'aujourd'hui ? Comme nous venons de le dire, la situation n'est pas nouvelle. Klinkenberg (1993 : 173) constate que les chercheurs en parlent depuis des décennies. Cette « dégringolade » a été traitée par un historien des lettres, Lanson, dans son ouvrage *La crise du français* paru en 1909 et republié sous le même titre en 1930 par Bally. Le 20<sup>e</sup> siècle connaît de nombreuses œuvres listant des jugements et des prédictions sinistres au sujet de l'avenir de la langue française comme celle de Thérive (1923) *Le Français langue morte* ou celle de Moufflet (1930) dénonçant *le Massacre de la langue française*.

### **1.1. La crise actuelle du français**

L'évolution dans le monde de l'écriture, par exemple la fonction d'autocorrection des téléphones, les correcteurs automatiques d'orthographe des éditeurs de texte et les autres fonctions facilitant notre quotidien, a sans doute eu comme conséquence un nombre croissant de problèmes d'orthographe chez les écoliers français, qui ont de plus en plus de difficultés avec leur orthographe. Selon la *Note d'information* (www9) donnée en novembre 2016 par La Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire sont constamment en baisse. Dans cette étude est constaté entre autres que les élèves qui sont entrés en cours préparatoire en 2015 n'atteignent

plus le même niveau en orthographe que leurs camarades d'âge en 1987 ou en 2007. L'étude en question se fonde sur une dictée dont l'objectif est de mesurer les compétences orthographiques, et le texte de la dictée consiste en 67 mots et 16 signes de ponctuation. Selon les résultats les plus récents, les écoliers en cours moyen 2 de l'école élémentaire ont une moyenne de 17,8 erreurs, contre 14,3 en 2007 ou 10,6 en 1987. Cela signifie une augmentation de 68 % d'erreurs. Ce sont les règles d'accord entre le sujet et le verbe, les accords dans le groupe nominal et les accords du participe passé, c'est-à-dire l'orthographe grammaticale, qui leur posent des problèmes.

En outre, Bentolila (2005) remarque qu'en France, c'est souvent les membres de groupes marginalisés des cités appelés *ghettos* qui n'ont pas accès à la langue française et que ce sont surtout les jeunes qui sont touchés par ce cercle vicieux dans lequel l'insécurité linguistique rend par exemple l'avenir professionnel de ces jeunes encore plus incertain. Cependant, il s'agit également d'un choix de ces jeunes de modifier la langue dans ces banlieues où ils sont un peu à l'écart de la société. Pour Bentolila, il s'agit d'*économie linguistique*, c'est-à-dire d'ajuster sa manière de parler selon « la situation spécifique de communication ». Les mots sont modifiés et simplifiés selon des situations variées de communication. En résumé, nous pouvons dire que la langue française familière contient beaucoup de variation et qu'elle s'éloigne de plus en plus de la forme écrite. Il y a le français des jeunes, le français des ghettos, le français des immigrés, le français des régions et la liste continue.

Ainsi, l'orthographe n'est pas seulement le problème des petits Français. Les grands quotidiens révèlent la réalité qui frappe aussi bien les universités que les grandes écoles avec leurs « dissertations truffées de fautes » (*Le Monde* 5/12/2008) et la « carence en grammaire et en orthographe » (*Le Figaro* 5/2/2013). Selon de Closets (2009 : 38) la règle suivante est bien connue de tous les Français : « Montre-moi comment tu écris et je te donnerai ta place dans la société ».

Dans ce mémoire, nous nous concentrerons sur les erreurs d'orthographe et nous nous intéresserons à cette fameuse crise du français.

## **1.2. L'objectif du travail et le corpus**

L'étude a été réalisée auprès de 51 collégiens-lycéens francophones et 20 lycéens finnophones entre le printemps 2017 et l'hiver 2018. Elle a été effectuée auprès de 15 lycéens francophones-plurilingues de l'école européenne de Helsinki, auprès de 20 lycéens finnophones suivant le

curus long du français à Helsingin normaalikoulu au printemps 2017 et finalement, auprès de 36 collégiens-lycéens francophones de l'Institution du Sacré-Coeur à La Ville du Bois en hiver 2018.

Les noms et le sexe des élèves sont masqués pour préserver l'anonymat des participants. Le corpus d'étude comprend au total 71 copies de dictées écrites. Le texte pour la dictée vient d'une collection des nouvelles de J.M.G. Le Clézio : *Mondo et autres histoires*. Les résultats fournis par les dictées nous aideront à donner un aperçu comparatif des erreurs faites par les francophones et les finnophones. Nous laisserons de côté la comparaison des erreurs selon le nombre d'années d'études pour comparer seulement les compétences des francophones avec celles des finnophones.

L'objectif de notre mémoire est d'examiner les erreurs d'orthographe en français commises par des élèves francophones dans leur langue maternelle et par des élèves finnophones qui étudient le français comme langue étrangère (FLE). D'une part, il s'agira d'une étude quantitative pour établir la distribution et la fréquence des différents types d'erreurs et d'autre part, d'une étude qualitative pour examiner les différentes catégories grammaticales des erreurs.

### **1.3. Les questions de recherche**

Dans ce mémoire de master, l'objectif est de trouver la réponse aux questions suivantes :

1. Quels types d'erreurs les élèves francophones et les élèves finnophones qui étudient le français comme langue étrangère (FLE) commettent-ils ?
2. Quelles différences et ressemblances y a-t-il entre les erreurs faites par les deux groupes examinés ?
3. Quelle pourrait être l'origine des différents types d'erreurs ?

Pour avoir des réponses à nos questions de recherche, nous conduirons une étude quantitative et qualitative en étudiant les différentes catégories des erreurs d'orthographe. Nous commencerons par la présentation de la partie théorique, qui consiste premièrement en un bref aperçu de l'histoire de l'orthographe française et des possibles raisons de sa complexité. Ensuite, nous examinerons la problématique de l'absence de l'orthographe dans les méthodes de FLE. Les deux derniers sous-chapitres seront consacrés à la définition des notions clés et aux typologies des erreurs les plus importantes pour notre mémoire. Principalement, nous nous



servirons de la typologie des fautes d'orthographe de Chervel et Manesse (1989 : 163–167). Il s'agit d'une approche plutôt simple et pédagogique des erreurs d'orthographe. En effet, l'objectif de cette typologie est de pouvoir répondre aux soucis des maîtres et de s'approcher de la pédagogie quotidienne. Les critères de classement originel seront présentés dans le chapitre 2.5.2., mais pour la partie analyse, la typologie sera modifiée pour les besoins de notre mémoire.

Après avoir discuté les bases théoriques nécessaires, nous procéderons à l'analyse du corpus qui représente la partie majeure de ce travail. Nous détaillerons la typologie des erreurs conçue pour nos besoins et discuterons les résultats obtenus pour donner aussi bien un aperçu global que plus détaillé de la qualité et de la quantité d'erreurs d'orthographe dans les dictées des apprenants natifs et des apprenants finnophones de FLE. À la fin de ce mémoire, nous répondrons aux questions de recherche en nous basant sur les résultats de la partie analyse.

## **2. Outils théoriques**

Pour pouvoir aborder le sujet du mémoire, il faudra d'abord jeter un coup d'œil dans le passé de la langue française et voir brièvement d'où résulte cette complexité de l'orthographe française. Ensuite, nous discuterons des problèmes que l'absence d'orthographe dans les méthodes de FLE pose aux apprenants allophones. Par la suite, nous définirons les notions clés de ce mémoire. Premièrement, nous préciserons la distinction entre les notions de *faute* et *erreur* en nous appuyant sur les définitions de Marquilló Larruy (2003) et Corder (1967). Deuxièmement, nous introduirons les deux conceptions de la nature et du degré de correct et d'incorrect selon Frei (1929) : la conception normative et la conception fonctionnelle. Nous terminerons ce chapitre en introduisant deux typologies d'erreurs d'orthographe : celle de la typologie de pénalisation traditionnelle des erreurs de Gey (1987) et celle de la typologie des fautes d'orthographe de Chervel et Manesse (1989). Cette dernière en particulier nous servira dans la partie analyse.

### **2.1. L'orthographe et son héritage historique**

L'orthographe est définie dans les dictionnaires modernes du français *Le Petit Robert* et *Larousse* comme « la manière d'écrire correctement les mots » (*Larousse Poche* 2015 : 567). Cette écriture correcte est réglée par la norme sociale, autrement dit ce que la majorité considère

comme « correct ». Selon Cusimano (2013 : 9) « [l]es dictionnaires et les grammaires de référence servent à faire connaître cette norme ». Catach (1980 : 26) décrit l'orthographe comme une « manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité [...] avec le système de transcription graphique propre à cette langue ». À son tour, Blanche-Benveniste (2003 : 345) définit l'orthographe comme la seule façon d'écrire officiellement acceptée. Selon elle, c'est la responsabilité des instances politiques qui définissent l'orthographe, la conservent et « qui en font connaître les éventuels changements et qui en assurent le respect » (2003 : 345). René Thimonnier (1967 : 88) ajoute que l'orthographe n'est « rien d'autre qu'un système de transcription qui s'impose à tous les membres de la communauté linguistique. »

En France, l'organisation responsable du soin de la langue française est l'Académie française dont « [l]a principale fonction [...] sera de travailler, avec tout le soin et toute la diligence possible, à donner des règles certaines à [la] langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences » (www6). Catach (1980 : 26) souligne qu'il s'agit d'un choix, et que ce choix exécuté et contrôlé par les instances mentionnées ci-dessus est toujours priorisé à l'écrit, tandis qu'à l'oral, il est plus ou moins difficile de surveiller la manière dont les locuteurs le mettent en pratique.

Catach (1978 : 5) constate que le français d'aujourd'hui ne correspond pas « aux critères alphabétiques classiques, tels qu'ils ont été énoncés » par Arnold et Lancelot dans la *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal* en 1803 :

« 1) que toute figure marquât quelque son, c'est-à-dire, qu'on n'écrivît rien qui ne se prononçât ;

2) que tout son fût marqué par une figure ; c'est-à-dire, qu'on ne prononçât rien qui ne fût écrit ;

3) que chaque figure ne marquât qu'un son, ou simple, ou double : car ce n'est pas contre la perfection de l'écriture qu'il y ait des lettres doubles, puisqu'elles la facilitent en l'abrégeant ;

4) qu'un même son ne fût point marqué par différentes figures... »

Cette citation nous montre que l'orthographe du français moderne s'éloigne largement de la description donnée, et que si le français correspondait à la description ci-dessus, nous n'aurions probablement même pas besoin d'écrire ce mémoire puisque les fautes seraient moins nombreuses.

Jaffré (www4) explique ce caractère complexe de l'orthographe française avec l'histoire. Cette complexité est le résultat de l'évolution et des changements durant les 16<sup>e</sup> et 17<sup>e</sup> siècles. Catach (1989 : 81–82) signale que dès le 16<sup>e</sup> siècle, l'orthographe de la plupart des mots français

a subi des changements fondamentaux. Elle devient une affaire d'État après la fondation de l'Académie française en 1635. À partir de cette date, c'est l'Académie qui dicte la norme pour la bonne orthographe avec ses différentes éditions des dictionnaires (Marquilló Larruy 2003 : 26). L'orthographe reste toujours une spécialité de la haute société. Jaffré (www4) remarque qu'en fait, elle « a été créée par une élite sociale et notamment des professionnels de l'écrit tels les imprimeurs qui ont voulu en faire une orthographe 'pour l'œil', destinée à faciliter la lecture. » La première édition du dictionnaire de l'Académie a permis « l'abandon de lettres superflues » et par exemple « apuril » est devenu « avril ». À la même époque, l'orthographe française abandonne les lettres étymologiques du latin et du grec comme dans le mot « conicoinct » qui devient « conjoint » (Marquilló Larruy 2003 : 26). Pourtant, seulement un siècle avant, la situation était très différente, l'orthographe française connaissant un excès de lettres muettes pour indiquer la différence orthographique entre les homonymes ou bien pour désigner les racines étymologiques des certains mots – parfois même fausement.

Entre 1694 et 1764 huit éditions revues du dictionnaire se succèdent. La troisième édition est la plus connue sous le titre *l'Encyclopédie* (1751–1772), rédigée par de grands noms de l'époque des Lumières comme Montesquieu, Marivaux et Voltaire. Selon Voltaire (1764), « [l]'écriture est la peinture de la voix : plus elle est ressemblante meilleure elle est. » C'est sans doute cette règle qui l'a conduit entre autres à adopter « ai » pour « oi » « dans des mots comme « les François » et dans les formes verbales telles que « je feroi » (Marquilló Larruy 2003 : 26).

Selon Jaffré (www4), la standardisation de la langue française est coupable des problèmes que beaucoup de Français rencontrent dans leur langue au quotidien. D'après lui, c'est cette unification nationale de la langue française après la Révolution qui a compliqué l'apprentissage du français. Les langues régionales ont été considérées comme une menace pour l'unification du pays, et les révolutionnaires avaient pour objectif de les supprimer. L'orthographe rectifiée est donc devenue la norme pour tous les Français quoique l'accès à cette orthographe unificatrice soit toujours restée dans les mains d'une minorité du peuple. Ainsi, c'est au 19<sup>e</sup> siècle que l'évolution de l'orthographe du français a été conduite au point où elle a été considérée comme « immuable, figée, éternelle », un état auquel ont beaucoup contribué les nouvelles maisons d'édition (Marquilló Larruy 2003 : 27). D'un autre côté, Thimonnier constate que la conception de l'orthographe n'a pas en elle-même beaucoup changé, mais ce qui a changé est « le rapport existant entre ce système et la collectivité qui l'utilise » (Thimonnier 1967 : 89).

Au cours du temps, les changements de forme des mots sont un processus tout à fait normal. Les dernières rectifications du Conseil supérieur de la langue française de 1990 sont une preuve plus récente de cette évolution de la langue française. Les rectifications concernent entre autres le pluriel des mots composés, le trait d'union (*porte-monnaie* devient *portemonnaie*), la disparition des accents circonflexes sur les « i » et les « u », le participe passé du verbe *laisser* suivi d'un infinitif et les mots empruntés, qui suivent dorénavant les règles du français (Académie française 1990 : 8).

La notion d'orthographe varie donc bien d'après l'époque. En somme, l'orthographe est, comme la langue, une création collective. Elle ne contient pas tous les morceaux lexicographiques ou grammaticaux, mais elle consiste plutôt en un classement des faits, d'un certain usage pour donner des outils aux utilisateurs d'une langue pour qu'ils puissent « choisir entre plusieurs formes possibles celle qui correspond le mieux au génie de la langue » (Thimonnier 1967 : 92).

D'après Catach (1978 : 97–98), l'orthographe française peut s'acquérir de plusieurs manières. La mémoire et la répétition jouent un rôle principal dans le champ de l'orthographe, autrement dit, c'est l'usage quotidien qui conduit vers l'apprentissage. Catach note également que l'enseignement de l'orthographe a eu recours à l'histoire et à l'étymologie surtout dans le cadre de l'apprentissage du latin (par exemple latin *tempus* vs. français *temps*) et du grec. Même si ce n'est plus la méthode la plus utilisée dans l'enseignement du français, cela a été le cas pendant des siècles. Cependant, dans l'enseignement du français, Catach (1978 : 98) recommande de faire référence toujours à la langue actuelle, et surtout à la phonologie, à la morphologie, à la syntaxe et au lexique. La mémorisation ne peut pas être le seul moyen d'apprendre l'orthographe.

## **2.2. La complexité de la langue française**

L'orthographe peut être divisée en deux catégories différentes : celle de *l'orthographe grammaticale* et celle de *l'orthographe dite d'usage* ou *lexicale* (Chervel 1973 : 87). L'orthographe grammaticale est liée aux marques morphologiques (voir morphogrammes ci-dessous) et aux règles d'accord. Pour des auteurs comme Chervel (1973 : 73), il s'agit d'une accumulation des règles d'orthographe qui « s'énoncent sur l'axe paradigmatique (morphologique) et sur l'axe syntagmatique (syntaxe) ».

Selon Chervel, l'orthographe lexicale est « celle qui ne s'acquiert que par imprégnation, au coup par coup [...] puisque chaque mot exige un effort d'attention spécifique. » En d'autres mots, Siffrein-Blanc et George (2010 : 27) définissent l'apprentissage de l'orthographe lexicale comme un processus précis de mémorisation de la forme de chaque mot écrit. Duchesne et Piron (2015) soulignent que l'orthographe lexicale, c'est la forme du mot telle que l'on peut le trouver dans le dictionnaire, c'est-à-dire le mot hors contexte textuel.

L'orthographe grammaticale est celle qui pose de vraies difficultés aussi bien aux apprenants natifs qu'aux apprenants allophones (Lassaad 2011 : 211, voir tableau 4). Selon Catach (1989 : 60), ce qui rend l'orthographe française si difficile est le fait qu'elle est en premier lieu grammaticale. L'orthographe française « n'est pas (ce n'est plus) un système d'écriture qui fonctionne en gros sur le seul plan de la notation des sons, suivant le classique principe alphabétique, mais un système à double articulation : phonographique d'une part, supra ou extraphonographique d'autre part » (Catach 1973 : 30). En d'autres mots, ce que l'on peut entendre et transformer en lettres sur le papier est donc considéré comme phonographique tandis que est la partie de l'oral que l'on n'entend pas, mais qui existe tout de même, c'est-à-dire les lettres muettes, est appelée extraphonographique.

En français, le nombre des phonèmes ne correspond pas aux signes graphiques (graphies) dont les mots sont constitués. Selon Catach (1980 : 16, 26), la *graphie* est la manière dont les sons et les mots sont écrits tandis que le *graphème* est la plus petite unité d'un système d'écriture. Il peut se composer d'un groupe des lettres ou seulement d'une lettre. Catach catégorise les graphèmes en trois : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Nous donnons ci-dessous une brève définition de ces trois catégories.

La première catégorie est celle des phonogrammes. Ce sont des graphèmes transcrivant les phonèmes, qui, à leur tour, sont les plus petites unités distinctives de la chaîne parlée (Catach 1980 : 16), comme par exemple /p/ et /b/ dans *pas* et *bas*. La langue française dispose de 36 phonèmes. « À la différence des sons, qui représentent [la] réalisation concrète [des phonèmes] dans la chaîne parlée, les phonèmes sont des entités abstraites » (Sihvonen 2011 : 30).

D'ailleurs, Sihvonen (2011 : 31) remarque que la correspondance entre les lettres et les phonèmes n'est pas automatique en français. Premièrement, il y a beaucoup de variété dans la prononciation d'une même lettre. Prenons par exemple la lettre *c* qui est prononcée soit /k/ soit /s/ selon les lettres qui l'entourent. Sihvonen (2011 : 31) donne l'exemple des mots *vivacité* dans lequel la lettre *c* est prononcée comme /s/, et *car* dans lequel le *c* initial se prononce /k/. Deuxièmement, Sihvonen (2011 : 31) ajoute qu'un seul phonème peut représenter plusieurs

lettres à l'écrit. Dans les mots comme *aussi* la combinaison des lettres *au* représente le phonème /o/. Ou bien dans *tourna*, la combinaison *ou* devient /u/ à l'oral.

Catach (1973 : 32) mentionne aussi le cas de la plupart de consonnes qui sont généralement prononcées, « mais qui deviennent muettes par exemple à la finale ». En plus, il y a beaucoup de variation quand les consonnes sont combinées avec les différentes voyelles. Catach remarque qu'il est difficile de « déterminer la valeur [phonétique] d'un graphème ». Par exemple, la lettre *t* peut être prononcée de manières variées en fonction des voyelles qui l'entourent :

« 1) En toute position, lisez [t] (*temps, date, but*)

2) Devant *i*, lisez [t] ou [s], deux possibilités :

a) si *t* est précédé de *s* et suivi de *i*, lisez [t] (*question, logistique*)

b) si *t* n'est pas précédé de *s*, on peut avoir [t] ou [s]. [...]

b 1) finales en *-tion*, lisez [syɔ̃] (*solution, portion*)

b 2) verbes en *-ter*, 1<sup>ère</sup> personne du pluriel, lisez [tyɔ̃] (*nous portions*), etc. » (Catach 1973 : 33)

La deuxième catégorie de différents graphèmes donnée par Catach (1973 : 30–44) est celle des *morphogrammes* qui sont des « marques graphiques des morphèmes » (Catach 1980 : 211). Les morphèmes sont les unités linguistiques les plus petites et ils expriment entre autres le nombre, le temps, le genre et l'aspect (Sihvonen 2011 : 32).

Les morphogrammes sont divisés en deux catégories : celle des morphogrammes grammaticaux et celle de morphogrammes lexicaux. Catach (1980 : 211) appelle les morphogrammes grammaticaux « désinences *supplémentaires* qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours ». Ils indiquent le nombre, le genre et la personne des mots. Par exemple, nous pouvons diviser les graphèmes du mot *agneaux* en trois phonogrammes *a-gn-eau* et en un morphogramme *-x*. Le morphogramme est le dernier graphème *-x* transcrivant à son tour une marque morphologique, celle du pluriel (www3).

Même Catach (1973 : 42) est prête à affirmer qu'« une bonne partie de nos 'lois' graphiques ne sont, il faut le reconnaître, qu'un corset ou travestissement artificiel, destiné à 'corriger' ce que notre grammaire pourrait avoir de 'déficient'. » Catach constate que le français moderne contient toujours des échos du passé dans sa grammaire. L'accord des participes passés avec *avoir* aurait dû voir sa date limite il y a longtemps, mais cela n'est jamais arrivé. À ce propos, Catach (1973 : 43) cite M. Grammont (pas de référence) qui constate que « [q]uelqu'un qui ne sait pas où commencent et où finissent les mots français ne pourrait jamais le deviner en entendant parler ».

La troisième notion, celle des *logogrammes* renvoie aux « graphies globales des lexèmes » (Catach 1980 : 268) ou bien aux « figures de mots » (1980 : 17). Il s'agit des « unité[s] graphique[s] plus grande[s] que celles du graphème ou que celle du morphogramme ». Selon Catach (1980 : 268), les logogrammes sont souvent des mots courts et monosyllabiques, et ils sont liés au phénomène de *l'homonymie*, c'est-à-dire ils « sont des graphèmes avec information d'ordre distinctif [et] permettent de différencier à l'écrit des homonymes » comme dans le cas de *bon / bond* ou *sain / saint* (www3). Dans *l'homonymie*, il est question des *homophones*, c'est-à-dire de « mots qui se prononcent de la même façon et qui n'ont pas le même sens » (Catach 1980 : 268), comme dans le cas des mots *encre, ancre* et *palais, palet*. Un homonyme peut également être un *homographe*, c'est-à-dire que deux ou plusieurs mots sont orthographiés de la même manière mais ils ont des sens différents, comme par exemple dans le cas de *bois* (2<sup>ème</sup> personne du présent de l'indicatif) et *un bois* (substantif).

### **2.3. L'absence de l'orthographe dans les méthodes de FLE**

La dégradation des connaissances orthographiques du français n'est pas seulement un problème chez les natifs : même les étudiants allophones font face à la difficulté de l'orthographe. Cependant, il s'agit d'une problématique différente. Un apprenant natif maîtrise la langue orale avant de maîtriser le code écrit tandis que les apprenants de FLE doivent dans la plupart des cas apprendre le code écrit avant l'oral (Surcouf 2011 : 93).

Suleiman et Malkawi (2012 : 1) constatent que le même phénomène, c'est-à-dire la crise du français, touche les compétences écrites chez les étudiants de FLE. Ils remarquent que, dans les cours de FLE, l'orthographe est rarement enseignée. Suleiman et Malkawi soulignent que c'est l'outil de base de l'apprentissage de la langue française et que l'absence de l'orthographe dans les méthodes FLE est un problème sérieux. Lassaad (2011 : 131) rappelle que la maîtrise de l'orthographe française nécessite également la bonne connaissance de son système phonologique, particulièrement quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il remarque que, par exemple en Tunisie, la bonne articulation, l'intonation adéquate et la prononciation correctement segmentée ne sont pas suffisamment entraînées.

D'après Makassikis et Pellat (2011), la structure de l'orthographe française n'est pas toujours bien expliquée dans les manuels de FLE. Ils constatent que c'est en fait la prononciation qui est priorisée au lieu de l'orthographe, par exemple la distinction entre les lettres prononcées et les lettres muettes. Selon leur étude, les apprenants allophones rencontrent

plus de difficultés quand il s'agit d'orthographier des phonogrammes, tandis que les apprenants natifs ont plus d'erreurs logogrammiques et étymologiques. D'ailleurs, ce sont les morphogrammes qui posent des problèmes aussi bien aux natifs qu'aux allophones. Dans la partie analyse, nous verrons si cela sera également le cas avec nos résultats (voir chapitre 5).

Gonac'h et Mortamet (2011 : 113) ajoutent que, d'après une étude contrastive qu'ils ont effectuée à partir des copies d'étudiants allophones et francophones, même si la quantité d'erreurs d'orthographe faites par les apprenants allophones diffère de celle des apprenants natifs, il y a également des points communs dans les erreurs de chaque groupe. Cependant, l'étude de Gonac'h et Mortamet montre qu'il existe aussi des zones de l'orthographe que les étudiants natifs maîtrisent mieux que les étudiants de FLE. Gonac'h et Mortamet (2011 : 125–126) constatent que les erreurs liées aux morphogrammes apparaissent aussi bien dans les copies des francophones que des allophones (cf. Makassikis et Pellat ci-dessus), mais que c'est surtout la transcription des phonèmes qui pose des problèmes aux allophones et non pas aux natifs.

À son tour, Surcouf (2011 : 110) propose une solution aux problèmes liés à la relation graphème-phonème en FLE. D'après lui, la raison principale de la mauvaise orthographe est l'ignorance de la transcription phonétique aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants. Il propose l'utilisation des symboles phonétiques comme outil dans l'enseignement de l'orthographe en FLE. Il constate que la transcription phonétique peut être utilisée comme « un outil précieux d'apprentissage, qu'il est possible d'aborder de façon ludique et constructive (mots croisés phonétiques, le mot phonétique le plus long, etc.). Elle permet à la fois de donner une vision plus juste et moins fugitive de l'oral, tout en servant de passerelle vers l'orthographe. »

## **2.4. Les notions clés**

Dans ce chapitre, nous définirons quelques notions clés essentielles auxquelles nous ferons référence dans la partie analyse. Premièrement, dans le chapitre 2.4.1., nous introduirons les notions d'*erreur* et de *faute*, et nous expliquerons le choix du seul terme qui sera utilisé dans le mémoire. Le chapitre 2.4.2. sera réservé à la discussion sur la nature des erreurs et plus précisément, sur la distinction entre *correct* et *incorrect* : la conception normative et la conception fonctionnelle. Le dernier sous-chapitre 2.4.3. traitera en détail quelques notions importantes du système graphique du français.



### 2.4.1. L'erreur et la faute

Nous commençons ce sous-chapitre par une courte définition des deux notions essentielles pour notre mémoire, c'est-à-dire celles d'*erreur* et de *faute*. Ces deux notions sont souvent utilisées comme synonymes mais, dans ce mémoire, nous les distinguerons l'une de l'autre et démontrons pourquoi il ne faudrait pas les utiliser comme synonymes.

Nous étudions d'abord la notion d'*erreur* qui a son origine dans le mot latin *error, erroris* qui désigne entre autres « erreur, illusion, méprise, faute » (www3). Marquilló Larruy (2003 : 120) constate qu'en didactique des langues étrangères, les erreurs « relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier) ». Selon Corder (1967 : 166–167), les *erreurs* sont liées à la déformation de la *compétence* linguistique. Corder (1967 : 167) constate que les erreurs sont systématiques. Il ajoute que les erreurs indiquent également les stratégies ou les procédures que l'apprenant utilise pour apprendre une nouvelle langue. De plus, les erreurs fonctionnent comme des indices pour l'apprenant de son propre procès d'apprentissage. Selon Dušková (1969 : 15), l'apprenant est, dans la plupart des cas, conscient des fautes qu'il vient de faire et il est capable de se corriger tandis que les erreurs se répètent d'une manière plus ou moins inconsciente.

La notion de *faute*, à son tour, est définie comme un « manquement aux règles, erreur » (*Larousse Poche* 2015 : 326). Selon Corder, la *faute* est la déformation de la *performance* linguistique. Marquilló Larruy (2003 : 120) note la distinction entre ces deux notions en soulignant que les fautes correspondent à « des erreurs de type (lapsus), inattention/ fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé) ». Corder (1967 : 167) ajoute d'ailleurs que les fautes n'ont pas d'importance pour le procès d'apprentissage puisqu'elles sont plus ou moins imprévisibles et résultent du hasard, et ainsi, ne donnent pas d'information de niveau de l'apprenant tandis que les erreurs démontrent et révèlent le niveau d'apprentissage que l'élève a déjà atteint.

Cette distinction entre la faute et l'erreur faite par Marquilló Larruy (2003 : 120) et Corder (1967 : 166–167) nous conduit à la conclusion que la notion d'erreur correspond plus aux problèmes trouvés dans le corpus (voir 3.2.) et sera ainsi utilisée au cours de notre mémoire. En outre, nous sommes consciente que la notion de *faute* émerge surtout quand il est question des francophones, parce qu'il s'agit de lapsus, mais nous ne pourrions pas faire cette distinction dans l'analyse, puisqu'elle dépend trop d'une interprétation subjective. Dans ce mémoire, nous ne prendrons donc pas en considération les éventuelles fautes, c'est-à-dire les lapsus. Nous

analyserons donc ce que nous avons interprété comme des erreurs, terme qui sera également utilisé comme notion générale pour ce qui est problématique en ce qui concerne l'orthographe. Toutefois, dans les citations directes, le terme *faute* peut apparaître dans un sens général.

#### **2.4.2. La nature des erreurs : conception normative et conception fonctionnelle**

« La distinction du correct et de l'incorrect est une des premières difficultés auxquelles s'achoppe le grammairien qui étudie un état de langue. Qu'appelle-t-on un fait de langage « correct » et, lorsqu'on parle d'une « faute », que veut-on dire par là ? » (Frei, 1929 : 18–19). Chez Frei, la notion de *fautes* est utilisée dans un sens général.

Frei mentionne deux points de vue sur la nature des fautes ou bien des erreurs comme nous les désignons : la conception *normative* et la conception *fonctionnelle*. Le point de vue normatif se définit par une conception du correct, non-fautif, d'après lequel le langage correct équivaut à ce qui est la norme sociale. Nous comprenons cela entre autres par la définition de la grammaticalité donnée par *Larousse en ligne* « Propriété que possède toute phrase dont la construction est conforme aux règles de la grammaire d'une langue ». La grammaire normative est celle qui « constate et codifie les règles du commun usage » (Frei 1929 : 18) et n'accepte pas de déviations comme des régionalismes. Selon la conception normative, dire : « je \*vas à la maison » à la place de « je vais à la maison » est incorrect.

La conception fonctionnelle ressemble plus à la notion de la grammaire descriptive, dont l'objectif est de décrire les différents comportements langagiers comme par exemple les régionalismes. D'après Frei (1929 : 18), « la conception fonctionnelle fait dépendre la correction ou l'incorrection des faits de langage de leur degré de conformité à une fonction donnée qu'ils ont à remplir ». Il s'agit le plus souvent de la compréhension du langage. Contrairement à la conception normative, la conception fonctionnelle du langage se base sur la langue comme outil de communication et comme outil entre les cultures. Le plus important est que la communication reste compréhensible et aisée. Les fautes de grammaire ne font pas partie de la conception fonctionnelle mais ici, il s'agit plutôt de la clarté de l'expression, de la compréhension entre les locuteurs. Reprenons la proposition « \*je vas à la maison », qui malgré une erreur d'orthographe, ne pose pas de problèmes de compréhension chez l'auditeur (Frei 1929 : 18). En effet, c'est souvent à l'oral que les Français sont prêts à pardonner. De Closets (2009 : 38) décrit cette distinction entre les fautes à l'oral et l'écrit de la manière suivante : « [l]a parole dissimule la faute comme l'accroc au pantalon, tandis que l'écrit l'affiche comme la tache sur le revers. »

Le point de départ dans notre étude est la conception normative des fautes pour des raisons de simplicité et d'objectivité. L'analyse fonctionnelle des erreurs demanderait un travail bien plus approfondi.

Cependant, bien que nous nous focalisions sur les erreurs des élèves, selon une publication du Ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture (2014 : 19), l'enseignement et surtout l'évaluation des élèves mènent vers une école où les réussites des élèves sont encouragées et où les erreurs sont considérées comme des possibilités et non pas comme des échecs. « Le suivi continu permet d'orienter et d'aider les élèves dans leur processus d'apprentissage » (2014 : 19). Par exemple, dans la nouvelle version finlandaise adaptée du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, le mot « erreur », *virhe*, ne peut être trouvé une seule fois, ni dans la partie orale, ni dans la partie écrite. Cependant, avant la réforme de la grille des niveaux des langues, la notion de *virhe* existait encore. L'évaluation des compétences écrites et orales d'après la notion d'erreur/faute devient donc plus difficile.

Cela peut, sans doute, poser des problèmes. Si nous ne pouvons pas nous servir de la notion d'*erreur* du tout, comment évaluer les compétences ? Par le choix du sujet de ce mémoire, c'est-à-dire les erreurs tout simplement, nous tenterons de montrer que les erreurs existent toujours et qu'il faut y faire attention si on veut bien s'intégrer dans une société linguistique. Sans conscience de ses propres erreurs, l'élève va avoir beaucoup de difficultés dans l'acquisition d'un niveau linguistique acceptable. Nous pensons qu'il est indispensable de reconnaître l'existence des erreurs dans l'utilisation d'une langue, et d'essayer de trouver, si possible, leur source, leur origine pour pouvoir améliorer ses compétences linguistiques.

## **2.5. Les grilles de classement des erreurs**

Dans ce chapitre, nous donnerons des exemples de catégorisation des différentes erreurs. Nous présenterons deux typologies qui nous serviront de base pour notre partie analyse, dans laquelle nous les appliquerons pour créer notre typologie, mais elles nous montreront également la variété du degré de complexité entre différentes typologies.

D'abord, nous présenterons la typologie de pénalisation traditionnelle des erreurs de Gey (1987) qui est la plus simple. De plus, nous introduirons deux notions liées à la nature de l'évaluation, c'est-à-dire *l'évaluation négative* et *l'évaluation positive* définies par Gey. La discussion autour de la nature de l'évaluation est actuelle et sera également mentionnée dans cette partie. Par la suite, nous présenterons la grille typologique des erreurs introduite par

Chervel et Manesse (1989 : 160), dont nous nous servons comme outil principal dans la partie analyse de notre corpus.

### 2.5.1 La typologie de pénalisation traditionnelle des erreurs de Gey

La typologie de pénalisation traditionnelle des erreurs dans une dictée, introduite par Gey (1987 : 155), est un exemple de conception normative des erreurs et de leur classification. Dans le tableau ci-dessous, Gey catégorise les erreurs orthographiques selon leur degré de gravité, c'est-à-dire que dans son système, les erreurs liées par exemple aux accords sont pénalisées de quatre points tandis que les erreurs liées aux accents sont pénalisées d'un point.

1. Sont pénalisées de quatre points les erreurs concernant :
- Les accords Ex. Les hirondelles se sont *envolés (envolées)
- Les désinences verbales défectueuses Ex. Où avez-vous *apprit à nagé (appris à nager)
- Les graphies entachant la prononciation Ex. *écorger au lieu d'écorcher ou d'égorger
- La confusion des homophones grammaticaux Ex. a/à, ou/où, est/et, ni/n'y, si/s'y
- L'absence ou la présence d'un accent circonflexe dans certaines formes verbales Ex. eut/eût
2. Sont pénalisées de deux points les erreurs concernant :
- Le doublement ou le non-doublement des consonnes Ex. *courronne (couronne)
- La graphie défectueuse mais n'entachant pas la prononciation de certains mots jugés plus ou moins arbitrairement peu fréquents Ex. *cristantème (chrysanthème)
3. Sont pénalisées, la plupart du temps, d'un point pour l'ensemble de la dictée, toutes les fautes d'accent
Ex. *infame (infâme), *énervement (énervement), ils sont *fachès (fâchés)

**Tableau 1 : Pénalisation des erreurs d'après Gey (1987)**

Gey (1987 : 154–155) fait remarquer qu'un tel type de pénalisation des erreurs n'est pas du tout résistant face aux analyses critiques. Selon lui, les correcteurs et les jurys n'arrivent pas à

l'unanimité quand il est question de déterminer les critères de gravité. Cela montre que l'évaluation négative pose des problèmes d'égalité dans l'évaluation des élèves.

Gey (1987 : 153–157) donne deux types d'évaluation des fautes d'orthographe : I) *l'évaluation négative* et II) *l'évaluation positive*. La première consiste à retirer N points d'après le nombre des fautes d'orthographe. Gey précise que N peut varier selon la gravité de la faute en question. Dans la deuxième, l'évaluation porte sur les réponses correctes. Chaque réponse correcte correspond à un point. L'emphase est sur les réussites de l'apprenant tandis que dans l'évaluation négative, l'accent est mis sur le nombre de fautes.

L'évaluation négative ainsi que l'évaluation positive ont chacune des avantages et des inconvénients. L'évaluation négative, depuis des siècles, est celle que les enseignants ont utilisée pour évaluer leurs élèves. Gey (1987 : 154) constate que l'évaluation négative stimule les uns mais décourage les autres. Même si le principe de la notation dans l'évaluation négative est bien fixé et montre sans doute si l'apprenant connaît son orthographe ou non, l'effet décourageant des marques du stylo rouge dans la dictée d'un collégien nous semble peu motivant.

Même le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche vient de prendre conscience de la nature de l'évaluation de la dictée, en admettant que les élèves sont découragés par les erreurs commises sans vraiment les comprendre ni savoir comment s'en débarrasser. *La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* a entre autres pour objectif d'« éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et [de] privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible pour les familles. En tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève » (www8). Dans ce changement d'attitude envers les erreurs d'orthographe, il s'agit plutôt de la conception fonctionnelle.

### **2.5.2. La typologie des fautes d'orthographe de Chervel et Manesse**

Dans ce mémoire, nous partons du fait que la complexité de l'orthographe française résulte de plusieurs variables (l'évolution historique, la double articulation, les prononciations variées, etc...), et ainsi, nous avons choisi de nous baser dans l'analyse sur la typologie des fautes d'orthographe de Chervel et Manesse puisqu'elle est bien encadrée et simplifiée et nous permet de trouver des réponses à nos questions de recherche dans le contexte d'un mémoire de master.

Au lieu de parler d'une typologie des *fautes* comme les auteurs ont choisi d'appeler leur typologie, nous ferons référence à la typologie de Chervel et Manesse comme la typologie des *erreurs* pour des raisons de clarté et cohérence textuelle. Cette typologie a pour objectif de montrer le contraste entre les différents types d'erreurs, et c'est donc aussi une typologie liée à la conception normative, mais qui ne donne pas de points négatifs des erreurs commises.

Types d'erreur	Définitions	Exemples d'erreurs
1	Mauvais découpage du mot ; mot sauté ou tronqué	<i>*parleur</i> pour <i>par leurs</i> <i>*s'outerrain</i> et <i>* la jure</i> pour <i>souterrains</i> et <i>injures</i>
2	Aberration dans la représentation des sons	<i>*ton</i> , <i>*trops</i> pour <i>tronc</i> <i>*sersées</i> pour <i>chercher</i>
3	Substitution de mot	<i>La *brise</i> , <i>la *bulle</i> , <i>la *vue</i> pour <i>l'abri</i> <i>La *cèdre</i> pour <i>la sève</i>
4	Cumul d'erreurs grammaticale et lexicale	<i>s'*anfonche</i> pour <i>s'enfoncent</i>
5	Erreur d'orthographe grammaticale : la catégorie grammaticale n'est pas représentée	<i>les *racine</i> <i>La*nourritures</i> <i>Une *dur écorce</i>
6	Erreur d'orthographe grammaticale : la catégorie grammaticale est mal représentée	<i>*tuyaus</i> pour <i>tuyaux</i> <i>*cherchait</i> , <i>cherchées</i> pour <i>chercher</i>
7	Erreur grave d'orthographe lexicale	<i>*éccosse</i> , <i>*écorsce</i> pour <i>écorce</i> <i>* part</i> pour <i>par</i> et <i>*commes</i> pour <i>comme</i>
8	Erreur d'orthographe lexicale : forme approchante	<i>*rassines</i> , <i>*rascines</i> pour <i>racines</i> <i>*abrit</i> pour <i>abri</i>
9	Erreurs sur les signes orthographiques (accents, apostrophe, trait d'union, cédille) et les majuscules et les minuscules	<i>* s enfoncent</i> , elle même le <i>*Ciel</i>

**Tableau 2 : Typologie des erreurs d'orthographe d'après Chervel et Manesse) (1989 : 162–169)**

Dans leur typologie, Chervel et Manesse utilisent une classification d'erreurs décroissante : la catégorie 1 représente les erreurs les plus graves tandis que la catégorie 9 représente les moins graves. Les fautes de langue sont considérées comme les fautes les plus graves (catégories 1–3). Ensuite, il y a les fautes de grammaire suivies des fautes de lexique et finalement, des fautes considérées comme mineures, liées aux accents, cédilles et traits d'union (Chervel & Manesse 1989 : 162). Pour nous, l'intérêt d'utiliser la typologie de Chervel et Manesse (1989 : 162–169) réside surtout dans la simplicité et la clarté de cette classification des erreurs.

Ces deux typologies d'erreurs, celle de Gey et celle de Chervel et Manesse que nous utiliserons comme point de départ dans la partie analyse du corpus, ont beaucoup en commun. Toutes les deux ont une classification décroissante. Les erreurs sur les signes orthographiques, le groupe (9) de Chervel et Manesse, sont considérées comme mineures et, de même, dans la typologie de la pénalisation de Gey, ces erreurs sont pénalisées d'un seul point. Ensuite, dans la typologie des erreurs d'orthographe de Chervel et Manesse, il y a les erreurs d'orthographe lexicale (7, 8) qui sont considérées comme des erreurs plus graves que celles de la catégorie 9. Ces mêmes types d'erreurs sont pénalisées de deux points d'après la pénalisation de Gey. Les erreurs d'orthographe grammaticale (5–6) sont d'après Gey pénalisées de quatre points ce qui veut dire que Gey traite les erreurs grammaticales comme les erreurs les plus graves tandis que Chervel et Manesse les considèrent comme moins graves que la substitution de mot, le mauvais découpage du mot ou l'aberration dans la représentation des sons. Pour Chervel et Manesse ces trois dernières sont les erreurs les plus graves. Nous estimons que toutes les catégories d'erreurs entre 6 et 1 de Chervel et Manesse pourraient être pénalisées de quatre points selon la pénalisation de Gey. Dans notre analyse, nous n'utiliserons pas de points de pénalisation pour comparer les erreurs. Notre objectif est de donner une vue comparative de la quantité et de la qualité des erreurs dans les copies des informateurs.

### **3. Analyse des résultats**

Comme il a déjà été indiqué (voir chapitre 1.2.), le corpus utilisé dans la présente étude comprend au total 71 copies de dictées écrites. Ces dictées sont produites par 51 informateurs francophones dont 17 sont en classe de seconde au lycée (FR1) et 19 sont en classe de quatrième au collège (FR2) dans un collège-lycée à la Ville du Bois. Nous avons également 15 informateurs francophones-plurilingues qui sont aux classes variées de lycée à l'école européenne de Helsinki (FR3) et 20 informateurs finnophones suivant le cursus long de français

à Helsingin normaalikoulu, onze informateurs finnophones étant en classe terminale (FIN1) et neuf informateurs en classe de première (FIN2) au lycée. Les informateurs en classe de première participent au cours RAA6.1<sup>1</sup> (FIN2) qui est un cours plus avancé que le cours RAA3.1 suivi par les informateurs en terminale (FIN1).

Il est important de signaler qu'à peu près tous les informateurs francophones à l'école européenne de Helsinki se considèrent comme plurilingues. En plus du français, huit langues étaient parlées par les informateurs de l'école européenne, entre autres le flamand, le finnois, l'espagnol, l'italien, le lingala. Cela peut jouer un rôle dans les productions écrites des élèves du groupe FR3 car le français peut être la langue la moins pratiquée dans le quotidien de certains élèves. Nous en restons consciente mais cette dimension plurilingue ne sera pas traitée dans ce mémoire de master.

Le texte de la dictée est choisi pour son vocabulaire assez simple et pour les constructions grammaticales maîtrisées en principe par les informateurs. Il vient d'une collection de nouvelles de J.M.G. Le Clézio : *Mondo et autres histoires* :

*« C'est une longue histoire », dit l'enfant. « Il y a longtemps, très longtemps, beaucoup d'hommes sont arrivés, ils ont installé leurs maisons sur les rivages, dans les vallées, et les maisons sont devenues des villages, et les villages sont devenus des villes. Même les oiseaux ont fui. Même les poissons avaient peur. Alors moi aussi j'ai quitté les rivages, les vallées, et je suis venu sur cette montagne. [...] »*

### **3.1. Typologie des erreurs utilisée**

Nous avons modifié la typologie des erreurs de Chervel et Manesse (voir tableau 2) pour la rendre plus simple et plus utile pour l'analyse du corpus et pour éviter les cas incertains. Nous avons regroupé les erreurs liées à l'orthographe grammaticale en une catégorie (5-6) et les erreurs liées à l'orthographe lexicale en une catégorie (7-8), en suivant l'exemple de Lassaad (2011 : 140). Nous avons également combiné les catégories 1 et 2 en une catégorie et ajouté une catégorie additionnelle (0) qui contient les cas où le mot en question manque complètement dans la copie d'un informateur. En outre, nous avons remplacé la notion de *faute* de la typologie originale par *erreur*.

---

<sup>1</sup> Le chiffre 6 dans le code du cours indique que le cours est le sixième cours tandis que le cours RAA3.1. est le troisième cours dans le programme d'enseignement du français langue étrangère qui contient en tout huit cours différents en FLE.



Dans la partie analyse, en examinant le matériel dans notre corpus, nous essayerons de catégoriser les erreurs dans les copies des informateurs. Il s'agit pour nous de trouver les types d'erreurs les plus communs chez les élèves finnophones et chez les élèves francophones et de voir quelles différences il y a entre ces deux groupes d'informateurs.

Catégorie d'erreur	Définitions	Exemples des erreurs dans les copies des élèves
9	Erreur sur les signes orthographiques (accents, apostrophe, trait d'union, cédille) et les majuscules et les minuscules	<i>*trés</i> <i>*mémé</i>
7-8	Erreur grave d'orthographe lexicale Erreur d'orthographe lexicale : forme approchante	<i>*longtemp</i> <i>*les vallés</i>
5-6	Erreur d'orthographe grammaticale : la catégorie grammaticale n'est pas représentée Erreur d'orthographe grammaticale : la catégorie grammaticale est mal représentée	<i>*leur maison</i> <i>*leurs maison</i> <i>*les maisons sont devenu</i> <i>*ils ont installés</i>
4	Cumul d'erreur grammaticale et lexicale	<i>*le vallé</i> <i>*le valley</i>
3	Substitution de mot	<i>*dont</i> (au lieu de <i>dans</i> ) <i>*est</i> (au lieu de <i>et</i> )
1-2	Mauvais découpage du mot ; mot sauté ou tronqué Aberration dans la représentation des sons	<i>Beaucoup *dom</i> ( <i>beaucoup d'hommes</i> ) <i>Ils ont *enstalait</i> ( <i>ils ont installé</i> )
0	Absence d'un mot	<i>Les *oiseaux</i> <i>Les oiseaux ont *fui</i>

**Tableau 3 : Typologie des erreurs modifiée (ordre croissant des erreurs moins graves vers les erreurs plus graves)**

### 3.2. Résultats quantitatifs et qualitatifs

La qualité de l'orthographe est définie quantitativement, c'est-à-dire d'après le nombre d'erreurs et qualitativement c'est-à-dire en examinant les types d'erreurs qui se trouvent dans les copies des informateurs (Lassaad 2011 : 169). Chaque erreur trouvée dans les copies des informateurs correspond à la mauvaise transcription d'un graphème (voir 2.3.). Dans les dictées

écrites par les informateurs, nous avons trouvé au total 549 erreurs correspondant à une des catégories dans la typologie modifiée. Quand l'erreur correspondait à plusieurs catégories d'erreurs, comme dans le cas de *le village* (au lieu de *les rivages*) où l'erreur renferme une erreur liée à la substitution de mot et une erreur d'orthographe grammaticale, c'est l'erreur la plus grave qui sera prise en compte : ainsi, dans le cas de *\*le village*, l'erreur serait la substitution d'un mot par un autre (*village* au lieu de *rivages*). Dans le tableau 4 est représentée la distribution globale des catégories d'erreurs dans les dictées des informateurs.

Catégorie d'erreur	Total des erreurs	9	7-8	5-6	4	3	1-2	0
Nombre et pourcentage global d'erreurs	549 100%	30 5.46%	64 11.66%	346 63.02%	24 4.37%	30 5.46%	42 7.65%	13 2.37%

**Tableau 4 : Distribution globale des catégories d'erreurs dans les dictées des informateurs**

Ces premiers pourcentages de l'ensemble du corpus nous donnent un aperçu global de la quantité des différents types d'erreurs orthographiques trouvées dans les copies des informateurs. Remarquons que ces chiffres représentent une moyenne des résultats mais qu'ils ne correspondent pas directement aux résultats individuels de chaque élève. Ces chiffres doivent être interprétés sans trop les généraliser parce que notre corpus se compose d'un groupe d'informateurs plutôt hétérogène en ce qui concerne leur niveau scolaire et leur langue maternelle. Les résultats individuels varient considérablement d'une copie à l'autre. Pour illustrer la variation, une analyse qualitative détaillée de quelques copies du corpus sera réalisée après l'analyse quantitative de la typologie des erreurs.

D'ailleurs, dans le tableau 4, nous pouvons voir que les 346 erreurs liées à la catégorie de l'orthographe grammaticale (5-6) représentent la majorité (63.02%) des toutes les erreurs. Aucune autre catégorie d'erreurs n'équivaut à ce pourcentage. La deuxième catégorie d'erreurs qui a posé des problèmes aux informateurs est celle de l'orthographe lexicale (7-8), qui couvre 11.66% des erreurs avec ses 64 erreurs. Ensuite, il y a les erreurs liées à la substitution de mot (3). Cette catégorie consiste en 30 erreurs et représente 5.46% des erreurs. Dans la catégorie 1-2, nous avons regroupé tous les mots dont la présentation phonétique est altérée de manière qu'ils sont à peine identifiables. Cette catégorie représente 7.65% des erreurs tandis que les

erreurs de la catégorie 9 représentent 5.46% de toutes les erreurs, et les erreurs de la catégorie 4 couvrent 4.37%. Finalement, la catégorie 0 représente moins de 4% de la totalité des erreurs.

Dans le tableau 5, nous pouvons voir la différence entre la distribution des erreurs entre les groupes d'informateurs francophones et finnophones. En examinant le tableau 7, nous pouvons constater que les 20 informateurs finnophones ont fait en moyenne considérablement plus d'erreurs que les 51 informateurs francophones. Le tableau 6 illustre plus en détail la distribution des catégories d'erreurs et la différence entre chaque groupe d'informateurs.

<b>Catégorie d'erreur</b>	<b>Total des erreurs</b>	<b>9</b>	<b>7-8</b>	<b>5-6</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1-2</b>	<b>0</b>
<b>Nombre d'erreurs chez les élèves francophones (51)</b>	258 100%	9 3.49%	47 18.21%	<u>190</u> <u>73.64%</u>	-	9 3.49%	2 0.78%	1 0.39%
<b>Nombre d'erreurs chez tous les élèves finnophones (20)</b>	291 100%	21 7.22%	17 5.84%	<u>156</u> <u>53.61%</u>	24 8.25%	21 7.22%	40 13.75%	12 4.12%

**Tableau 5 : Distribution des catégories d'erreurs chez les informateurs francophones et chez les informateurs finnophones**

Catégorie d'erreur	Total des erreurs <sup>2</sup>	9 <sup>3</sup>	7-8	5-6	4	3	1-2	0
FR1	77 14.06%	2 2.59%	11 14.29%	<u>61</u> <u>79.22%</u>	-	3 3.89%	-	-
FR2	113 20.58%	3 2.65%	27 23.89%	<u>74</u> <u>65.49%</u>	-	6 5.31%	2 1.78%	1 0.88%
FR3	68 12.39%	4 5.88%	9 13.24%	<u>55</u> <u>80.88%</u>	-	-	-	-
FIN1	184 33.52%	15 8.15%	6 3.26%	<u>106</u> <u>57.61%</u>	14 7.61%	12 6.52%	26 14.13%	5 2.72%
FIN2	107 19.49%	6 5.61%	11 10.28%	<u>50</u> <u>46.73%</u>	10 9.35%	9 8.41%	14 13.08%	7 6.54%

**Tableau 6 : Distribution détaillée des catégories d'erreurs par groupes**

Le tableau suivant présente le nombre moyen d'erreurs dans chaque catégorie d'après le groupe d'informateurs.

Catégorie d'erreur	Total des erreurs	9	7-8	5-6	4	3	1-2	0
FR1	4.53	0.12	0.65	3.59	-	0.18	-	-
FR2	5.95	0.16	1.42	3.89	-	0.32	0.11	0.05
FR3	4.53	0.27	0.60	3.67	-	0.07	-	-
<b>La moyenne commune des francophones</b>	<b>5.05</b>	<b>0.18</b>	<b>0.92</b>	<b>3.73</b>	-	<b>0.18</b>	<b>0.06</b>	<b>0.02</b>
FIN1	16.72	1.36	0.55	9.63	1.27	1.27	2.36	0.45
FIN2	11.88	0.67	1.22	5.55	1.11	1	1.56	0.78
<b>La moyenne commune des finnophones</b>	<b>14.55</b>	<b>1.05</b>	<b>0.85</b>	<b>7.8</b>	<b>1.2</b>	<b>1.15</b>	<b>2.00</b>	<b>0.6</b>

**Tableau 7 : Nombre moyen d'erreurs dans chaque catégorie d'après le groupe d'informateurs**

<sup>2</sup> Pourcentage par rapport au total des erreurs faites par chaque groupe.

<sup>3</sup> Pourcentage par rapport au nombre dans la catégorie correspondante.

Le tableau 5 nous indique la distribution des erreurs entre les francophones et finnophones. Les erreurs des francophones consistent principalement en deux catégories : celles des erreurs d'orthographe grammaticale et des erreurs d'orthographe lexicale, alors que chez les finnophones, les erreurs sont plus dispersées entre toutes les catégories d'erreurs, même si les erreurs d'orthographe grammaticale dominent.

D'ailleurs, les résultats nous montrent que certaines catégories d'orthographe posent nettement plus de problèmes que d'autres. Ce sont surtout les erreurs d'orthographe grammaticale (5–6) qui représentent la majorité des erreurs dans chaque groupe d'informateurs (tableau 6). Cette catégorie d'erreurs représente plus de la moitié dans les groupes FR1 (79.22%), FR2 (65.49%), FR3 (80.88%), FIN1(56.52%) et dans le groupe FIN2 le nombre d'erreurs correspond à 46.73%. Dans les groupes francophones, le pourcentage de la catégorie 5–6 est visiblement plus élevé. De ce résultat, nous pouvons conclure, que dans les copies des informateurs francophones, la majorité des erreurs apparaissent dans la catégorie 5–6, tandis que dans les copies des informateurs finnophones, les erreurs se divisent de façon plus uniforme entre les différentes catégories.

Les erreurs de la catégorie 5–6 comprennent des erreurs du type *\* leur maisons, \*leurs maison, \*les maison, \*le maison, la rivage, le villages, le rivage, l'enfants* (au lieu de *leurs maisons, les rivages et l'enfant*) c'est-à-dire que les règles d'accord (nominal) en nombre et en genre ne sont pas respectées. Les erreurs sur les finales des verbes (accord verbal) sont également fréquentes comme dans les exemples suivants : *les villages sont \*devenues, je suis venus et ils ont \*installés*.

Ensuite, c'est la catégorie liée aux erreurs lexicales (7–8) qui représente 11.66% de toutes les erreurs. Dans le tableau 5, nous voyons, que dans les copies des francophones, les erreurs lexicales représentent 18.21% de toutes les erreurs faites par les groupes francophones tandis que dans les copies des informateurs finnophones, cette catégorie représente seulement 5.84% de toutes les erreurs commises par les finnophones (voir chapitre 3.2.2.).

Les erreurs dans cette catégorie sont surtout liées à un mot dont l'orthographe semble être difficile aussi bien pour les francophones que pour les finnophones. C'est *les vallées* qui a posé le plus de problèmes, apparaissant par exemple sous les formes *\* les vallés, \* les valets, \*les valleys, \*les valais et \*les vallais*. Nous verrons plus en détail les problèmes liés à ce mot spécifique dans le chapitre 3.2.2.

À part les catégories 5–6 et 7–8, il y a le groupe d'erreurs 1–2 qui a posé des problèmes surtout au groupe d'informateurs finnophones. Ces erreurs sont liées à la transcription aberrante

des sons. Dans les copies des informateurs, nous avons relevé au total 42 erreurs dont 40 chez les finnophones. Ces 40 erreurs comprennent 13.75% des erreurs faites par les finnophones. Dans le chapitre 3.2.6., nous examinerons plus en détail les possibles raisons de ce résultat.

Pour le reste, il n'y a pas d'autre catégorie d'erreurs qui ressort en particulier quand il s'agit de la distribution globale des catégories d'erreurs (tableau 5). Les erreurs des catégories 9, 4, 3 et 0 ne représentent plus que quelques pourcents dans les distributions globales. Nous examinerons les résultats par catégorie plus en détail dans les sous-chapitres qui suivent, et nous verrons que les résultats par groupe peuvent différer considérablement des résultats globaux. Nous partons des erreurs les moins graves pour terminer aux erreurs graves.

### 3.2.1. Les erreurs de la catégorie 9

D'après Chervel et Manesse (1989 : 162), la catégorie 9 comprend les erreurs des signes orthographiques, en d'autres mots, ce sont des erreurs qui sont liées aux accents, apostrophes, traits d'union, cédilles et à toutes les erreurs de majuscules et de minuscules. En examinant le tableau 6, nous pouvons constater que les erreurs de la catégorie 9 ne sont très fréquentes dans aucun des groupes d'informateurs.

Nous avons trouvé 30 erreurs concernant la mauvaise maîtrise de l'emploi des signes orthographiques mais aucune erreur de majuscule/minuscule : 21 dans les copies des informateurs finnophones et 9 dans les copies des informateurs francophones. Au total, ces 30 erreurs représentent 5.46% des erreurs commises par tous les groupes d'informateurs (tableau 4). Les erreurs les plus fréquentes dans cette catégorie ont été l'utilisation erronée des accents : *\*trés* (employé 12 fois en tout, au lieu de *très*), *\*les vallèes* et *\*les vallees* (employé 3 fois en tout, au lieu de *les vallées*) et, au lieu de *même*, nous avons trouvé quatre formes erronées : *\*mème*, *\*meme* (deux fois) et *\*mémé*, et *\*sont arrives*, *\* sont arrivès* (employé 6 fois en tout, au lieu de *sont arrivés*).

Dans le tableau 7, il s'agit du nombre moyen d'erreurs de chaque catégorie faites par les groupes francophones et finnophones. La fréquence des erreurs de la catégorie 9 dans les copies des informateurs francophones est mineure en comparaison avec celle des finnophones. Les informateurs francophones ont fait des erreurs sur les signes orthographiques de la manière suivante : 0.12 (FR1), 0.16 (FR2) et 0.27 (FR3) erreurs par informateur, alors que les informateurs finnophones ont fait 1.36 (FIN1) et 0.67 (FIN2) erreurs en moyenne. Ce nombre plus élevé d'erreurs dans le groupe FIN1 s'explique sans doute par le fait que ces informateurs

ont fait moins d'études de français que le groupe FIN2. De plus, la langue finnoise ne contient pas de signes orthographiques, tandis que le français en connaît une multitude : l'accent aigu, l'accent grave, l'accent circonflexe, l'apostrophe, la cédille etc... Il est difficile aux apprenants allophones de se rappeler l'emploi correct de chaque signe.

Dans les 51 copies des informateurs francophones, nous avons trouvé sept fois la transcription erronée de l'accent grave \*trés du mot *très*. L'accent aigu a été remplacé par l'accent grave une seule fois dans \*les vallées (FR3). Les erreurs de la catégorie 9 représentent 3.49% de toutes les erreurs dans les copies des informateurs francophones. Cependant, dans les 20 copies des informateurs finnophones, les erreurs de la catégorie 9 ont été plus variées et légèrement plus courantes, c'est-à-dire 7.19% de toutes les erreurs commises par les finnophones. Ce sont les erreurs liées à l'orthographe de *très* qui ont posé le plus de problèmes comme par exemple : \*trés, \*três et \*tres

### 3.2.2. Les erreurs de la catégorie 7–8

Les erreurs de la catégorie 7–8 font partie de l'orthographe lexicale. Selon Chervel et Manesse (1989 : 163), cette catégorie représente toutes les erreurs de type lexical. Chervel et Manesse ont divisé les erreurs lexicales en deux groupes selon leur degré de gravité. Les erreurs de type 7 dont la forme graphique ne représente pas les sons correctement sont considérées comme des erreurs plus graves. Selon Chervel et Manesse, par exemple les erreurs sur les prépositions sont des erreurs typiques dans cette catégorie : \*part au lieu de *par* et \*commes au lieu de *comme*. Les erreurs de type 8, de leur côté, sont considérées comme moins graves, même « comme des 'quasi-réussites' ». Chervel et Manesse (1989 : 163) constatent que ces dernières peuvent même démontrer une connaissance tout à fait satisfaisante du système graphique français, comme dans le cas du son [s], \*rassines au lieu de *racines* ou \*siel eu lieu de *ciel*. Il s'agit de sons qu'on peut représenter par des graphies différentes.

Dans ce mémoire, nous ne diviserons pas les erreurs dites lexicales en deux catégories mais nous les traiterons comme une seule catégorie. Au total, 81 erreurs apparaissent dans les copies des informateurs, ce qui fait que cette catégorie d'erreurs occupe la deuxième place sur l'échelle des erreurs avec, un taux de 11.66%. Dans les copies des informateurs, aussi bien des francophones que des finnophones, nous avons trouvé un mot qui a posé des problèmes en particulier : *les vallées* (voir 3.2.). Les difficultés dans la transcription des graphies ont fait naître des versions erronées comme *les valets*, \*les vallés, \*les valais, \*les vallais, \*les valleys.

Ces différentes variations de la forme écrite du mot *les vallées* indiquent une tentative de transcrire ces mots de manière phonétique mais leur transcription reste défectueuse.

Dans le tableau 5, nous pouvons voir le nombre moyen d'erreurs lexicales par personne. Le nombre moyen d'erreurs chez les informateurs francophones est de 0.92 tandis que chez les finnophones, il est de 0.85. Les 47 erreurs de la catégorie 7–8 représentent 18.21% de toutes les erreurs dans les copies des informateurs francophones alors que chez les informateurs finnophones, les erreurs de la catégorie 7–8 représentent 5.84 % avec 17 erreurs au total. En examinant les pourcentages, il serait facile de présumer que les finnophones ont moins de problèmes avec l'orthographe lexicale. Pourtant, cela n'est pas le cas puisque le nombre moyen d'erreurs nous indique que les finnophones ont commis à peu près autant d'erreurs lexicales par personne que les francophones. Il est également important de garder à l'esprit le fait que la distribution des erreurs commises par les finnophones est répartie d'une manière plus égale entre toutes les catégories d'erreurs, tandis que les erreurs des informateurs francophones se concentrent surtout dans les catégories 7–8 et 5–6.

Dans les copies des informateurs francophones, nous avons trouvé la transcription erronée de *les vallées* 26 fois, dont la majorité (17 erreurs) dans les copies du groupe FR2. De même, *longtemps* a été mal orthographié huit fois (\**longtemp* et \**lomptemps*). Dans les copies des informateurs francophones, nous détectons également plusieurs erreurs liées au redoublement de consonnes comme dans \**j'ai quité* au lieu de *j'ai quitté* et \**les valets*, \**les valées*, \**les valés* au lieu de *les vallées* et \**les poissons* au lieu de *les poissons*. D'après une étude effectuée par Manesse (2007 : 150), les erreurs portant sur le redoublement de consonnes sont une des erreurs les plus fréquentes chez les élèves français.

Contrairement aux résultats des francophones, la difficulté des doubles consonnes ne semble pas apparaître de la même manière dans les copies des informateurs finnophones. En effet, il n'est pas facile de distinguer la différence entre une ou deux consonnes puisque la prononciation suit rarement une règle générale. Un informateur natif peut sans doute entendre la différence dans la prononciation de *je courais* et *je courrais*, mais dans la plupart des cas, c'est impossible de l'entendre comme nous venons de le voir dans le cas de \**j'ai quité* au lieu de *j'ai quitté* (www7). Le nombre réduit d'erreurs sur les doubles consonnes dans les copies des informateurs finnophones pourrait être expliqué par le fait qu'en règle générale, les apprenants allophones apprennent la forme écrite de la langue française avant l'oral. Les erreurs sur les doubles consonnes représentent une partie majeure des erreurs d'orthographe lexicale commises par les informateurs francophones. Comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre 2.3., ce sont les erreurs logogrammiques (graphèmes notant un mot entier) qui posent des



problèmes surtout aux apprenants natifs. Notre résultat confirme cette affirmation faite entre autres par Makassikis et Pellat (2011).

Ce que nous trouvons particulièrement intéressant est le fait que le mot *les vallées* a été transformé en *les valleys* et en *le valley* au total 10 fois dans les copies des informateurs finnophones. Dans le cas de la transcription défectueuse de *\*les valleys / \*le valley*, nous pouvons observer l'influence du mot anglais *the valley* qui est la traduction anglaise du mot *la vallée*. Les anglicismes dans les copies des informateurs finnophones peuvent indiquer que le mot français leur était inconnu, mais qu'ils en ont deviné le sens pour le remplacer par le mot anglais, mieux maîtrisé.

### 3.2.3. Les erreurs de la catégorie 5–6

Selon Chervel et Manesse, les erreurs d'orthographe grammaticale sont liées à l'accord en genre et en nombre. Il s'agit aussi de problèmes dans l'utilisation du singulier et du pluriel et dans la conjugaison verbale. Comme pour les erreurs d'orthographe lexicale, Chervel et Manesse ont divisé les erreurs de la catégorie grammaticale en deux niveaux de gravité. Dans les erreurs les moins graves, Chervel et Manesse classent les erreurs qui arrivent à peu près à « satisfaire aux exigences de la grammaire » (1989 : 166). De cette catégorie font partie les erreurs liées aux pluriels nominaux et verbaux confondus, comme dans le cas de *\*racinent* au lieu de *racines* ou bien les marques de pluriel de noms erronées comme par exemple *\*tuyaous* au lieu de *tuyaux*. À cette catégorie appartiennent également les formes déclinées des verbes mal maîtrisées comme par exemple dans le cas de *\* cherchait, cherchées* au lieu de *chercher*. Cependant, les erreurs les plus graves attestent une sorte d'ignorance des catégories grammaticales. Il s'agit de problèmes dans l'usage du masculin et du féminin, du singulier et du pluriel, comme dans *les\*racine, la \*nourritures et les sucs \*destinées* au lieu de *les racines, la nourriture et les sucs destinés* (Chervel & Manesse 1989 : 165–166).

Dans ce mémoire, nous ne diviserons pas les erreurs dites grammaticales en deux catégories mais nous les traiterons comme une seule catégorie pour des raisons de simplicité. Les chiffres présentés dans le tableau 4 nous permettent de constater que c'est à la catégorie 5–6, les erreurs d'orthographe grammaticale, que nous attacherons un intérêt particulier dans cette partie analyse. Les erreurs d'orthographe grammaticale représentent la majorité des erreurs dans chaque groupe d'informateurs. Au total, ces erreurs comprennent 63.02% des erreurs, c'est-à-dire 346 erreurs en totalité. Ces 346 erreurs se répartissent de la manière suivante : 190 erreurs

faites par les informateurs francophones et 156 erreurs faites par les informateurs finnophones (tableau 5). Par rapport au nombre d'informateurs, les finnophones (20 informateurs) ont fait considérablement plus d'erreurs que les francophones (51 informateurs).

Le tableau 7 nous montre que les informateurs francophones ont fait 3.73 erreurs par informateur sur l'orthographe grammaticale alors que les informateurs finnophones ont fait 7.8 erreurs en moyenne. Nous pouvons également constater que c'est surtout le groupe FIN1 qui a élevé la moyenne des finnophones avec 9.63 erreurs en moyenne par informateur tandis que le groupe FIN2 a fait seulement 5.55 erreurs en moyenne. Dans le groupe FIN1, il y a au total six informateurs qui ont fait plus de 10 erreurs d'orthographe grammaticale dans leurs copies tandis que dans le groupe FIN2, il n'y a pas de copies dans lesquelles il y aurait plus de 10 erreurs grammaticales. Cette différence considérable dans les résultats des groupes finnophones peut s'expliquer par le fait que le groupe FIN2 a, comme nous l'avons déjà mentionné, étudié plus de cours de français que le groupe FIN1.

Nous notons que dans les copies de tous les informateurs la majorité des erreurs se trouve dans les formes erronées de l'accord verbal du participe passé *ils ont installé, les villages sont devenus*, et par exemple dans la confusion du nombre (pluriel au lieu du singulier ou singulier au lieu du pluriel) de *leurs maisons, les rivages, les villages*. Nous avons modifié la classification des sous-catégories d'erreurs d'orthographe grammaticale de Lassaad (2011 : 162), et nous classons les erreurs d'orthographe grammaticale trouvées dans les copies des informateurs en quatre sous-catégories :

#### 3.2.3.1. Erreurs sur les participes passés

D'après Lassaad (2011 :162), les difficultés liées à la production des participes passés sont un des problèmes majeurs quand il s'agit d'orthographier correctement. Cordary (2003 : 103) ajoute que l'accord du participe passé est un des domaines de l'enseignement de l'orthographe française face auquel même les enseignants se trouvent plus ou moins impuissants quand il s'agit d'expliquer les règles aux apprenants.

Dans les copies des informateurs, nous avons trouvé 180 erreurs liées aux participes passés. 46 de ces erreurs sur le participe passé ont été commises par les groupes finnophones (FIN1 : 28, FIN2 : 18) et 134 par les francophones (FR1 : 40, FR2 : 55 FR3 : 39). Les erreurs commises par les finnophones représentent 25.56% de toutes les erreurs faites sur les participes passés tandis que les erreurs sur le participe passé faites par les francophones représentent 74.44%. Nous en mentionnons quelques-unes : \* *ils ont installés* (FR1, FR2, FR3), \**ils ont installer*

(FIN1), *\*les maisons sont devenu* (FR2, FR3), *\*le maison sont devenu* (FIN1, FIN2) , *\*les maisons sont devenue* (FR1, FR3), *\*le maison sont devenue* (FIN1), *\*les maisons sont devenus* (FR1, FR2, FR3, FIN1, FIN2), *\*les villages sont devenues* (FR1, FR2, FR3, FIN1, FIN2), *\*je suis venus* (FR1, FR2), *\*les oiseaux ont fuis* (FR1, FR2, FR3, FIN2).

Ce résultat nous permet de constater que l'emploi du participe passé avec l'auxiliaire *être* pose des problèmes aussi bien aux apprenants natifs qu'aux apprenants allophones. Les différentes versions de *les maisons sont devenues* et *les villages sont devenus* révèlent beaucoup du niveau du développement langagier chez les informateurs. Par exemple *\*les maisons sont devenue* (FR1, FR3) montre que l'informateur sait que -e à la fin du participe passé indique la marque du féminin, par contre le -s du pluriel est oublié. Cependant, *\*les maisons sont devenus* (FR1, FR2, FR3, FIN1, FIN2) indique la compréhension que le participe passé employé avec *être* s'accorde en nombre mais l'accord en genre est oublié. Nous avons relevé en tout 39 formes erronées de *les maisons sont devenues* et *les villages sont devenus* dans les copies des informateurs francophones (FR1 : 10, FR2 : 19, FR3 : 10), tandis que dans les copies des finnophones, nous en avons trouvé 27 (FIN1 : 16, FIN2 : 11), ce qui, par rapport au nombre d'informateurs, est un résultat bien plus médiocre.

En ce qui concerne l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*, à la différence de l'auxiliaire *être*, le participe passé ne s'accorde pas avec le sujet. Nous avons trouvé quelques exemples erronés de l'accord du participe passé employé avec *avoir* surtout dans les copies des informateurs francophones : *\*ils ont installés* (FR1, FR2, FR3) et *les oiseaux ont fuits/fuis* (FR1, FR2, FR3, FIN2). Dans ces cas-là, nous supposons que les règles d'accord du participe passé ont été confondues chez quelques informateurs. Dans les 19 copies du groupe FR2, nous avons relevé au total 11 erreurs de *\*ils ont installés*, dans les copies du groupe FR1, la même forme erronée est apparue 8 fois en tout et dans les copies du groupe FR3, nous l'avons relevée 9 fois. En ce qui concerne les résultats des finnophones, dans les copies du groupe FIN1 et FIN 2, nous avons trouvé quelques formes erronées de *ils ont installé* : *\*ils ont installent*, *\*ils sont installés* et *\*ils ont installer*.

Ce que nous trouvons particulièrement intéressant est la forme erronée de *\*je suis venus* qui apparaît dans des copies des groupes FR1 et FR2 quatre fois au total. D'où vient ce -s du pluriel avec *je* qui indique seulement une personne. Il est possible que les informateurs aient fait une sorte d'assimilation à la conjugaison du présent *je viens*, en transmettant le -s final du présent au participe passé du passé composé.

En premier lieu, le fait de ne pas avoir ce phénomène de participe passé dans leur langue maternelle pose des problèmes aux informateurs finnophones puisqu'ils ne peuvent pas mettre

en relation les deux systèmes linguistiques. L'une des difficultés qui se pose pour les apprenants finnophones réside dans le fait qu'ils confondent l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *être* avec celui de *avoir*. Ils généralisent la règle concernant l'auxiliaire *avoir* d'après laquelle le participe passé ne s'accorde pas avec le sujet, ce qui résulte dans des réponses erronées comme *\*les villages sont devenu* et *\*les maisons sont devenu*.

En deuxième lieu, nous avons également trouvé des versions erronées comme *\*les maisons sont devenus* dans tous les groupes d'informateurs. Nous voyons que la règle de l'accord est celle qui pose des problèmes. Dans ce cas-là, il reste difficile de dire s'il s'agit d'un lapsus ou de l'oubli de la règle qu'en employant le participe passé avec l'auxiliaire *être*, celui-ci s'accorde en genre et en nombre. Quant à l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *être*, il s'agit en effet d'une règle orthographique dont les morphogrammes ne sont toujours pas perçus à l'oral. En conséquence, cela ajoute à la difficulté de transcrire l'oral.

En troisième lieu, l'emploi de l'auxiliaire *avoir* semble être mieux maîtrisé par les groupes finnophones que par les groupes francophones puisque dans les copies des finnophones nous avons trouvé seulement 5 erreurs (0.25 erreurs par informateur) dont deux sont liées au problème de la perception du -s entre *ils ont installé* et *\*ils sont installés*. Étant donné que le finnois ne connaît qu'un -s : *ils ont* est perçu comme *ils sont*, ce qui est d'ailleurs un problème typique chez des apprenants allophones. Dans les copies des francophones, nous en avons relevé 28 (0.54 erreurs par informateur). En effet, l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir* est enseigné aux élèves finnophones au stade plutôt précoce des études de FLE.

Finalement, nous pouvons constater qu'en tant qu'apprenants de FLE, les informateurs finnophones ont appris les règles du participe passé d'abord en forme écrite et ensuite, ils les ont mises en pratique à l'oral, tandis que les apprenants francophones emploient les règles en se basant sur la langue orale, ce qui peut susciter ces erreurs dans les copies des informateurs francophones.

### 3.2.3.2. Erreurs sur l'accord des temps simples

Dans cette catégorie, il s'agit de problèmes d'accord sujet-verbe en genre et en nombre. Dans les copies des informateurs, nous avons relevé 14 erreurs sur les temps simples comme par exemple *\*les poisson avait peur* (FR1), *\*les \*poisons avez peur* (FR2, FIN1), *\*les poissons avait peur* (FR3, FIN2), *\*les poissons avai peur* (FR3), *\*les poisons avait peur* (FIN1), *\*les poissons avais peur* (FIN2), *\*le poisson avait peur* (FIN2). *\*di l'enfant* (FR3), *\*il y as* (FR3),

La faute la plus fréquente dans cette catégorie est l'imparfait de *avoir* : *les poissons avaient peur*. Dans cette catégorie, nous avons classé toutes les erreurs liées aux problèmes de conjugaison. La forme *avaient* a donné lieu à bien des terminaisons homophones comme *\*avait*, *\*avai*, *\*avez*, *\*avais*. Cependant, les erreurs de cette catégorie ne sont pas particulièrement fréquentes par rapport aux erreurs sur les participes passés et l'accord dans les syntagmes nominaux. Nous rappelons que la langue française contient des désinences (morphogrammes) indiquant le nombre, le genre et la personne des mots (voir 2.2.) et que ces finales sont la plupart du temps muettes. D'après Jung (1973), le 20<sup>e</sup> siècle a connu une période « d'abrègements vocaliques » rendant une grande partie des désinences finales homonymes, et c'est pour cette raison que ces diverses finales (*avaient*, *avait*, *avais*, *avez*) sont si facilement confondues.

### 3.2.3.3. Erreurs sur l'accord dans les syntagmes nominaux

En ce qui concerne les erreurs d'accord en genre et en nombre dans les syntagmes nominaux, nous en avons relevé 147 en tout. Dans cette catégorie figurent des erreurs comme *\*les maison* (FR1, FR3), *\*le maison* (FIN1, FIN2), *\*leurs maison* (FR1, FR3), *beaucoup d'homme* (FR1, FR2, FR3, FIN1, FIN2) *\*cet montagne* (FIN1, FIN2).

Les noms *village* et *villages* se prononcent de la même manière [vilɑʒ] tandis qu'il y a une différence dans la prononciation de l'article défini de singulier *le* qui se prononce avec une voyelle arrondie [lə] et de pluriel *les* qui se prononce avec une voyelle non-arrondie [le]. Jung (1973) note qu'en français, les marques des catégories grammaticales et leurs fonctions sont rendues muettes tandis que dans la plupart des langues elles sont articulées. Jung explique qu'en anglais, il y a une distinction entre le pluriel *girls* et le singulier *girl* et en allemand *Frauen* se distingue de *Frau* par la consonne marquant le pluriel. Dans le couple *le village/ les villages* ou *le rivage/ les rivages*, c'est l'article *les* qui signale le nombre du mot prononcé. En effet, la marque du pluriel *-s* à la fin des *villages* et *rivages* semble inexistante surtout pour les informateurs allophones, ce qui, les conduit à oublier ce morphogramme final. Nous rejoignons Jung dans son raisonnement et constatons que, comme les Anglais, les informateurs finnophones apprennent leur langue maternelle par la forme prononcée du mot.

Nous avons relevé des erreurs liées à ces deux articles seulement (à part une erreur dans une copie du groupe FR1) dans des copies des informateurs finnophones : FIN1 33 erreurs et FIN2 10 erreurs. Nous croyons que la confusion entre *le village/ les villages* et *le rivage/ les rivages* dans les copies des finnophones résulte du fait que l'emploi des marques du pluriel en français

leur est encore incertain, et que la distinction entre ces deux sons ([lə], [le]) est considérablement plus difficile pour les apprenants allophones et ainsi, ces erreurs sont naturellement plus nombreuses chez eux.

Nous mentionnons ici séparément un autre type d'erreur qui ne peut pas être considéré comme une erreur sur l'accord mais qui sera toutefois mentionné à l'occasion de cette catégorie puisqu'il n'y pas d'autre catégorie qui lui conviendrait. Il s'agit de la forme *leur maison*, qui n'est pas incorrectement orthographiée si nous la détachons de son contexte et l'examinons séparément. Cette forme est considérée comme une erreur à part dans ce mémoire parce que dans la copie originale de la nouvelle de J.M.G Le Clézio la forme est *leurs maisons* : « [...] ils ont installé leurs maisons sur les rivages, dans les vallées, et les maisons sont devenues des villages, et les villages sont devenus des villes ». En principe, il serait tout à fait correct de dire *ils ont installé leur maison*, mais dans le contexte du texte original, l'auteur a choisi d'utiliser *leurs maisons* pour la raison qu'il s'agit de plusieurs hommes/ personnes/ familles qui sont arrivés et qui veulent installer chacun leur propre maison sur les rivages. *Leurs maisons* et *leur maison* se prononcent de la même manière, mais il n'y a pas de distinction dans l'emploi des morphogrammes : le -s du pluriel est une lettre muette qui ne se prononce pas. Nous avons trouvé plusieurs occurrences de ces formes erronées montrant la confusion entre *leurs maisons* et *leur maison* dans chaque groupe d'informateurs.

#### 3.2.3.4. Erreurs sur les marques de pluriel des noms

Dans cette dernière catégorie sont classées seulement trois erreurs que nous avons relevées dans les copies des informateurs finnophones : *\*les oiseaus* (FIN1, FIN2) et *\*les oiseauxes* (FIN1). Dans ces cas mineurs, il s'agit de l'incertitude de l'emploi des marques du pluriel. Dans le cas de *\*les oiseaus*, les informateurs ont généralisé la règle d'après laquelle les noms ont l'habitude de prendre un -s au pluriel. Dans le cas de *\*les oiseauxes*, l'informateur a employé le pluriel *les oiseaux* correctement mais, pour une raison inconnue, il a choisi d'ajouter une marque du pluriel supplémentaire -es indiquant le féminin et le pluriel.

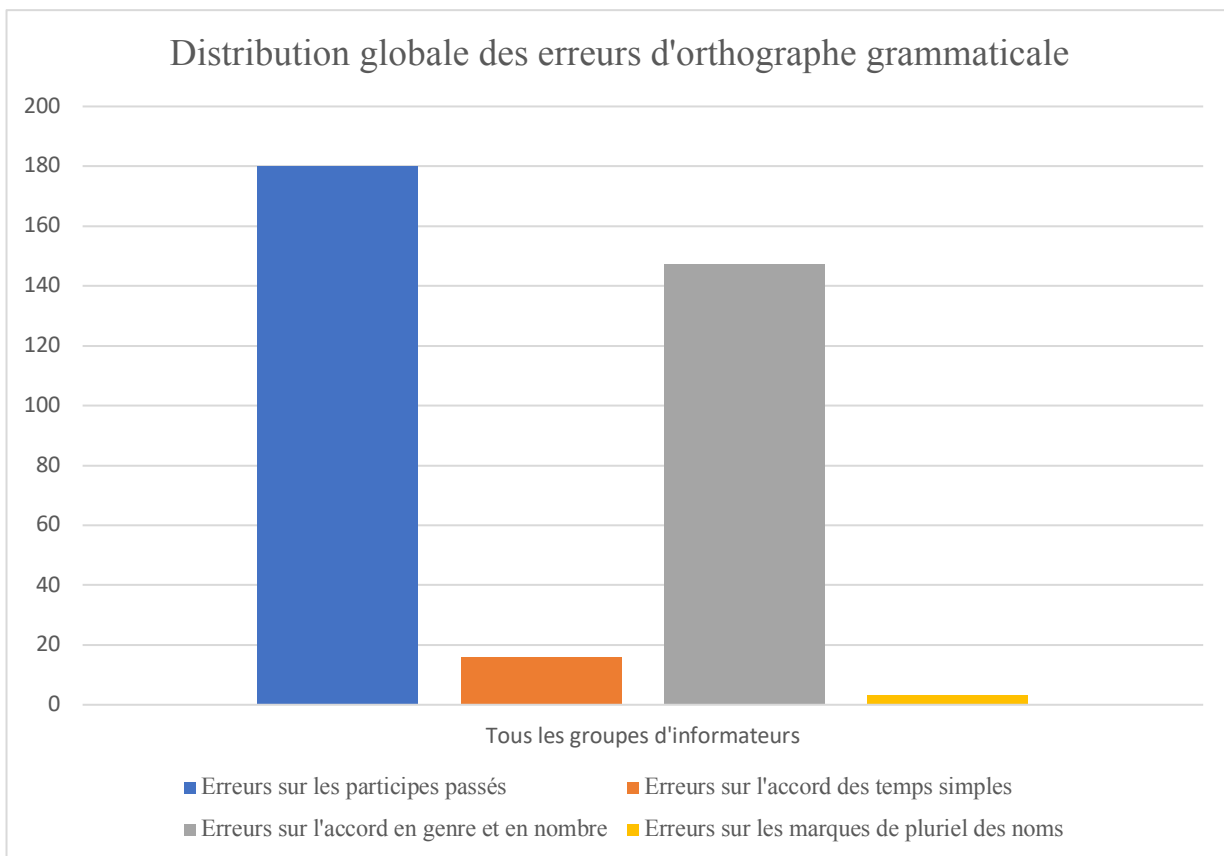
Dans la figure 1, nous schématisons la répartition globale des erreurs d'orthographe grammaticale. En examinant ces données, nous pouvons constater que c'est l'emploi du participe passé dans les constructions des temps composés qui pose des problèmes à tous les apprenants. Dans les copies des informateurs, nous avons découvert 180 erreurs sur le participe passé au total, 147 erreurs sur l'accord en genre et en nombre dans les différents types de

syntagmes nominaux, 14 erreurs sur l'accord des temps simples et finalement, 3 erreurs sur les marques de pluriel des noms.

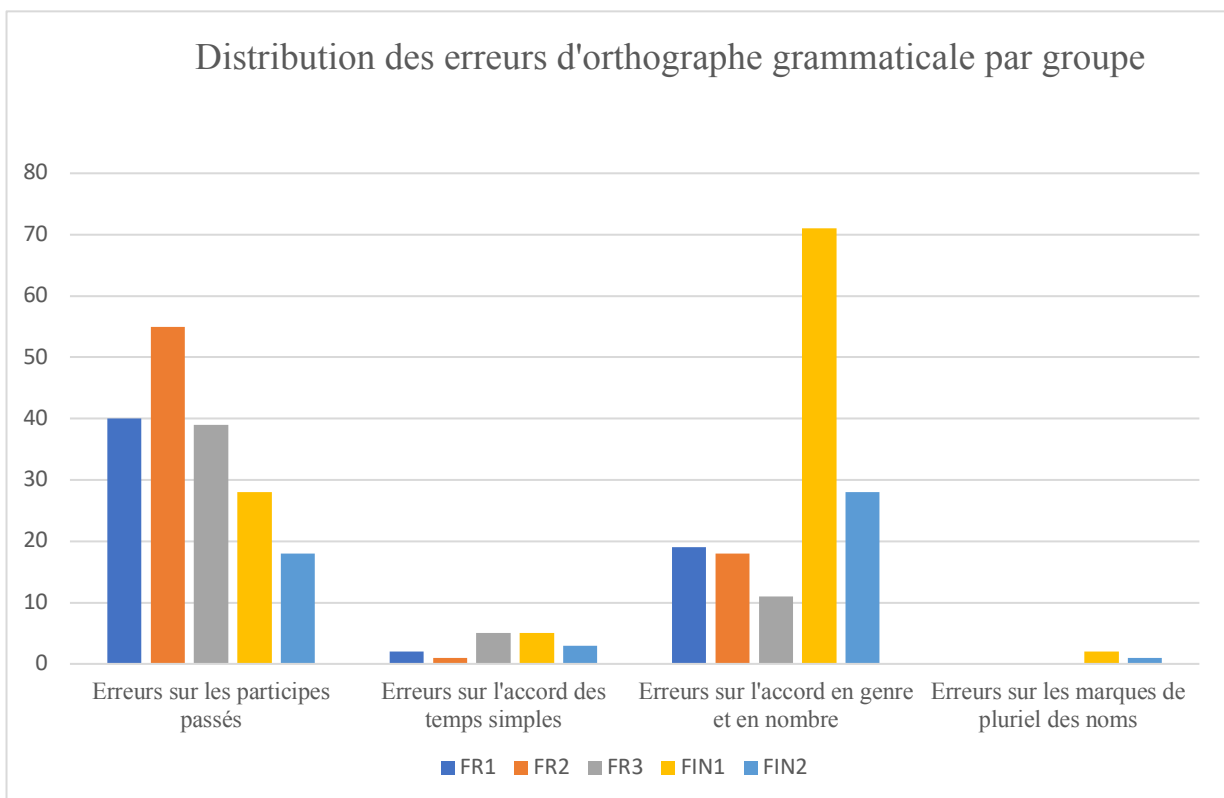
En résumé, la figure 2 nous montre que les erreurs liées au participe passé sont le point faible des informateurs francophones tandis que les erreurs liées à l'accord en genre et en nombre sont celles qui posent le plus de problèmes aux apprenants finnophones. Les informateurs francophones ont commis 134 erreurs sur les participes passés, représentant 70.53% de toutes les erreurs d'orthographe grammaticale des francophones (en tout 190 erreurs grammaticales), tandis que les informateurs finnophones en ont commis 46, leur pourcentage étant ainsi de 29.49% (en tout 156 erreurs grammaticales). En conséquence, le nombre moyen d'erreurs sur les participes passés commises par les informateurs est chez les informateurs francophones de 2.62, tandis que chez les finnophones, il est de 2.3. Ce résultat met le nombre d'erreurs entre ces deux groupes en perspective. Les francophones et les finnophones font à peu près autant d'erreurs sur le participe passé.

En revanche, les erreurs sur l'accord en genre et en nombre posent considérablement plus de problèmes aux informateurs finnophones qu'aux informateurs francophones. Dans les copies des informateurs, nous pouvons trouver 147 erreurs en tout mais 99 de ces erreurs sont commises par les finnophones et seulement la moitié, c'est-à-dire 48 erreurs sont faites par les francophones. En ce qui concerne le nombre moyen d'erreurs de cette catégorie, les francophones ont fait seulement 0.94 erreurs par informateur alors que les finnophones ont commis 4.95 erreurs par personne, ce qui démontre qu'il s'agit d'un vrai problème.

Les erreurs sur l'accord des temps simples consistent en 16 erreurs dont 8 sont faites par des groupes francophones (FR1 : 2, FR2 : 1, FR3 : 5) et 8 sont commises par des groupes finnophones (FIN1 : 3, FIN2 : 3). Les finnophones ont commis relativement plus d'erreurs par informateur sur l'accord des temps simples. Finalement, il y a les trois erreurs sur les marques de pluriel des noms que nous avons relevées dans trois copies du groupe FIN1 et FIN2. Ces deux dernières catégories d'erreurs n'ont pas de grande importance pour le résultat et concernent seulement quelques cas sans influencer sur la vue d'ensemble du résultat.



**Figure 1 : Distribution globale des erreurs d'orthographe grammaticale**



**Figure 2 : Distribution du nombre d'erreurs d'orthographe par groupe**



### 3.2.4. Les erreurs de la catégorie 4

Les erreurs de la catégorie 4 sont décrites comme des erreurs combinées de grammaire et de lexique. Ces erreurs représentent seulement 4.37% de la totalité des erreurs (tableau 4) et se trouvent uniquement dans les copies des finnophones. Cette catégorie contient les erreurs liées au mot *les valleys*, qui se distinguent de celles de la catégorie 7–8 par le fait qu’elles contiennent également des erreurs d’orthographe grammaticale.

Voici quelques exemples des erreurs de la catégorie 4 : *\*le valley* (FIN1, FIN2), *\*le vallet* (FIN1, FIN2), *\*le vallé* (FIN1, FIN2). Dans chaque erreur, nous trouvons la même erreur d’orthographe grammaticale : la confusion entre *le* et *les* (voir 3.2.3). En outre, les erreurs liées à la catégorie lexicale se manifestent dans l’aberration de la transcription des sons dont nous avons également parlé dans le chapitre 3.2.2.

### 3.2.5. Les erreurs de la catégorie 3

Selon Chervel et Manesse (1989 : 166), les erreurs de la catégorie 3 ne sont pas, à vrai dire, des erreurs d’orthographe. En effet, il s’agit de mots qui sont correctement orthographiés mais qui représentent un autre mot que le mot en question dans la dictée. Chervel et Manesse réfléchissent à l’origine de ces erreurs et se demandent s’il est question d’un lapsus, d’une audition incomplète ou d’une compréhension imparfaite du texte en général. Il est souvent impossible d’expliquer la raison de ces erreurs.

Les erreurs de la catégorie 3 ne sont pas particulièrement nombreuses dans les copies des informateurs mais se produisent régulièrement, surtout dans les copies des finnophones. Les finnophones ont en moyenne 1.15 erreurs de catégorie 3 tandis que les francophones en ont seulement 0.18. Au total, ce type d’erreurs représente 3.49% des erreurs chez les francophones et 7.22% chez les finnophones.

Nous classerons ci-dessous les erreurs les plus fréquentes dans un ordre décroissant :

- *\*dont* (au lieu de *dans*) dans 5 copies
- *\*le villages* (au lieu de *les rivages*) dans 3 copies
- *\*est* (au lieu de *et*) dans 3 copies
- *\*donc* (au lieu de *dans*) dans 3 copies.

Dans le cas des *\*dont*, *\*donc* et *\*est*, il s’agit de l’emploi aberrant des mots qui ressemblent plus ou moins des homophones. *Est* et *et* sont des homophones tandis que la prononciation de

*dont* [dõ] ressemble seulement à celle de *dans* [dã] par le fait que les deux contiennent une voyelle nasale. Distinguer la différence entre certains sons peut poser des problèmes aux apprenants allophones (www5). En outre, il est tout à fait possible que dans certains cas, les informateurs finnophones n'aient pas compris ce qui a été dicté, c'est-à-dire qu'ils ont tout simplement deviné le mot en question comme cela semble être le cas avec *\*le village* (au lieu de *les rivages*). *Le village* leur est peut-être plus connu que *les rivages*.

### 3.2.6. Les erreurs de la catégorie 1–2

Chervel et Manesse (1989 : 167) classent dans les catégories 1 et 2 les erreurs les plus graves. La catégorie 2 contient tous les mots où la représentation des sons est erronée. Ces erreurs révèlent que le mot est inconnu pour l'élève. Chervel et Manesse y incluent des versions de mots dans lesquels certains sons manquent complètement ou les mots dont un ou plusieurs sons ont été remplacés. Quant aux erreurs de la catégorie 1, il s'agit de l'emploi aberrant du découpage des mots. L'apprenant ne voit pas la différence entre les différentes unités lexicales : les mots peuvent être coupés en plusieurs tronçons ou bien reliés à des entités méconnaissables.

Ces deux catégories représentent une bonne partie des erreurs dans les copies des informateurs finnophones, c'est-à-dire 13.75%, il s'agit de 40 erreurs, tandis que, chez les francophones, ces deux catégories comprennent seulement 2 erreurs ou 0.78% (tableau 5). C'est le groupe FIN1 qui a commis 26 erreurs, tandis que le groupe FIN2 a fait 14 erreurs. Le nombre d'erreurs en moyenne est de 1.27 (FIN1) et de 1.00 (FIN2). Dans le cadre de ce mémoire, nous pouvons donc dire que les erreurs de la catégorie 1–2 sont celles qui semblent poser plus de problèmes aux apprenants allophones qu'aux apprenants natifs. Nous supposons que le nombre de ces erreurs dans les copies des informateurs finnophones résulte du fait que certains mots leur étaient plus ou moins inconnus.

Dans les copies des informateurs finnophones, nous avons relevé des erreurs dues à une mauvaise représentation phonétique :

- *\*je gite* (au lieu de *j'ai quitté*) (FIN1)
- *\*ils sont achtaler, \*ils ont enstellent, \*ils ont enstalait* (au lieu de *ils ont installé*) (FIN1)
- *\*le hirvas* (au lieu de *les rivages*) (FIN1)
- *\*ils ont feuilles, \*ils ont feuie, \*ils ont fouie* (au lieu de *ils ont fui*) (FIN1)
- *\*ils ont fo, \*ils ont fruit* (au lieu de *ils ont fui*) (FIN2)

De même, nous avons trouvé les erreurs suivantes sur le découpage erroné des mots :

- \**j'equite, j'ecuite* (au lieu de *j'ai quitté*) (FIN1)
- \**ils sont a sitte allée* (au lieu de *ils ont installé*) (FIN1)
- \**les maisons sont de vénu* (au lieu de *les maisons sont devenues*) (FIN1)
- \**beaucoup dom* (au lieu de *beaucoup d'hommes*) (FIN1)
- \**j'equitte* (au lieu de *j'ai quitté*) (FIN2)

Finalement, nous étudions un peu plus en détail le mot *longtemps* dont l'orthographe semble avoir été particulièrement difficile pour les informateurs finnophones. L'incertitude sur la transcription correcte du mot *longtemps* a fait naître toutes sortes de variations que nous listons ici : \**lonque temps, \*longe temps, \*longue temps* et *long temps*. Dans les copies des élèves finnophones, la transcription erronée de *longtemps* est apparue 18 fois. Par exemple, \**longue temps* est apparu sept fois et \**long temps* quatre fois, en outre, nous avons trouvé d'autres variations de la transcription. Il est facile de confondre *longtemps* et *long temps*. Le premier est un adverbe invariable qui désigne « pendant un long espace de temps » (*Le Petit Robert Micro* : 2013) tandis que *long temps* est grammaticalement tout à fait correct et signifie à peu près la même chose. Cependant, *long temps* se compose d'un adjectif et d'un nom masculin, mais cette expression ne s'utilise pas couramment dans la langue française. Cette erreur dans les copies des informateurs s'expliquerait par exemple par le fait que les informateurs sont habitués à utiliser l'adjectif *long* comme adjectif qualificatif : *un long chemin, un long jour*, tandis que l'adverbe *longtemps* peut leur être inconnu.

### 3.2.7. Les erreurs de la catégorie 0

Chervel et Manesse (1989 : 167) classent cette dernière catégorie d'erreurs dans la même catégorie que les erreurs sur l'identification et le découpage des mots (voir tableau 2). Pourtant, nous avons choisi de créer une catégorie à part incluant les mots omis dans les copies. Nous supposons que ces omissions sont liées au fait que l'informateur soit n'a pas entendu le mot en question soit a choisi de ne pas l'écrire parce qu'il ne connaît pas auparavant. Ce type d'erreurs n'est pas fréquent dans les copies des informateurs. En effet, nous en avons relevé uniquement 1 dans les copies des francophones et 12 dans les copies des finnophones. Ces 12 erreurs dans les copies des finnophones représentent 4.12% de la totalité des erreurs des finnophones. Ci-dessous, nous en listons quelques exemples. Les mots barrés sont ceux qui manquent dans la copie originale.

- \**les oiseau~~x~~* (FIN1)
- \**on ~~fit~~* (FIN1)

- *\*beaucoup de ~~hommes~~*-(FIN1)
- *\*les oiseaux ont ~~fruit~~* (FI2)
- *\*il y a ~~longtemps~~*-(FI2)
- *\*ils ont ~~installé~~*-(FIN2)

Signalons encore que dans une des copies du groupe FIN2 apparaissent au total 7 omissions, ce qui déforme le résultat des erreurs en moyenne par personne.

## 4. Étude de cas

Dans ce dernier chapitre avant la conclusion, nous procéderons à l'analyse détaillée de quelques copies d'informateurs pour illustrer les erreurs dans leur contexte. Nous utiliserons des copies qui représentent le mieux les cas typiques ou bien les erreurs typiques des francophones et des finnophones. Au total, nous avons choisi 4 copies : deux représentant les finnophones et deux représentant les francophones. Nous avons reproduit le contenu de chaque copie tel qu'il est dans la copie originale.

### 4.1. L'analyse de la copie d'un informateur du groupe FIN2

*« C'est une longue histoire », dit l'enfant. « Il y a longue temps, très longue temps, beaucoup d'hommes sont arrivés, ils ont installé leur maison sur le village, dans le valley, et les maisons sont devenus des villages, et les villages sont devenus le ville. Même les boissons ont fruit. Mais le poisson avait peur. Alors moi aussi j'ai quitté, le village, le valley, et je suis venu sur cette montagne.*

Tout d'abord, nous nous intéresserons au nombre d'erreurs qui ont été relevées dans cette copie. 14 erreurs sont commises sur 72 mots, et c'est ainsi que le pourcentage d'erreurs est de 19.44% par rapport au nombre de mots. N'oublions pas que chez les informateurs finnophones, le nombre d'erreurs par informateur est de 14.55 (voir tableau 7). Premièrement, ce sont des erreurs de la catégorie 5–6 qui sont les plus nombreuses avec 5 formes erronées : *\*leur maison* (cas traité à part : la forme originale est *leurs maisons*), *\*les maisons sont devenus* (participe passé aberrant), *\*les villages sont devenus le ville* (accord du nom en genre et en nombre + substitution de l'article indéfini par un article défini), *\*le poisson avait*. Les explications à ces erreurs d'orthographe grammaticale peuvent se trouver dans le chapitre 3. Nous voulons

seulement noter que la forme *\*le poisson avait* n'est pas erronée hors du contexte puisque l'informateur a su utiliser l'accord juste du verbe *avoir* avec le sujet *le poisson* au singulier. Dans ce cas-là, il s'agit d'une confusion entre la prononciation de l'article défini au singulier *le* (avec une voyelle arrondie [lə]) et au pluriel *les* (avec une voyelle non-arrondie [le]) puisque l'informateur n'a pas su distinguer la vraie forme prononcée de l'article défini au pluriel (voir 4.3.)

Ensuite, il y a les erreurs de la catégorie 3 qui prennent la deuxième place avec 4 formes erronées : *\*le village* (2 fois au lieu de *les rivages*), *\*les boissons* (au lieu de *les oiseaux*), *\*mais* (au lieu de *même*). Le reste des erreurs est réparti de la manière suivante : la catégorie 1–2 comprend 3 erreurs et la catégorie 4 deux erreurs. Les erreurs de la catégorie 1–2 sont les suivantes : *\*longue temps*, (deux fois) et *les \*boissons ont fruit* tandis que les deux erreurs restantes de la catégorie 4 sont deux fois la forme erronée de *\*le valley*.

## 4.2. L'analyse de la copie d'un informateur du groupe FIN1

« *C'est une longue histoire* », dit l'enfant. « *Il y a longtemps, très longtemps, beaucoup d'hommes sont arrivés, ils ont installer leur maisons sur les rivages, dans les valleys, et les maisons sont devenues des villages, et les villages sont devenues des villes. Même les oiseaux ont fluei. Même les poissons avaient peur. Alors moi aussi je quitte le rivage, les valleys, et je suis venu sur cette montagne. [...]* »

Dans cette copie se trouvent au total 10 erreurs, donc le pourcentage d'erreurs par rapport au nombre de mots est de 13.89%. Premièrement, nous pouvons constater que les erreurs les plus typiques dans cette copie sont celles de la catégorie 5–6 (5 erreurs) : *\*ils ont installer* (participe passé remplacé par l'infinitif), *\*leur maisons* au lieu de *leurs maisons* (accord du nom en nombre), *\*les villages sont devenues* (accord du participe passé aberrant avec le sujet), *\*je quitte* (omission du participe passé remplacé par le présent du verbe), *\*le rivage* (accord du nom en genre et en nombre). Même si l'informateur a commis deux erreurs sur le participe passé, nous pouvons constater qu'il a déjà atteint un certain niveau de compréhension de l'accord du participe passé. Nous pouvons voir par exemple que les formes *les maisons sont devenues* et *je suis venue* sont tout à fait correctes. En effet, nous supposons que l'erreur *\*les villages sont devenues* est purement liée au fait que l'informateur ne savait pas que le mot *village*, avec une terminaison en -e, était un mot masculin. D'après notre expérience personnelle

dans l'enseignement du FLE, il est très courant d'entendre une règle d'après laquelle tous les mots français qui se terminent en -e sont des mots féminins.

Ensuite, nous avons relevé deux erreurs dans la catégorie 9 : \*Même et \*beaucoup d'hommes sont arrivés, deux erreurs dans la catégorie 7-8 : \* les valleys (deux fois) et une erreur dans la catégorie 1-2 : \*les oiseaux ont fluei. Évidemment, cette dernière erreur indique que le verbe *fuir* et sa conjugaison sont inconnus pour l'informateur et qu'il a essayé de transcrire les sons comme il les a entendus.

### 4.3. L'analyse de la copie d'un informateur du groupe FR3<sup>4</sup>

Chez les groupes francophones, le nombre moyen d'erreurs par personne est de 5.05. La copie suivante illustre bien la majorité des erreurs de la catégorie 5-6 dans les copies des informateurs francophones, c'est-à-dire les erreurs sur les participes passés (voir figure 2). Dans cette copie se trouvent au total 7 erreurs, donc le pourcentage d'erreurs par rapport au nombre de mots est de 9.72%.

« *C'est une longue histoire* », dit l'enfant. « *Il y a longtemps, très longtemps, beaucoup d'hommes sont arriver, ils ont installés leur maisons sur les rivages, dans les vallées, et les maison sont devenues des villages, et les villages sont devenues des villes. Même les oiseaux ont fuiet. Même les poissons avaient peur. Alors moi aussi j'ai quité les rivages, les vallées, et je suis venu sur cette montagne. [...]* »

Les erreurs sur le participe passé sont plutôt nombreuses : 4 erreurs sur 6 concernant l'orthographe grammaticale sont uniquement des erreurs de participe passé : \*beaucoup d'hommes sont arriver (participe passé remplacé par l'infinitif), \* ils ont installés (accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* mais accordé fautivement comme avec l'auxiliaire *être*), \*les villages sont devenues (accord aberrant du participe passé avec le sujet) et \*les oiseaux ont fuiet (participe passé remplacé par la forme du présent de *fuir*). Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3.2.3., la majorité des erreurs dans les copies des francophones sont des erreurs sur le participe passé, et cela est aussi le cas dans cette copie. \*Leur maisons et \*les maison sont des erreurs d'accord du nom en genre et en nombre. Finalement, l'erreur \*j'ai

---

<sup>4</sup> Nous avons choisi d'utiliser seulement deux copies représentant les groupes francophones pour éviter la répétition puisque les copies des groupes francophones se ressemblent beaucoup.

*quité* est un cas typique de la catégorie 7–8 et de l’erreur liée au redoublement de consonnes (voir 3.2.2.)

#### 4.4. L’analyse de la copie d’un informateur du groupe FR1

Cette copie sera la dernière étude de cas puisque les copies restantes illustrant la quantité et la qualité typiques de ces différents groupes d’informateurs se ressemblent tant qu’il ne serait pas utile d’examiner plus de copies. En choisissant cette dernière copie, nous voulons démontrer que le contenu des copies des informateurs francophones ressemble considérablement à celui des copies des finnophones aussi bien en quantité qu’en qualité. Nous constatons également qu’il serait impossible de dire à quel groupe d’informateurs chaque copie étudiée appartient, si nous n’avions pas les données sur chaque copie. Voici la dernière copie :

*« C’est une longue histoire », dit l’enfant. « Il y a longtemps, très longtemps, beaucoup d’hommes sont arrivés, ils ont installé leur maison sur les rivages, dans les valées, et les maisons sont devenues des villages, et les villages sont devenues des villes. Même les oiseaux ont fuis. Même les poissons avaient peur. Alors moi aussi j’ai quitté les villages, les valées, et je suis venu sur cette montagne. [...] »*

Dans cette copie, il y a six erreurs en tout. Le rapport entre mots et erreurs est de 8.33% et ce résultat se rapproche du nombre moyen d’erreurs dans les groupes francophones (voir tableau 7). La difficulté typique des francophones liée aux doubles consonnes se trouve dans l’exemple de \* *les valées*. De plus, nous avons trouvé trois erreurs de la catégorie 5–6 dont deux sont liées à des formes aberrantes du participe passé : \**les villages sont devenues* et \**les oiseaux ont fuis*.

#### 4.5. Discussion

Dans ce dernier chapitre avant la conclusion, nous reprendrons les résultats examinés dans les copies représentant les cas typiques finnophones et francophones, et nous discuterons brièvement des similarités et des différences entre ces copies.

Tout d’abord, nous pouvons constater que les copies choisies représentent plus ou moins bien les résultats globaux des groupes francophones et finnophones. Dans les copies

francophones, nous avons relevé 7 erreurs (FR3) et 6 erreurs (FR1), la moyenne commune étant de 5.05 erreurs. Dans les copies des finnophones, la moyenne commune est de 14.55 erreurs et le résultat individuel de ces deux copies est de 10 erreurs dans la copie FIN1 et de 14 erreurs dans la copie de FIN2.

En ce qui concerne les deux copies des informateurs francophones, les erreurs les plus nombreuses ont été celles de la catégorie 5–6, l’orthographe grammaticale. C’est l’informateur du groupe FR3 qui a commis le plus d’erreurs dans la catégorie de l’orthographe grammaticale, six erreurs en tout. Ce nombre d’erreurs est considérablement plus élevé que la moyenne des francophones, c’est-à-dire 3.73 erreurs dans la catégorie 5–6 (voir tableau 7). Ce nombre plutôt élevé dans la copie de l’informateur du groupe FR3 pourrait s’expliquer par le fait que, comme nous venons de le mentionner (voir chapitre 3), la majeure partie des informateurs de ce groupe est plurilingue. Cela peut influencer par exemple sur les connaissances des informateurs si une autre langue est plus forte, ou bien tout simplement plus utilisée que le français.

D’ailleurs, dans les deux copies des francophones, nous avons trouvé seulement des erreurs de la catégorie 5–6 et de la catégorie 7–8, ce qui représente en effet, le résultat total des copies des informateurs francophones. Comme nous l’avons déjà vu dans le chapitre 3.2., ce sont les erreurs des catégories de l’orthographe grammaticale et lexicale qui occupent la majorité des erreurs dans les copies des francophones.

Dans les copies des finnophones, nous pouvons voir plus de répartition puisque toutes les catégories d’erreurs (sauf la catégorie 0) sont représentées dans ces deux copies. Les erreurs sont plus nombreuses dans les copies des finnophones que dans celles des francophones mais, en examinant la répartition des erreurs, nous pouvons constater que les erreurs dans la catégorie 5–6 trouvées dans les deux copies finnophones sont moins nombreuses que dans les copies des francophones. En effet, nous en avons trouvé seulement cinq dans chaque copie.

## **5. Conclusion**

Dans ce mémoire, nous avons traité les erreurs d’orthographe. Nous avons commencé par discuter les différents points de vue sur la crise actuelle du français et de son orthographe. Nous avons entre autres constaté que les erreurs d’orthographe ne sont pas un problème exclusivement pour les francophones, bien que cet aspect du problème semble bénéficier de plus d’attention dans les médias français. En effet, c’est également une difficulté des apprenants allophones dans le cadre de l’enseignement du FLE, ce qui n’est pas suffisamment souligné



dans cette discussion, qui cache en fait la problématique liée aux différences dans l'enseignement d'une langue étrangère et d'une langue maternelle, une problématique à laquelle nous n'avons personnellement même pas pensé avant d'écrire ce mémoire. Après avoir introduit les typologies des erreurs les plus adéquates pour l'objectif de notre mémoire, nous avons choisi d'utiliser la typologie modifiée des erreurs de Chervel et Manesse pour analyser les résultats obtenus par des dictées faites par 5 différents groupes d'informateurs. Notre objectif était de répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Quels types d'erreurs les informateurs francophones et les informateurs finnophones qui étudient le français comme langue étrangère (FLE) commettent-ils ?
2. Quelles différences et ressemblances y a-t-il entre les erreurs faites par les deux groupes examinés ?
3. Quelle pourrait être l'origine des différents types d'erreurs ?

Nous avons fait une comparaison entre les informateurs francophones et finnophones tout au long de ce mémoire.

En étudiant la figure 3, nous pouvons répondre à la première question de recherche. Nous constatons que les erreurs commises par les élèves francophones se divisent entre les erreurs d'orthographe grammaticale et les erreurs d'orthographe lexicale dont les premières représentent la majorité. De même, ce sont les erreurs d'orthographe grammaticale qui prennent la première position chez les finnophones. Cependant, les erreurs d'orthographe grammaticale sont considérablement plus fréquentes dans les copies des informateurs finnophones que dans les copies des informateurs francophones.

Ensuite, les erreurs liées à une représentation aberrante des sons ont posé des problèmes aux informateurs finnophones tandis que chez les francophones, ce sont les erreurs d'orthographe lexicale qui occupent la seconde place. À part les erreurs grammaticales et lexicales commises par les informateurs francophones, il n'y a pas d'autres groupes d'erreurs qui pourraient être mentionnés ici. Chez les informateurs finnophones, le reste des erreurs se distribue d'une manière plus égale entre les différentes catégories d'erreurs.

En ce qui concerne les deux dernières questions de recherche, nos conclusions finales sur l'origine des différents types d'erreurs concordent avec l'analyse de Lassaad (2011 : 174). Nous reprenons ici brièvement les deux catégories d'erreurs qui ont été relevées le plus fréquemment dans les copies des informateurs. L'analyse détaillée de chaque catégorie d'erreurs se trouve dans la partie analyse (voir chapitre 3.), mais ici, nous essaierons de donner une explication

plus étendue sur les erreurs d'orthographe dans les groupes d'informateurs francophones et finnophones, en tenant en compte d'aspects socioculturels.

En premier lieu, les erreurs d'orthographe grammaticale sont liées à la compréhension de la construction des mots comme des ensembles construits à partir de pièces plus petites, c'est-à-dire de marques morphologiques (2.2.) et deuxièmement, à la compréhension de leur fonction dans la phrase. Le participe passé et ses accords variant selon la nature de l'auxiliaire posent des problèmes aux apprenants qui utilisent certaines règles comme des règles générales. C'est par exemple le cas de l'erreur avec l'accord erroné de *\*ils ont installés* au lieu de *ils ont installé*, dans lequel plusieurs informateurs ont fautivement accordé le participe passé de la même manière qu'avec l'auxiliaire *être* et non pas comme avec *avoir*, ou bien le cas de l'erreur avec l'accord erroné de *\*les maisons sont devenu* au lieu de *les maisons sont devenues*, dans lequel les informateurs ont généralisé la règle d'accord de l'auxiliaire *avoir*. Les règles d'accord liées à l'auxiliaire *avoir* semblaient être mieux maîtrisées par les finnophones alors que les règles d'accord avec l'auxiliaire *être* ont posé des problèmes à tous les informateurs.

Concernant l'orthographe lexicale, nous constatons une sorte d'oubli de la nature à double articulation (voir 2.2.) de la langue française. Tous les groupes d'informateurs ont commis des erreurs sur la transcription phonétique des mots, en d'autres mots, ils ont transcrit ce qu'ils ont entendu sans faire attention à l'orthographe en question. Dans le chapitre 3.2.2., nous avons étudié plusieurs cas où les erreurs des informateurs francophones et finnophones avaient pour origine une mauvaise représentation phonétique. Nous avons vu que les erreurs lexicales avaient couvert une partie plus grande de la totalité des erreurs dans les copies des francophones que dans les copies des finnophones. Dans les copies des finnophones, à part les erreurs d'orthographe grammaticale, les erreurs se répartissaient de façon plus uniforme entre les différentes catégories.

Tous les tableaux indiquent que la maîtrise de l'orthographe française chez les informateurs augmente avec le niveau scolaire et avec le niveau du cours de français en question. Par exemple, le nombre d'erreurs plus élevé dans le groupe FR2 en comparaison avec les deux autres groupes francophones peut s'expliquer par le fait que les informateurs sont considérablement plus jeunes, c'est-à-dire qu'ils ont 13 ans, tandis que les informateurs dans le groupe FR1 ont environ 15 ans et les informateurs dans le groupe FR3 ont entre 15 et 17 ans. L'âge des informateurs de l'école européenne de Helsinki variait entre 15 et 17 ans, mais nous n'avons pas reçu d'informations plus détaillées sur ce groupe d'informateurs. Nous remarquons toutefois que même si la quantité d'erreurs dans les copies des différents groupes varie, la présence de certaines erreurs persiste, quels que soient le niveau et la langue maternelle des

informateurs, notamment en ce qui concerne les erreurs sur certaines formes du participe passé (*les maisons sont devenues, les villages sont devenus*) et sur les doubles consonnes (*les vallées, j'ai quitté*), en d'autres mots, il y a définitivement plusieurs ressemblances entre les erreurs commises par les allophones et les natifs.

En effet, ce sont les erreurs liées à cette dimension de la double articulation de la langue française qui posent les plus grands problèmes à tous les apprenants de français : les lettres sur le papier qui n'ont pas de correspondance à l'oral puisqu'une bonne partie des désinences dans la langue française restent muettes (voir 2.2.). Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3.2.3., la difficulté que l'accord des participes passés pose aussi bien aux apprenants natifs qu'allophones est un sujet beaucoup débattu, et qui à lui seul suffirait de sujet à un mémoire<sup>5</sup>.

L'internet est rempli de différents sites destinés à donner des règles simples pour apprendre l'emploi des participes passés. Dans ce mémoire, nous avons seulement jeté un bref coup d'œil à ce monde des participes passés. En ce qui concerne les doubles consonnes, elles représentent également un vrai casse-tête pour les apprenants de français, peu importe leur langue maternelle. Un des grands problèmes dans la maîtrise des règles d'orthographe est aussi les multiples réformes orthographiques qui rendent difficile l'actualisation des connaissances orthographiques des citoyens ordinaires (www7).

De même, nous avons vu dans le chapitre 2.3. que les apprenants natifs avaient plus de difficultés à orthographier par exemple les logogrammes, tandis que les apprenants allophones avaient des problèmes avec les phonogrammes. En effet, les erreurs qui apparaissent surtout dans les copies des francophones sont celles de l'orthographe lexicale, c'est-à-dire les erreurs liées à la transcription erronée des logogrammes. Nous avons vu dans le chapitre 3.2.2. que, par exemple, la transcription des doubles consonnes a posé de grands problèmes aux informateurs francophones, mais considérablement moins aux informateurs finnophones.

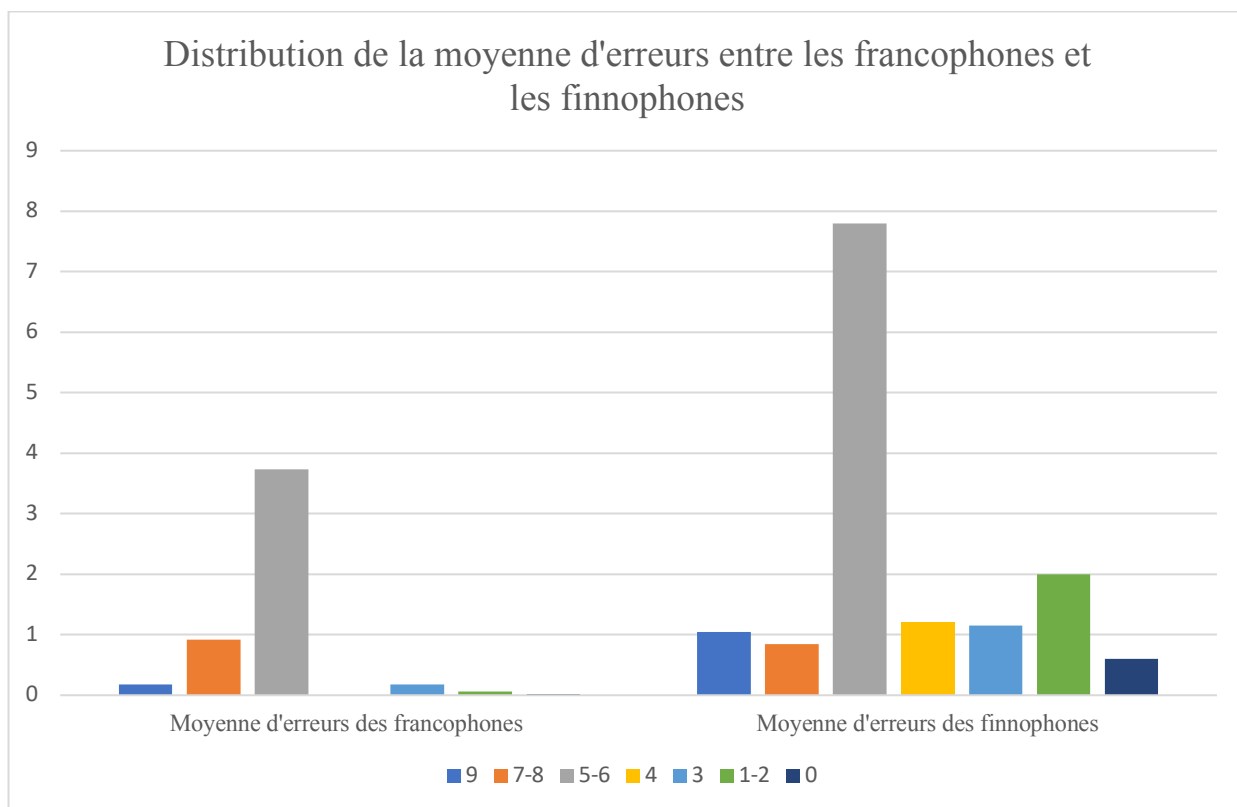
En ce qui concerne les phonogrammes, dans les copies des finnophones, les erreurs des catégories 5–6, 3 et 1–2 sont toutes également liées à la transcription erronée des phonogrammes, c'est-à-dire à la transcription erronée des sons. Dans le cas des finnophones, il s'agit principalement du fait que quelques mots leur étaient inconnus, ce qui a eu comme résultat des transcriptions erronées.

Makassikis et Pellat (2011) ont constaté que les morphogrammes posaient des problèmes aussi bien aux natifs qu'aux allophones. Cela a été aussi le cas dans les résultats de notre mémoire. Les erreurs liées aux morphogrammes étaient celles qui posaient le plus de difficultés

---

<sup>5</sup> Leena-Mari Mäkinen vient de terminer son mémoire sur la maîtrise de l'accord du participe passé.

aussi bien aux informateurs francophones que finnophones. D'ailleurs, il n'est pas étonnant que le nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale dans les copies des finnophones ait été plus élevé puisqu'il s'agissait d'une langue étrangère pour les apprenants allophones, tandis que dans le cas des francophones, il s'agissait de la langue maternelle. En effet, ce que Makassikis et Pellat ont constaté dans leur étude a été plus ou moins confirmé par nos résultats.



**Figure 3 : Distribution de la moyenne d'erreurs entre les francophones et les finnophones**

Il est évident que les informateurs finnophones ont commis plus d'erreurs que les francophones (figure 3). Cependant, les erreurs des allophones pourraient être considérées comme plus acceptables que celles des francophones. La présence de transcriptions erronées dans les copies des informateurs peut être expliquée par le niveau encore plus ou moins faible des connaissances orthographiques en français. Il s'agit d'un système langagier qui ne s'est pas encore assez développé chez les informateurs, surtout chez les informateurs finnophones, et qui est donc la raison de la plupart des erreurs. Nous supposons qu'en règle générale, les apprenants finnophones ont accès à la langue française seulement pendant les leçons de français à l'école, tandis que les informateurs francophones, surtout ceux des groupes FR1 et FR2, sont

quotidiennement entourés par cette langue puisqu'il s'agit de la langue de la société où ils vivent.

Rappelons également que l'enseignement de l'orthographe en FLE reste insuffisant parce que l'accent est plutôt mis sur les autres domaines de la langue. Ainsi, nous croyons que le fait de ne pas mettre l'enseignement de l'orthographe en FLE en valeur suscite cette position inégale des apprenants de FLE à l'égard des apprenants francophones : les apprenants allophones n'ont pas accès à l'orthographe française de la même manière que les apprenants natifs (voir 2.3.)

En France, la dictée fonctionne comme un outil pour transmettre l'orthographe aux élèves (Manesse 2007). Le statut de la dictée n'est pas seulement estimé des cercles pédagogiques, mais par la société française en général. Manesse (2007) constate que la dictée « n'est pas un exercice scolaire à l'égal des autres : elle fait et a fait vendre des millions de recueils et de manuels ; elle est un objet d'étude anthropologique, [...] une accroche qui fait vendre la presse à chaque rentrée scolaire, un symbole brandi par les ministres interpellés sur la qualité de l'école, un objet littéraire chanté dans la littérature savante et populaire [...] ». La dictée est, plus ou moins, une partie quotidienne des études pour les élèves francophones, tandis que dans l'univers du FLE, ce n'est pas le cas.

D'une part, la discussion autour de l'importance de la dictée dans la société française nous conduit à poser la question de savoir si le fait d'avoir choisi la dictée comme outil pour recueillir notre corpus a mis nos informateurs finnophones dans une position injuste vis-à-vis des informateurs francophones, habitués à écrire des dictées. D'autre part, ce rituel scolaire, comme Manesse (2007) l'appelle, est une activité collective qui tient sa place dans l'école française depuis un siècle et demi. Le statut de la dictée dans l'enseignement reste aussi stable qu'il l'était à la date de son inauguration. Étant donné que la dictée a un rôle aussi important dans l'enseignement de la langue maternelle du français, pourquoi ne pas l'introduire plus dans l'enseignement du FLE ? En effet, il serait intéressant de savoir dans quelle mesure la dictée est déjà employée par les enseignants dans l'enseignement d'une langue étrangère en Finlande et de quelle manière elle pourrait contribuer à l'apprentissage du FLE.

## Bibliographie

Académie française (1990) « Les rectifications de l'orthographe. » [http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications\\_1990.pdf](http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf). (consulté le 1/9/2018).

Andreu, Sandra & Steinmetz, Claire (2016) « Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987–2007–2015). » Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Note d'Information n° 28. Novembre 2016. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/07/5/depp-ni-2016-28-performances-orthographe-eleves-fin-ecole-primaire\\_658075.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/07/5/depp-ni-2016-28-performances-orthographe-eleves-fin-ecole-primaire_658075.pdf) (consulté le 7/12/2016).

Arnauld et Lancelot (1803) *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*. Cherlet, Paris.

Blanche-Benveniste, Claire (2003) *L'orthographe. Le grand livre de la langue française*. Seuil, Paris.

Bentolila, Alain (2005) « Inégalités linguistiques » *Constructif*. Numéro 12. [http://www.constructif.fr/bibliotheque/2005-10/inegalites-linguistiques.html?item\\_id=2663](http://www.constructif.fr/bibliotheque/2005-10/inegalites-linguistiques.html?item_id=2663) (consulté le 20/5/2018).

Berling, Ulla (2003) *Fautes de français - Fautes commises à l'écrit par des apprenant suédois au niveau universitaire – analyse quantitative, qualitative et corrélative*. Acta universitatis upsaliensis, Uppsala.

Catach Nina (1973). « Que faut-il entendre par système graphique du français ? » [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1973\\_num\\_20\\_1\\_5652](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_20_1_5652) (consulté le 15/4/2017).

Catach, Nina (1978) *L'orthographe*. Vol 685. Presses Universitaires de France, Paris.

Catach, Nina (1979) « Présentation. » [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1979\\_num\\_25\\_1\\_1119](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1979_num_25_1_1119) (consulté le 20/3/2017).

Catach, Nina (1980) *L'orthographe française*. Éditions Fernand Nathan, Paris.

Catach, Nina (1989) *Les délires de l'orthographe, en forme de dictionnaire*. Plon, Paris.

Catach, Nina (1991) *L'Orthographe en débat*. Éditions Nathan, Ligugé, Poitiers.

Chervel, André (1973) « La grammaire traditionnelle et l'orthographe. » (consulté le 25/3/2017).

Chervel, André & Manesse, Danièle (1989) *La dictée. Les Français et l'orthographe 1873–1987*. Calmann-Lévy, Mayenne.

Cordary, Noëlle (2003) « Régularités mises en œuvre dans la gestion de la finale des participes passés par les élèves du lycée. » [https://www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2003\\_num\\_9\\_1\\_989](https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_9_1_989) (consulté le 15/1/2019).

Corder, S.P. (1967) « The significance of learner's errors. » <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019903.pdf> (consulté le 10/11/2018).

- Cusimano, Christophe (2013) « Grammaire descriptive du français. » <https://digilib.phil.muni.cz/data/handle/11222.digilib/128610/monography.pdf> (consulté le 1/11/2018).
- Debyser, Francis, Houis, Maurice & Noyau-Rojas, Colette (1967) *Grille de classement typologique des fautes*. Belc, Paris.
- De Closets, François (2009) *Zéro faute. L'orthographe, une passion française*. Éditions Mille et une nuits, Villeneuve-d'Ascq.
- Dušková, Libuše. (1969) « On sources of errors in foreign language learning. » *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 11–36.
- Duchesne, Julie & Piron, Sophie (2015) « Écrits universitaires et orthographe grammaticale. » <https://journals.openedition.org/linx/1610> (consulté le 14/12/2018).
- Encrevé, Pierre & Braudeau, Michel (2007) *Conversations sur la langue française*. Gallimard, Paris.
- Frei, Henri (1929) *La grammaire des fautes*. Éditions Geuthner, Paris.
- Gey, Michel (1987) *Didactique de l'orthographe française : Méthode, expériences et exercices pédagogiques*. Éditions Nathan. Paris.
- Gonac'h, Jeanne & Mortamet, Clara (2011) « Pratiques orthographiques en français d'étudiants étrangers : le cas d'étudiants hispano-américains et afghans. » [http://unine.ch/files/live/sites/islc/files/Tranel/54/113-127\\_Gonach\\_Mortamet\\_def.pdf](http://unine.ch/files/live/sites/islc/files/Tranel/54/113-127_Gonach_Mortamet_def.pdf) (consulté le 14/12/2018).
- Jaffré, Jean-Pierre (1992) « Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. » [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1992\\_num\\_95\\_1\\_5770](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1992_num_95_1_5770) (consulté le 16/9/2018).
- Jung, Edmond (1973) « Causes des fautes d'orthographe. » [https://www.persee.fr/docAsPDF/lfr\\_0023-8368\\_1973\\_num\\_20\\_1\\_5658.pdf](https://www.persee.fr/docAsPDF/lfr_0023-8368_1973_num_20_1_5658.pdf) (consulté le 2/2/2019).
- Klinkenberg, Jean-Marie (1993) « Le français : une langue en crise ? » <http://www.erudit.org/revue/ETUDFR/1993/v29/n1/035902ar.pdf> (consulté le 7/12/2016).
- Larousse Poche* (2015). Larousse, Paris.
- 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 de la Sorbonne nouvelle, Paris III.
- Le Petit Robert micro* (2013). Dictionnaires Le Robert, Paris.
- Manesse, Daniel (2007) « La dictée, résistance et avatars d'un exercice scolaire » <https://books.openedition.org/puc/9300#text> (consulté le 3/2/2019).

Marquilló Larruy, Martine (2003) *L'interprétation de l'erreur*. Clé International, Millau.

Saussure, Ferdinand de (2005) [1916] *Cours de linguistique générale*. Publié par Charles Bally et Albert Sechehaye. Arbre d'or, Genève.  
<https://arbredor.com/ebooks/CoursLinguistique.pdf> (consulté le 9/9/2018).

Siffrein-Blanc, Julia & George, Florence (2010) « L'orthographe lexicale. »  
<https://www.cairn.info/revue-developpements-2010-1-page-27.htm> (consulté le 25/3/2017).

Sihvonen, Päivi (2011) « Analyse linguistique. » Havu, Eva & Härmä, Juhani. (éds) *Étude de français : approches et aspects*. Publications du Département des Langues Romanes de l'Université de Helsinki. Helsinki. 29–53.

Suleiman, Shehadeh & Malkawi Nouman (2012) « L'Orthographe, le grand absent des méthodes F.L.E. »  
<http://www.cscanada.net/index.php/ccs/article/viewFile/j.ccs.1923670020120806.1939/3378> (consulté le 9/12/2018).

Surcouf, Christian (2011) « L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE: comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe. »  
[https://doc.rero.ch/record/12852/files/tranel\\_n\\_54\\_2011.pdf](https://doc.rero.ch/record/12852/files/tranel_n_54_2011.pdf) (consulté le 14/12/2018).

Thimonnier, René (1967) *Le système graphique du français*. Librairie Plon.

Vachek, Josef (1945/1949) « Some remark on writing and phonetic transcription ». *Selected Writings in English and General Linguistics*. The Hague, Mouton. 127–133.

Vygotski, Lev (1987) [1934] *Problems of general psychology* (including the volume Thinking and speech). The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1. NY: Plenum Press. New York.

#### Sites Internet

Larousse en ligne. <http://larousse.fr/dictionnaires/francais> (consulté le 21/5/2018).

www1 Le Figaro en ligne. <http://etudiant.lefigaro.fr/orientation/actus-et-conseils/detail/article/des-grandes-ecoles-s-alarment-du-niveau-d-orthographe-1106/> (consulté le 7/12/2016).

www2 Le Monde en ligne. [http://www.lemonde.fr/societe/article/2008/12/05/reformer-l-ortografe-pour-l-enseigner\\_1126561\\_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2008/12/05/reformer-l-ortografe-pour-l-enseigner_1126561_3224.html) (consulté le 7/12/2016).

www3 <https://preparerlecrpe.files.wordpress.com/2015/11/orthographe-fiche-1-le-systc3a8me-orthographique.pdf> (consulté le 10/12/2018).

www5 <https://www.verbotonale-phonetique.com/voyelles-nasales-fle> (consulté le 5/12/2018).

www4 Jaffré J-P, interview réalisée pour le site BienLire par Laurence Jung, professeur. Mise en ligne en mai 2004. <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-interview19.asp>. (consulté le 2/9/2018).



www6 <http://www.academie-francaise.fr/linstitution/les-missions>. (consulté le 26/2/2019).

www7 [https://www.ccdmd.qc.ca/media/ortho\\_cons2\\_01\\_Orthographe.pdf](https://www.ccdmd.qc.ca/media/ortho_cons2_01_Orthographe.pdf). (consulté le 26/1/2019).

www8 LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte&categorieLien=id> (consulté le 28/2/2017).

www9 Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)  
[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/07/5/depp-ni-2016-28-performances-orthographe-eleves-fin-ecole-primaire\\_658075.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/07/5/depp-ni-2016-28-performances-orthographe-eleves-fin-ecole-primaire_658075.pdf) (consulté le 28/2/2017).