

Erreurs écrites dues à la phonie

Aldjia Outaleb
Université de Tizi Ouzou

Résumé

Dans le milieu scolaire et/ou extrascolaire où le français, considéré comme langue étrangère, ne se pratique pas comme dans son milieu naturel, les élèves construisent leur propre système de la langue (Ambroise Queffélec, 1992 ; Khaoula Taleb Ibrahim, 1995). Ainsi, la grammaire de cette langue ne peut-elle s'élaborer sans l'apparition de nombreuses erreurs. Certes, les erreurs font partie intégrante du processus d'apprentissage et sont aussi utiles à l'élève qu'à l'enseignant (Klaus Vogel, 1995)...

Nous proposons, dans cet article, d'étudier des erreurs d'apprenants alkabylophones du FLE. Ces erreurs sont dues au lien phonie-graphie. Nous avons mené l'analyse des erreurs d'élèves fréquentant la classe de 6ème année primaire (3ème année d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère correspondant à la dernière classe de l'école primaire).

Notre principal objectif étant de réduire, dans la production de l'écrit, les erreurs dues à la phonie, nous avons pensé à divers processus de remédiation : installer et développer, chez l'élève, un système lui permettant, en même temps, d'associer et de dissocier la phonie de la graphie.

Mots-clés : graphie – phonie – erreur – homophonie – sémantique.

Article

Introduction

Le thème principal de cet article est le rapport établi entre la phonie et la graphie des mots. L'étude est menée à partir de productions écrites de la dernière classe de l'école primaire.

Nous avons choisi de nous interroger uniquement sur la relation phonie-graphie. En effet, notre objectif est de comprendre et d'analyser la façon dont l'élève algérien, particulièrement kabyle, réalise le lien entre l'oral et l'écrit. Un lien produit, très souvent, de manière erronée et découlant sur une graphie approximative des mots.

Ainsi, notre travail portera exclusivement sur l'erreur graphique et aura pour ambition d'expliquer comment l'élève développe un système d'associations phonographiques.

Pour commencer, nous pensons qu'il est important de rappeler la façon dont le lien entre la phonie et la graphie des mots est présenté aux élèves. Ensuite, nous nous interrogerons sur le rapport que l'élève établit entre la phonie et la graphie des mots.

Nous examinerons les erreurs des élèves, en nous penchant sur la façon dont elles ont été produites, afin de les expliquer.

La dernière partie sera consacrée à la remédiation de ces erreurs, ou plus précisément, à la manière dont le système d'associations phono-graphiques des élèves peut être présenté.

Présentation du lien phonie-graphie aux élèves

Pour mieux comprendre la façon dont l'élève produit le système d'association phonie - graphie, il nous apparaît nécessaire d'évoquer comment ce rapport est présenté à l'élève.

Dans la plupart des situations, la phonie des mots est acquise avant leur graphie, c'est le cas de nos informateurs. En effet, avant d'être scolarisé, l'élève est déjà familiarisé avec une certaine langue française qu'il entend et pratique lui aussi presque quotidiennement.

Arrivé à l'école, il entre en contact avec le code graphique avec parfois, diverses réalisations graphiques d'un même phonème. Progressivement, il installera le lien existant entre le code phonique et le code graphique.

Cependant, malgré un nombre important d'heures d'apprentissage du français, nous réalisons que l'élève mémorise

notamment la phonie, parce qu'il porte à l'écrit la réalisation phonique des mots au détriment de leur graphie. Pour illustrer cet argument, nous avons relevé une production écrite dans une copie d'élève :

- *Il a achté dé zonions.*

L'auteur de cet énoncé a effectivement réalisé l'aspect phonique des mots : *achté* pour *acheter* ; *onions* pour *oignons*. Il a également réalisé à l'écrit la liaison /z/ entre le déterminant *les* et le déterminé *oignons*.

Ces erreurs sont peut-être une trace de la mise en place d'associations entre la phonie et la graphie ou une étape dans un processus d'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, nous devons considérer ces erreurs comme un moyen permettant à l'apprenant d'aboutir progressivement à l'acquisition de la langue écrite.

Rôle accordé à la graphie dans la classe

Il peut être intéressant de se pencher sur l'importance du code écrit dans l'apprentissage du français. Nous pouvons le percevoir comme une trace essentielle d'appropriation de la langue par l'élève. En effet, la graphie peut nous renseigner précisément sur le degré d'acquisition/de fixation de la langue française par l'élève.

Dans nos cours de langue, l'écrit trouve une place importante, et, ceci à travers toutes les disciplines : de la compréhension de l'écrit jusqu'à la correction de la production écrite. Sans pour autant transformer les élèves en calligraphes, nous leur avons demandé de recopier le premier paragraphe du texte de lecture sur leurs cahiers.

Nous supposons qu'une telle tâche a pour but d'aider les élèves à développer un système d'associations phonie-graphie. Pour ce faire, nous avons suivi une progression de travail suivante :

- lecture/compréhension du texte par l'écoute : le code écrit est mis en relation avec le code oral par la lecture menée par l'enseignant ;

- pratique du code écrit en recopiant le texte de lecture.

Le processus d'apprentissage consiste particulièrement à assurer un glissement de la phonie vers la graphie. Notre principal objectif est

double : il s'agit, en effet, de développer chez l'élève la capacité d'associer le son à la forme, et également, la capacité de dissocier le son de la forme. Nous pensons ainsi que l'élève est capable d'arriver à associer et par la même de dissocier la phonie et la graphie.

Après avoir présenté la façon dont le rapport phonie-graphie est présenté à l'élève, nous allons ensuite nous intéresser à la manière dont il est reçu.

Rapport phonie-graphie perçu par l'élève

Tout d'abord, ce rapport se caractérise par une grande instabilité suivie par la suite d'une légère amélioration. En effet, l'élève établit un rapport de correspondance entre le code oral et le code écrit. La graphie des mots est une simple réalisation des sons : l'élève transcrit ce qu'il entend. On peut citer par exemple les graphies suivantes récoltées dans des copies :

lézégzérise pour les exercices ; anillo et anyo pour agneau.

A ce stade de la graphie, nous parlerons de l'erreur. En revanche, une fois ce stade dépassé, l'élève va progressivement établir un lien entre la phonie et la graphie d'une manière de plus en plus correcte.

Cette étape qui consiste à établir le lien entre la phonie et la graphie contribue au développement d'un système d'association phono-graphique chez l'élève. C'est en commettant l'erreur (considérant l'écrit comme étant le reflet de l'oral) que l'élève pourra, par la suite, les distinguer l'un de l'autre. Dans ce cas, l'erreur est constructive : l'élève imagine que le code écrit est le reflet du code oral, puis il abandonne cette idée car il va créer une nouvelle hypothèse : les deux réalisations sont, la plupart du temps, différentes.

Les erreurs des élèves : contextes et origines

Nous allons nous intéresser aux principaux contextes où les erreurs ont été trouvées. Dans les textes écrits, les erreurs sont, d'abord, amenées par une mauvaise mémorisation visuelle. Par exemple, nous avons relevé diverses occurrences des mots comme :

- *facile* écrit comme tels *facil, facille* ou *faccil* ;
- *aout* par *out*.

Contrairement à la mémorisation visuelle, nous constatons, dans ces cas, que la mémorisation auditive ne fait aucun défaut. Les erreurs relevées dans les écrits n'ont pas, pour ainsi dire, un lien avec la réalisation phonique des mots puisque le son y étant absent du contexte. En effet, ces erreurs ne sont pas à l'origine d'une réalisation phonique, contrairement à ce que nous allons voir dans le second type de production écrite.

L'autre genre de contexte où des productions erronées ont été trouvées est la dictée d'un court paragraphe.

Même si cet exercice implique une production écrite guidée par le son, il est nécessaire de préciser que la production graphique pourrait ne pas être le résultat de la phonie. Cependant, nous avons constaté que la plupart de ces erreurs graphiques sont la trace d'une simple transcription phonétique. Les exemples suivants relevés dans les copies peuvent en témoigner:

- La liaison est transcrite telle qu'elle est rendue ; le *grantom* ou le *granthom* pour le *grand homme*
- Le mot *psychologue* a été rendu en *psikologue* et *psikolog*
- Le verbe *interviewer* s'est transformé en *un tervyouve*, *intervillouvé*.

Dans ces exemples, la réalisation phonique est la seule qui entre en jeu.

En résumé, l'analyse des deux contextes nous ont révélé deux principales causes des erreurs graphiques : la mauvaise mémorisation visuelle et l'influence du code oral sur le code écrit. Nous devons cependant préciser que l'erreur graphique dépend notamment de la mémoire visuelle.

Par ailleurs, nous pensons que concernant les erreurs graphiques, l'origine due à la mauvaise mémoire visuelle est plus difficile à apercevoir et à comprendre que celle provenant de l'influence de l'oral. En effet, lors de la dictée, il semble plus vraisemblable que l'élève produise une simple retranscription graphique du son car il est sous l'influence phonique et n'a pas encore développé de liens existant entre le phonique et le graphique.

En revanche, lorsqu'il s'agit de recopier le paragraphe, l'élève n'est plus placé dans ce « bain linguistique sonore » il n'a donc aucun contact avec la phonie des mots. Il serait alors logique de penser que la mémoire visuelle joue un rôle important.

Par conséquent, nous nous demandons pourquoi l'élève développe principalement la réalisation sonore des mots que leur graphie.

Pour tenter de répondre à cette question, il est nécessaire de préciser que, pendant les cours de langue, l'oral a sans aucun doute une place plus importante que l'écrit. Par conséquent, l'élève assimile mieux la phonie des mots que leur graphie. Dans un tel cas, l'élève a besoin d'écrire les mots phonétiquement pour pouvoir ensuite arriver à une graphie correcte, l'erreur est ainsi bénéfique, constructive car elle mène l'élève à progresser dans son apprentissage (Anne-Claude Berthout et Bernard Py, 1993 : 13).

Interférence de la langue maternelle

Dans tout enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, nous retrouvons le phénomène de l'interférence de la langue maternelle (Jorge Giacobbe, 1990). En effet, chez l'apprenant, notamment débutant, la langue maternelle joue toujours le rôle de référent, de repère dans le processus d'apprentissage. Elle est évidemment une source d'erreur, d'où l'intérêt que nous avons à lui consacrer ce passage.

Les exemples les plus pertinents qui ont été relevés dans les copies d'élèves sont ceux de :

- *roue* pour *rue* ;
- *infourmatik*, *infourmatéque* pour *informatique* ;
- *giougrafi* pour *géographie*.

Dans le système vocalique du kabyle, il existe un seul phonème postérieur de premier degré d'aperture arrondie : /u/. En tant que tel, il est prédisposé à se confondre avec /y/, du français, lui aussi de premier degré et arrondi. Et, en tant que phonème postérieur arrondi, il a tendance à être confondu avec le /o/, du français, lui aussi postérieur. Autrement dit, comme il est difficile de prononcer /y/ et /o/ et donc

d'en faire la distinction, les élèves les assimilent à [u], qu'ils connaissent dans leur langue, et à sa traduction graphique *ou*.

De plus, dans la langue maternelle des élèves –le kabyle– l'opposition /i/ - /e/ n'existe pas. Ces phonèmes sont souvent confondus à l'oral et de ce fait, ils ne sont pas toujours distingués à l'écrit. En effet, le son [e] est fréquemment réalisé par assimilation à l'aide de la lettre *i* dans *tiroristes* au lieu de *terroristes*. En revanche, dans d'autres exemples, le son [i] est réalisé *é*, ce qui explique les erreurs orthographiques dans *infourmatéque* pour *informatique*.

Dans les copies, ces erreurs portent notamment sur les voyelles et sont dues à des interférences de la LM kabyle sur le français ; il s'agit des confusions dues aux voyelles qui n'existent pas dans leur système phonologique.

Au niveau consonantique, les différences entre les deux systèmes ont moins de conséquences sur la pratique du français. Nous avons, cependant, relevé quelques exemples dans lesquels les phonèmes :

- /p/ est réalisé graphiquement *b* comme dans *boubelle* pour *poubelle* ;

- /v/ est réalisé soit *b* : *balise* au lieu de *valise*, soit *f* : *réfeiyon* au lieu de *réveillon* et *foiyajeur* au lieu de *voyageur*.

Compte tenu de ces exemples et des réflexions qu'ils suscitent, l'élève ne « part pas de rien » lorsqu'il construit son apprentissage en français. La production d'erreurs montre bien qu'il est en train de s'approprier à sa façon la langue étrangère tout en se référant à sa langue maternelle : l'interférence se manifeste dans la relation entre les deux systèmes (Anne-Claude Berthout et Bernard Py, 1993 : 56).

L'erreur dont l'origine est due à l'influence du code oral sur le code écrit peut également être étroitement liée au phénomène d'interférence de la langue maternelle. En effet, si l'élève a du mal à assimiler le code oral de la langue qu'il apprend c'est parce que le code oral de sa langue maternelle est toujours présent dans la tête de l'élève.

Les exemples ci-dessus montrent bien que l'élève se base sur le code oral de sa langue maternelle pour réaliser la graphie de ces mots.

Il serait intéressant de pousser l'analyse de certaines erreurs (*ou* pour *u*) en reprenant le contexte dans lequel l'erreur a été relevée, ceci, pour essayer de comprendre si l'élève établit un lien entre ce qu'il entend et donc reproduit comme tel et la connaissance sémantique de ces mots.

Mis à part le fait qu'une mauvaise connaissance du code oral ait entraîné l'erreur, nous nous demandons si une mauvaise compréhension ou une méconnaissance du mot n'est pas également en cause. En effet, si l'élève s'était référé et avait comparé *roue* et *rue* en termes sémantiques, il aurait peut-être pu corriger *roue* en *rue*.

Nous pouvons donc avancer que la source d'erreur peut être double :

- d'une part, par un recours systématique à la langue maternelle où le *u* n'a pas de réalisation sonore ;
- d'autre part, le sémantisme des mots *roue* et *rue* n'a pas été assimilé. Nous supposons qu'en écrivant *roue* à la place de *rue*, l'élève a, par ailleurs, pensé à *route*, un mot proche de *rue*.

La dernière partie de notre article sera consacrée à la remédiation de ces erreurs graphiques. En d'autres termes, il s'agit de développer chez l'élève la manière selon laquelle il doit établir la relation entre les systèmes phonique et graphique.

Pour parvenir à construire ou améliorer ce système associatif, nous avons pensé à élaborer le travail suivant :

- dictée de phrases ;
- proposer différentes orthographes de mots et demander de trouver la forme correcte correspondant à la phrase dictée.
- lecture du texte à haute voix et trouver la bonne graphie des mots grâce à leur sens dans l'énoncé.
- lecture du texte à haute voix et souligner les mots contenant des lettres qui ne se prononcent pas et qui pourtant apparaissent à l'écrit.

Conclusion

Par le biais de cet article, nous avons l'opportunité de découvrir et d'analyser la façon dont les élèves font le lien entre la forme orale et la forme écrite. Le double processus d'association et de dissociation entre la phonie et la graphie a constitué un point central dans notre étude, et, surtout, nous apparaît maintenant bien clair et évident.

Cet article a pour objectif de développer le système d'associations entre la phonie et la graphie chez l'élève de 6ème année élémentaire. Il est évident que le travail de remédiation que nous proposons ne peut être appliqué à chaque cours fait en classe, car cela demanderait trop de temps.

Nous estimons que l'exercice de dictée reste efficace en ce qui concerne le rapport entre la phonie et la graphie. L'enseignant devrait pouvoir pratiquer ce genre d'exercices tant que l'élève fait toujours les erreurs de ce genre, car ce type d'exercice fournit à l'élève un double apprentissage : il se familiarise et devient sensible à la prononciation des mots et il est amené à réfléchir sur leur orthographe. Sur ce plan, nous pouvons donc dire que la dictée est un exercice favorable afin d'installer, chez l'élève, l'association-dissociation entre la phonie et la graphie.

Nous espérons avoir construit un plan d'étude assez structuré, en ayant choisi de traiter en premier la façon dont le lien phonie-graphie est présenté aux élèves, pour ensuite nous focaliser sur les erreurs des apprenants, et pour finalement déboucher sur une tentative de remédiation à ces erreurs. Nous aimerions souligner le fait que nous avons jugé bon de nous soucier de sa vision du rapport entre la phonie et la graphie des mots, ainsi que des diverses raisons qui peuvent l'inciter à commettre ces erreurs graphiques.

Pour conclure, nous nous sommes intéressée à ce genre d'erreurs car nous souhaitons souligner l'importance de connaître et la phonie et la graphie des mots pour pouvoir comprendre et s'exprimer en français.

Bibliographie

BERTHOUT Anne-Claude et PY Bernard (1993), *Des linguistes et des enseignants - Maîtrise et acquisition des langues secondes*, Peter Lang.

ENCREVÉ Pierre (1988), *La liaison avec et sans enchaînement: phonologie tridimensionnelle et usages du français*, Paris, Seuil.

GIACOBBE Jorge

- (1990), « Le recours à la langue première : une approche cognitive », *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial, février-mars, pp. 115-123.

- (1992), *Acquisition d'une langue étrangère, cognition et interaction : études sur le développement du langage chez l'adulte*, Paris, CNRS.

MOIRAND Sophie

- (1979), *Situation d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, CLE International.

- (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

TREVILLE Marie-Claude et DUQUETTE Lise (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette.

QUEFFÉLEC Ambroise (2002), *Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, De Boeck.

REICHLER-BÉGUELIN Marie-José (1998), «Le rapport écrit-oral. Tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices», *Cahiers de linguistique française*, 20, pp. 229-253.

TALEB IBRAHIMI Khaoula (1995), *Les Algériens et leur(s) langue(s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, El Hikma.

VOGEL Klaus (1995), *L'interlangue : la langue de l'apprenant*, PU du Mirail.