



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n° 26 – juillet 2015

*La dictée, une pratique sociale emblématique*

Numéro dirigé par Catherine Brissaud et Clara  
Mortamet

## SOMMAIRE

- Catherine Brissaud et Clara Mortamet : *Présentation*
- Malo Morvan : *La skrivadeg, une communion en paradoxes*
- Evelyne Delabarre et Marie-Laure Devillers : *Mise(s) en œuvre d'une activité orthographique : la dictée*
- Téguia Bogni et Mohamadou Ousmanou : *Pratiques de la dictée en classe de français dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Analyse des approches et de la performance d'élèves dans un lycée à Ngaoundéré*
- Danièle Cogis, Carole Fisher et Marie Nadeau : *Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage*
- Catherine Combaz et Marie-Laure Elalouf : *Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage*
- Véronique Miguel Addisu : *Conscience métalinguistique et norme orthographique : qu'apprend-on en corrigeant sa dictée ?*
- Bruno Trosseille par Catherine Brissaud : *Entretien : La place de la dictée dans les évaluations conduites par la DEPP*
- Sophie Anxionnaz : *Le barème graduel : l'évaluation de la dictée au service des apprentissages*
- Eugenie Grace Eshoh Ndobu et Veronica Ebica Odey : *Difficultés et erreurs dans le passage de la phonie à la graphie en dictée de langue française : cas des apprenants du FLE de l'université de Calabar (Nigéria)*
- Jeanne Gonac'h : *Des variations orthographiques dans les dictées de CMI*
- Sophie Briquet-Duhazé : *La dictée de lettres : qu'en est-il au CMI ?*
- Jean-Pierre Jeantheau : *La dictée dans les enquêtes sur la « littéracie » des adultes : pratiques, résultats, exemples d'analyses, perspectives.*
- Carole Blondel et Jeanne Conseil : *La dictée dans l'enquête IVQ : variation et compétences d'écriture des scripteurs en difficulté avec l'écrit dans les régions Haute-Normandie et Rhône-Alpes*
- Mickaël Lenfant : *La dictée dans un bilan orthophonique : analyse psycho-sociolinguistique des données de l'étalonnage du texte à trous d'Exalang 8-11 ans*

# **DIFFICULTÉS ET ERREURS DANS LE PASSAGE DE LA PHONIE À LA GRAPHIE EN DICTÉE DE LANGUE FRANÇAISE : CAS DES APPRENANTS DE FLE DE L'UNIVERSITÉ DE CALABAR**

**Eugenie Grace ESSOH NDOBO et Veronica Ebica ODEY**  
**Université de Calabar – Nigeria**

## **Introduction**

Pour un certain nombre de didacticiens des langues, la dictée met à l'épreuve les compétences écrites et orales de l'apprenant permettant, de ce fait, d'évaluer certaines difficultés phonographiques des étudiants (Richard, 2010 ; Belard *et al.*, 2010 ; Cher, 2005 ; Commission Scolaire de Laval, 2012 ; Zedda, 2006 ; Association Transculture, 2006). Comme l'explique Jung (2010), au cours d'une épreuve de dictée, l'élève « doit généralement [...] transformer un matériau phonique en un matériau graphique, c'est-à-dire faire correspondre des sons et des lettres ». Ceci indique que la dictée est une sorte de passerelle entre l'oral et l'écrit. En effet, au cours d'une dictée, le défi pour l'apprenant est de capter et d'assimiler le son des mots dictés et de gérer le passage (très souvent complexe) de la phonie à la graphie en tenant compte de l'orthographe de la langue. Très souvent, ce passage est quelque peu perturbé ou tout simplement affecté par des facteurs purement linguistiques (par exemple des complexités en grammaire ou en orthographe) et sociolinguistiques (les interférences linguistiques) (Delattre, 2005 ; Pourcel, 2000 ; Jung, 2010 ; Ugot, 2010). Il est clair que lorsque l'élève manque de faire le lien entre la graphie et la phonie – dans cet exercice oralisé – on assiste à une orthographe défectueuse (Pourcel, 2000 ; Lurcat, 1983 ; Degreve et Passel, 1999). Ceci est souvent le cas chez les apprenants du FLE au Nigeria.

Cet article montre comment les interférences des langues nigérianes (vernaculaires et véhiculaires) affectent ce passage de la phonie à la graphie – en contexte de dictée – chez les apprenants nigériens du FLE. Les langues locales principalement considérées sont le yoruba, l'efik et l'ibibio. L'article s'appuie sur l'analyse d'un corpus de 90 copies de dictée produites par des apprenants de FLE de troisième et quatrième années universitaires ayant comme première langue les codes linguistiques susmentionnés. Il s'agit également, dans cet article, de montrer les interférences avec l'anglais, langue véhiculaire et langue de scolarisation des apprenants.

## Pratique de la dictée dans le système éducatif nigérian

La dictée fait partie des activités de classe observées dans l'enseignement des langues au Nigeria. Toutefois, sa pratique n'est pas explicitement stipulée par la majorité des curriculums régissant l'enseignement des langues et son emploi par les enseignants est relativement moins récurrent, puisqu'observé principalement dans l'enseignement des langues au niveau élémentaire. Son rôle dans l'enseignement des langues varie d'une langue à l'autre (précisément de l'anglais aux langues étrangères) (Odey, 2010). Selon Ezenwosu (2011 : 19), la dictée a longtemps joué un rôle assez important dans l'enseignement de l'anglais au Nigeria, particulièrement au niveau primaire.

Il est important de noter ici que l'anglais est la principale langue de scolarisation du pays (au primaire, au secondaire et au supérieur), bien que la politique linguistique et éducative du pays (*National Policy on Education*, 2004) prescrive et préconise, pour les trois premières années du primaire, l'enseignement en langue maternelle ou dans la langue de l'environnement immédiat de l'élève. Ainsi, l'apprentissage de l'anglais est obligatoire dès les premières années du primaire. Il constitue le principal moyen par lequel les apprenants nigériens apprennent à lire et à écrire. Le rôle important que joue l'anglais dans la scolarisation des Nigériens implique que son apprentissage effectif est une priorité dans presque toutes les institutions scolaires au primaire.

Dans l'enseignement primaire, la dictée est souvent employée comme un exercice de mémorisation des règles de grammaire ainsi qu'un outil d'apprentissage de l'orthographe des mots et expressions plus ou moins élémentaires. En plus de cela, l'épreuve de dictée permet l'évaluation des compétences des élèves à l'oral et à l'écrit.

Aux niveaux secondaire et supérieur, la dictée est activité moins habituelle. Elle est moins utilisée particulièrement dans l'enseignement de l'anglais. Ezenwosu (2011 : 18) corrobore cette observation quant elle note que :

*Au Nigeria, la dictée ne figure pas parmi les activités d'enseignement et d'apprentissage au niveau secondaire, sauf lorsque l'enseignant use de son ingéniosité. Le Nigeria a connu de nombreuses réformes de son système d'éducation [...]. Il est temps que l'on fasse voir aux enseignants le rôle capital que peut jouer la dictée dans un cours de langue, pour qu'ils puissent l'employer dans leur enseignement<sup>1</sup>. [Notre traduction]*

La dictée est une pratique de classe assez fructueuse pour l'enseignant : elle permet de développer une variété d'aptitudes orales et écrites chez l'apprenant de langue, en particulier ceux de langue étrangère. Elle facilite le développement des quatre compétences linguistiques chez l'apprenant et permet l'enseignement/apprentissage de certains aspects complexes de la langue comme la grammaire. En développant les aptitudes des étudiants en compréhension orale, elle leur permet, à terme, d'affronter d'autres situations d'apprentissage, telles que suivre des cours en d'autres matières inscrits au curriculum. Malgré ces avantages, bon nombre d'enseignants nigériens voient dans la dictée une pratique didactique centrée sur l'enseignant et est à ce titre dépassée. Certains didacticiens des langues l'inscrivent – à tort selon nous – parmi les pratiques de classes préconisées par la méthode directe et de ce fait, ne la trouvent adaptée aux situations de classe nigérienne. Pour de tels didacticiens, elle n'est pas compatible avec la méthode communicative actuellement en vogue, car préconisée par les politiques didactiques du pays, dans l'enseignement des langues au Nigeria (Odey, 2010 ; Eshoh et Endong, 2014).

<sup>1</sup> At the secondary level of education in Nigeria, dictation is not given a place as part of language teaching and learning activities unless where a teacher uses his or her ingenuity. Nigeria has been going through various educational reforms [...]. Teachers should be made to understand the vital contributions dictation could play in a language classroom so as to employ it in instruction.

Les conditions d'emploi de la dictée dans l'enseignement de l'anglais ne sont pas très différentes de celles observées dans l'enseignement du FLE. En effet, la pratique de la dictée dépend de l'ingéniosité de l'enseignant de français, donc de la méthode d'enseignement que ce dernier adopte. Elle ne fait pas partie des épreuves de langue aux examens officiels (comme c'est le cas dans certains pays francophones d'Afrique comme le Cameroun, le Tchad et le Gabon par exemple). Elle est donc une simple pratique de classe permettant d'enseigner les règles élémentaires de grammaire et l'orthographe.

## La phonie et la graphie en dictée de langue française

En dictée, deux éléments importants – à savoir la mémoire auditive et la mémoire visuelle – interviennent dans le passage de la phonie à la graphie. La mémoire auditive est la faculté qui permet à l'apprenant-auditeur de parfaitement percevoir le son, tandis que la mémoire visuelle permet à l'apprenant de faire le lien entre les sons perçus et l'orthographe des mots (selon les normes de la langue). La mémoire visuelle permet donc à l'apprenant de « visualiser » en quelque sorte la composition orthographique des mots avant leur réalisation à l'écrit. Cette mémoire est rendue solide par le bagage cognitif de l'apprenant, c'est-à-dire ses aptitudes en grammaire et orthographe de la langue. L'absence de lien entre les deux mémoires (auditive et visuelle) conduit inéluctablement à des erreurs orthographiques. Pourcel (2000) remarque à ce propos que « même si l'exercice de dictée implique une production écrite spontanée guidée par le son, il serait inexact de prétendre que la production graphique est le résultat 'direct' de la phonie, car la mémoire, cette fois-ci visuelle, doit absolument jouer le rôle de relais ». Lors de l'épreuve de dictée, l'apprenant est donc appelé à reconnaître les sons émis par l'examineur pour pouvoir les écrire/transcrire. Son succès à cette épreuve dépend largement de son aptitude à développer un système effectif d'association phono-graphique.

On a souvent attribué les erreurs de passage de la phonie à la graphie aux incompétences de l'apprenant en orthographe et en grammaire française. Toutefois, Delattre (2008) note qu'il est quelque peu inapproprié d'attribuer ces erreurs exclusivement au simple manque d'assimilation par l'apprenant des règles de grammaire et d'orthographe. En effet, le langage écrit nécessite, en général, un apprentissage formalisé et habituellement long.

*De plus, il semble que même les experts commettent encore des erreurs orthographiques. Cette activité [l'apprentissage de l'orthographe] est donc difficile et jamais totalement, ni définitivement maîtrisée [...]. La maîtrise de l'orthographe ne se réduit pas uniquement à un stockage des mots, auquel cas, le caractère polygraphique de l'orthographe n'aurait aucune incidence. (Delattre, 2008 : 34)*

Les erreurs de passage de la phonie à la graphie seraient ainsi liées à la complexité de l'orthographe du français du point de vue phonographique et morphographique. Jung (2010) note en particulier que cette remarquable complexité de l'orthographe de la langue française est une cause non négligeable des difficultés :

*On passe trop de temps à enseigner l'orthographe pour des résultats inégaux. L'orthographe du français est sans doute, avec celle du japonais et pour des raisons différentes, l'une des plus difficiles au monde. Elle comporte en effet beaucoup de problèmes d'accord, d'homophones, de lettres qui ne sont pas prononcées. En fait, les causes majeures de sa complexité sont avant tout grammaticales. (Jung, 2010 : 87)*

Dans la même lancée, Delattre (2008) souligne que la principale difficulté relevant du système orthographique français est son « manque de transparence entre les unités sonores et celles orthographiques ». En effet, environ 79,1 % des mots monosyllabiques français ont

plusieurs orthographes possibles. En psycholinguistique ces mots sont vus comme étant inconsistants ou irréguliers (par exemple « où », « seau », « de », « doux » entre autres) par opposition à ceux qui n'offrent qu'une orthographe possible, les mots réguliers ou consistants (par exemple « lune »). Les ambiguïtés entre les unités sonores et orthographiques ont inéluctablement une influence négative sur les performances orthographiques, même chez l'adulte. Les mots dits irréguliers sont de nature à engendrer plus d'erreurs, et sont plus longs à produire que ceux qui sont réguliers.

Outre la complexité du système orthographique du français, les interférences des langues maternelles ou de toute autre langue acquise par l'apprenant sont de véritables obstacles au passage effectif de la phonie à la graphie en contexte de dictée. Pourcel (2000 : 11-12) corrobore cette observation quand elle note qu'en général, ce passage (de la phonie à la graphie en français) chez un apprenant de langue étrangère (anglophone plus particulièrement) est potentiellement perturbé par trois éléments à savoir la mauvaise (re)connaissance du code vocal, l'absence de la mémoire visuelle dans la production écrite, et surtout l'interférence de la langue maternelle. Selon Pourcel,

*L'interférence est un phénomène 'normal' dans l'acquisition d'une langue 2. La langue maternelle joue le rôle de référent, de repère dans le processus d'apprentissage. Elle est évidemment une source d'erreur [...]. Cette source d'erreur est étroitement liée au phénomène d'interférence de la langue maternelle. Si l'élève a du mal à reconnaître ou à assimiler le code sonore de la langue 2, c'est en partie parce que le code sonore de sa langue maternelle se trouve toujours en arrière-plan dans son mental. (Pourcel, 2000 : 12).*

Berthout et Py (1999 : 56) notent à ce sujet qu'en cas d'interférence, le système de la langue 1 informe et affecte non seulement le processus de reconnaissance du code vocal par l'apprenant mais aussi la graphie. En fait, l'interférence se manifeste « dans la relation entre les systèmes : une catégorie de L1 sert de repère à l'appropriation d'une structure de L2 ».

## **Pratique du FLE au Nigeria, contact des langues et interférences linguistiques**

Le Nigeria jouit d'une mosaïque de groupes ethniques et de langues indigènes (vernaculaires et véhiculaires). On estime à plus de 400 le nombre de langues indigènes présentes dans le pays (Ugot, 2010 : 1 ; Mokwenye, 2007 : 126 ; Mohammad, 2005 : 105 ; Uzozie, 1992 : 17). De cette mosaïque linguistique trois langues majeures, le haoussa, le yoruba et l'igbo, ont été élevées au rang de langues nationales, du fait de leur grande expansion dans le territoire national. Selon Mohammad (2005 : 105), les locuteurs de ces langues majeures sont estimés à 20 % pour le haoussa, 18,8 % pour le yoruba et 15 % pour l'igbo. À ces trois langues, il est important d'ajouter le pidgin nigérian (NP) qui, pour plusieurs linguistes nigériens est « une sorte de créole anglais » (Mohammad, 2005 : 105 ; Balogun, 2013). À l'exception du pidgin nigérian, l'enseignement et l'expansion de ces langues sont soutenus par la Politique Linguistique du Nigeria. En effet, le *National Policy on Education* institue leur enseignement dès le niveau primaire. Tous ces éclairages sociolinguistiques montrent que la plupart des Nigériens sont bi/multilingues, parlant, en plus de l'anglais (première langue officielle du pays), une ou plusieurs langue(s) locales. Ainsi, pour la majorité de locuteurs nigériens le français est une troisième ou quatrième langue (Bodunde, Obieje, 2012 ; Nnenna, Opara, 2007 ; Essoh, 2014 ; Mokwenye, 2007 : 107 ; Odey, 2010). Mohammad (2005 : 105) note à ce sujet que :

*Comme la majorité des autres Africains, les Nigériens apprennent, après leur langue première, dite vernaculaire, une seconde langue dite véhiculaire qui leur permet de communiquer avec un plus grand nombre d'individus n'appartenant pas à leur communauté linguistique. L'anglais demeure alors pour une grande majorité de Nigériens une 3<sup>ème</sup> langue (L3) dont l'acquisition est imposée par l'entrée en contact avec le monde scolaire et plus tard dans l'interaction avec l'environnement administratif. C'est ainsi que nous considérons que l'anglais constitue pour la plupart de la population rurale une véritable langue étrangère.*

Dans un tel contexte de contact de langues, l'utilisation du français (comme l'anglais) par les locuteurs nigériens est très souvent marquée d'interférences des langues locales, de l'anglais et du pidgin nigérian. Comme Ugot (2010) le dit si bien, l'utilisation de la langue par un locuteur non-natif se distingue de celle du natif. Il existe longtemps des signes indiquant que tel locuteur est non-natif.

*Généralement, les locuteurs importent des éléments de leurs langues maternelles pour les appliquer à une autre langue qu'ils apprennent plus tard dans la vie et ceci est perçu au niveau phonologique comme un accent étranger et au niveau grammatical comme erreurs commises par l'apprenant<sup>2</sup>. (Ugot, 2010 : 1, notre traduction).*

Les interférences observées dans la pratique de la langue française sont de nature phonologique et orthographique. Elles sont en partie dues à des différences entre les systèmes phonologiques des langues indigènes et du français. Par exemple, certains sons français n'existent pas dans le système phonologique de certaines langues indigènes du Nigeria. Le yoruba n'a par exemple pas les sons /ə/, /z/, /y/, /v/. Bodunde et Obieje (2012 : 100) notent que l'absence de ces sons dans la langue yoruba pousse certains apprenants à remplacer les sons inexistantes par des sons relativement proches (des sons semblables ou analogues). Ainsi, les apprenants yorubas du FLE tendent à concevoir le mot « je » [ʒə] comme « djo » [dʒo] (à l'oral) et comme « jo » à l'écrit. Par ce même procédé de substitution erronée, le son /v/ est substituée par /f/ par exemple « voir » [vwar] devient « foir » [fwar]. Similairement, le son /y/ devient /u/ par exemple « tribu » [triby] devient « tribou » [tribu] (Oyetade, 1996 ; Okon, 2005 ; Bodunde, 2008 ; Bodunde, Obieje, 2012).

Dans leurs systèmes phonologiques respectifs, les langues ibibio et efik ne connaissent pas, elles non plus, certains sons présents en français. Les sons français /g/ et /ʃ/ par exemples n'existent pas dans ces deux langues. Ainsi, un locuteur efik ou ibibio sera tenté de concevoir les mots « gâteau » [gato] comme [kato] et « chat » [ʃa] comme « ka » [ka]. Les locuteurs efik et ibibio ont aussi, très souvent des difficultés de prononciation et de perception des sons /v/, /z/ et /f/. Ugot (2010 : 6-7) note que prononcer ou transcrire les mots qui contiennent ces consonnes représentent pour certains de ces locuteurs un véritable casse-tête. Toutes ces interférences phonologiques sont susceptibles de perturber la bonne lecture du texte ainsi que le passage de la phonie à la graphie par les apprenants, dans un contexte de dictée (Berthout, Py, 1999 : 56 ; Pourcel, 2000 : 11-13).

Pourtant, les interférences orthographiques observées dans la pratique du français par les apprenants nigériens sont majoritairement avec l'anglais et moins avec les langues nigérianes locales. En faisant de la langue yoruba un cas d'étude, Bodunde et Obieje (2012 : 103-104) attribuent ce phénomène au fait que le français et langues indigènes nigérianes ont des origines différentes. Le yoruba fait ainsi partie de la famille des langues du Niger-Congo Phylum tandis que l'anglais et le français appartiennent à la famille des langues indo-européennes. Les erreurs orthographiques en français liées à des transferts depuis l'anglais

<sup>2</sup> Generally, people carry over features from their mother tongue (MT) or first language into another language that they learn later in life, and we perceive this at the phonological level as a foreign accent, and at the grammatical level as a learner's errors.

sont donc assez importantes chez les apprenants nigériens du FLE. Il existe par exemple un nombre assez important de mots qui s'écrivent presque de la même façon ou ont de petites divergences orthographiques. Ceci peut s'illustrer par la série de mots suivants : (i) « contexte » (français) et « *context* » (anglais), (ii) « classe » (français) et « *class* » (anglais) ; (iii) « dignité » (français) et « *dignity* » (anglais) ; (iv) « indépendance » (français) et « *independence* », (v) « triomphe » (français) et « *triumph* » (anglais).

## Méthodologie

Cette étude s'appuie sur l'analyse d'un corpus de 90 copies de dictée produites par 45 apprenants de troisième et quatrième années universitaires (apprenants du Français Langue Etrangère). L'étude s'est intéressée aux étudiants de ce niveau parce qu'ils sont considérés comme étant à un niveau d'étude assez avancé (Oyetade, 1995). Les apprenants représentent à parts égales trois groupes : ils sont 15 yoruba, 15 efik et 15 ibibio du Nigeria. La dictée a été administrée à deux reprises : une première fois par un professeur francophone (natif) et une deuxième fois par un professeur non-natif du français. Les deux dictées ont été administrées à deux jours d'intervalle. En préparation à l'épreuve de dictée, le dicteur non-natif a répété la lecture du texte sous la supervision de son collègue natif, pour s'assurer d'une prononciation contrôlée pendant l'exercice. La dictée a eu pour support une collection de phrases détachées (55 mots au total, voir annexe) qui présentent des sons inexistant dans les systèmes phonologiques des langues indigènes de l'étude (yoruba, efik et ibibio), ou difficilement identifiables par les locuteurs des groupes linguistiques considérés dans l'étude. Comme exemples de ces sons, citons /ʃ/, /g/, /ʒ/, /f/, /u/ et /ə/ entre autres.

Le mot a été considéré comme unité d'analyse. L'analyse a pris appui sur le relevé de phénomènes linguistiques (les mots et expressions) reflétant ou manifestant les interférences orthographiques des langues yoruba, efik, ibibio, et anglais. Les occurrences d'interférences ont été traitées et présentées dans les tableaux 1, 2 et 3 et par la suite illustrées par des exemples tirés des copies. Nous avons veillé à maintenir l'orthographe des mots tels qu'utilisés par les apprenants.

## Résultats et analyses

Les interférences observées dans les copies des apprenants sont en général d'un nombre assez réduit : soit (10,68 %) du nombre total de mots. Elles varient entre 9,33 % chez les étudiants efik, 11,87 % chez les apprenants ibibio et 17,18 % chez les apprenants yoruba dans la première dictée et 7,03 %, 8,36 % et 12,84 % respectivement pour les étudiants efik, ibibio et yoruba dans la seconde dictée (voir le Tableau 1 ci-dessus). Le tableau 1 indique que les interférences orthographiques ont été plus accentuées chez les étudiants yorubas que chez les autres groupes d'apprenants. Ces interférences sont aussi plus récurrentes dans la deuxième dictée (administrée par le dicteur non-natif) que dans la première. Ceci pourrait être en partie dû aux prononciations des deux dicteurs. Toutefois, les mêmes types d'interférences et d'erreurs ont été observés dans les copies résultant des deux dictées.

**Tableau 1 :** Occurrences des interférences selon les groupes

	Etudiants	Interférences		Pas d'interférences		Total (mots)	
		n	%	n	%	n	%
2 <sup>ème</sup> Dictée	Yoruba	121	17.18	704	82.82	825	100
	Ibibio	98	11.87	727	88.13	825	100
	Efik	77	9.33	748	90.67	825	100
	<b>Total</b>	<b>296</b>	<b>11.95</b>	<b>2179</b>	<b>88.05</b>	<b>2475</b>	<b>100</b>
1 <sup>ère</sup> Dictée	Yoruba	106	12.84	719	87.16	825	100
	Ibibio	69	8.36	756	91.64	825	100
	Efik	58	7.03	767	92.97	825	100
	<b>Total</b>	<b>233</b>	<b>9.41</b>	<b>2242</b>	<b>90.59</b>	<b>2475</b>	<b>100</b>
<b>Total</b>		<b>529</b>	<b>10.68</b>	<b>4421</b>	<b>89.32</b>	<b>4950</b>	<b>100</b>

Les résultats de l'étude montrent également que les interférences orthographiques de l'anglais sont les plus importantes. En effet, 60,49 % des interférences décelées dans l'ensemble du corpus relèvent de la langue anglaise contre 39,51 % pour les langues maternelles des apprenants (Tableau 2). L'importance des interférences orthographiques de l'anglais peut être attribuée au fait qu'il existe un grand nombre de mots qui s'écrivent presque de la même façon dans les deux langues (Oyetade, 1995 ; Bodunde et Obieje, 2012 : 103).

**Tableau 2.** Typologie des interférences

Langues interférentes	Etud. yoruba		Etud. ibibio		Etud. efik		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
anglais	119	37.18	93	29.06	108	33.76	320	60.49
L.M.	108	51.67	74	35.40	27	12.93	209	39.51
<b>Total</b>	<b>227</b>	<b>42.91</b>	<b>167</b>	<b>31.56</b>	<b>135</b>	<b>25.53</b>	<b>529</b>	<b>100</b>

*Note :* Etud. : Etudiants, LM : Langue maternelle

Les interférences de l'anglais sont plus accentuées chez les apprenants yoruba (37,18 %), suivis des apprenants efik (33,76 %) et des apprenants ibibio (29,06 %). Un nombre important de ces apprenants tendent à orthographier les mots français selon le système orthographique de l'anglais qu'ils ont appris et qu'ils gardent en mémoire au moment du passage à la graphie. Les exemples suivants illustrent ce fait :

1. « Tu **demand** de la **salad** et des **carrots** ? » au lieu de « tu demandes de la salade et des carottes ? »
2. « Son **noun** est sur la **list** » au lieu de « son nom est sur la liste »
3. « Elle a un **charm** et un **calm** de **grand damn/dam** » au lieu de « elle a un charme et un calme de grande dame »
4. « L'**officer** est très **corromptu** » au lieu de « l'officier est très corrompu »
5. « Les **journalists present** l'émission » au lieu de « les journalistes présentent l'émission ».

Ici, on peut dire que les interférences sont plus graphiques que phonétiques. Bien qu'ils aient apparemment bien abordé la phase du « captage » du son, les apprenants négocient mal leur visualisation des graphies des mots, et ceci sous l'influence de la langue 2. On peut facilement déduire que les graphies des mots anglais « demand », « salad », « carrots », « officer », « noun », « list », « pass » et « officer » tirés des exemples ci-dessus font référence pour les apprenants dans leur passage à la graphie. L'interférence graphique est plus



complexe dans des cas comme « corrompu » où l'apprenant reproduit la graphie du mot anglais « corrupt » et ajoute le « suffixe » « u ». Cela produit un mot plus ou moins hybride.

Les interférences des langues nigérianes affectent elles aussi, le passage de certains étudiants de la phonie à la graphie. Ces interférences sont aux niveaux orthographique et phonétique. Les apprenants yorubas ont par exemple tendance à percevoir certains sons du français selon le système phonologique de leur langue maternelle. Ainsi, ils perçoivent et transcrivent le son /ə/ comme /o/. Par exemple, ils ont tendance à écrire les mots « de », « charme », « que » et « clame » respectivement comme « do », « charmo », « quo » et « calmo » (voir le tableau 3 ci-dessous).

**Tableau 3 : Interférences des langues maternelles**

Etudiants	Mots	Erreurs	Description de l'interférence
<b>Yoruba</b>	su	sou	Substitution du son /y/ avec le son /u/ dans la mémoire auditive
	bu	bou	
		charmo	Substitution du /ə/ avec le son /ɔ/
	cher	chè	Omission du son /r/ dans la mémoire auditive dû en partie à l'absence du /r/ en yoruba
	soir	soi	
	voir	voi	
		grando	Substitution du son /ə/ avec le son /ɔ/
<b>Efik et Ibibio</b>	calme	calmo	
	de	do	Substitution du son /ɲ/ avec le son /n/
	champagne	sapane	
	champagne	sapane	Substitution du son /ʃ/ avec le son /s/. Notons que les locuteurs efik et ibibio ont très souvent des sérieuses difficultés à percevoir et à articuler les sons /ʃ/ et /g/. Rappelons ici que ces sons n'existent pas le système phonologique de ces deux langues.
	charme	sarme	
	cher	sert	
	grande	crand	Substitution du son /g/ avec /k/
	goût	cou/coût	

Une autre particularité chez les apprenants yorubas est le fait de percevoir le son /y/ comme /u/. Ainsi, certains d'entre eux tendent à orthographier les mots « su » et « bu » (respectivement participes passé des verbes 'savoir' et 'boire') comme « sou » et « bou ». On note également des omissions du son /r/ chez plusieurs apprenants yoruba. Ceci est une influence du système phonologique de leur langue maternelle. Ainsi, les mots tels que « cher », « voir » et « soir » ont été écrits par certains comme « chè », « voi » et « soi ». Ces erreurs indiquent que les étudiants sollicitent plus leur mémoire auditive qu'ils ne se fient à leur mémoire visuelle. Les mêmes types d'erreurs sont observés chez les apprenants ibibio et efik où les sons /g/ et /ʃ/ sont très souvent mal perçus et substitués par d'autres sons ou tout simplement omis pendant la transcription. Ainsi, plusieurs apprenants efik et ibibio ont écrit les mots « grande » et « goût » respectivement comme « crande » et « cou/cout ». Similairement, certains d'entre eux ont transcrit les mots « champagne » et « charme » comme « sapane/ sa pagne » et charme comme « sarme »/ s'arme ».

## Conclusion

Cet article a tenté de montrer dans quelle mesure les interférences des langues maternelles et de l'anglais sont sources d'erreurs dans le passage par les étudiants anglophones (nigériens) de la phonie à la graphie en contexte de dictée de langue française. En effet, les interférences intensifient les difficultés phonographiques que les étudiants rencontrent généralement en

dictée de langue française. Ces difficultés émanent essentiellement du fait que le système phonologique n'est pas le même dans les langues maternelles (LM) et les langues étrangères (LE) apprises.

Les erreurs observées dans la présente étude montrent que certains apprenants nigériens du FLE (en l'occurrence les yorubas, efik et ibibio) tendent à se laisser guider plus par leur mémoire auditive qu'ils ne mobilisent leur mémoire visuelle. Or, leur mémoire auditive est très souvent affectée par les systèmes phonologiques de leurs langues maternelles respectives. Ceci entraîne une perception erronée du son ainsi qu'une graphie défectueuse. Il serait donc impératif que les étudiants soient effectivement sensibilisés sur les différences entre l'oral et l'écrit. Il faudrait aussi familiariser les apprenant(e)s à l'orthographe du français et les sensibiliser aux correspondances phonographiques afin qu'ils puissent eux-mêmes établir le lien entre ce dernier et le code graphique en contexte de dictée. Les enseignants du FLE devraient enfin penser à travailler avec les étudiants sur les différences et les similarités entre le français et l'anglais au niveau de l'orthographe des mots et la grammaire. Des exercices comparatifs sur les faux amis, ou sur les formes des verbes à des temps variés en français et en anglais pourraient être intéressants à ce titre.

## Bibliographie

- ASSOCIATION TRANSCULTURE, 2008, « Des dictées ? Pour en faire et pour quoi faire », dans *Comment ça s'écrit ? Etape2. N2*, Paris : Association Transculture, pp. 60-71.
- BELARD Annick *et al.*, 2010, « Enseigner l'orthographe », dans *Maîtrise du langage et de la langue française*, Montpellier : Académie de Montpellier, pp. 123-136.
- BERTHOUT Anne-Claude, PY Bernard, 1999, *Les linguistes et des enseignants*. Paris : Le Seuil.
- BERTHOUT Anne-Claude, PY Bernard, 1996, *Les langues modernes. Les erreurs des élèves : qu'en faire ?* Paris : Le Seuil.
- BODUNDE H. A., OBIEJE D. L., 2012, "Language problems of a Yoruba multi-lingual learner" dans *CAJOLIS: Calabar Journal of Liberal Sciences*, n° 16(1), pp. 95-107.
- CHER Céline, 2005, *Comment faire de la dictée un outil d'apprentissage*. Montpellier : IUFM, Académie de Montpellier. [en ligne] <http://www.iufmacademiedemontpellier.com> visité le 23/10/2014.
- COMMISSION SCOLAIRE DE LAVAL, 2012, *Les dictées d'apprentissage*, Laval : Equipe des Conseillers Pédagogiques de Français CSDL.
- DELATTRE Marie, 2008, *Impact de la régularité orthographique en production sous dictée*. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique. [en ligne], <http://www.centrenationaldelarecherchescientifique.com> visité le 23/10/2014.
- ESSOH Nbobu Eugénie, ENDONG F. P., 2014, "French language teaching in Nigeria and the indigenisation philosophy: mutual bedfellows or arch foe?", *Journal of Foreign Languages Cultures and Civilisations*, n° 2(1), pp. 145-157.
- EYEANG Eugénie, 2011, « Analyse Sociolinguistique de l'espagnol enseigné dans le système éducatif gabonais ». *Education et Sociétés Plurilingues*, n° 30(1), pp. 81-94.
- EZENWOSU N. E., 2011, Dictation as a Veritable Tool for Language Proficiency on Project Education Reform in Nigeria. *African research Review*, n° 5(6), pp. 18-25.
- JUNG Laurence, 2010, *Interview avec JAFFRE. Dictée et apprentissage*. [en ligne] <http://www.biienlire.com>, site visité le 23/10/2014.
- LURCAT L., 1983, « Le graphisme et l'écriture chez l'enfant », *Revue Françaises de Pédagogie*, n° 65, pp. 17-22.

- MOHAMMAD Sadisu Mohammad, 2005, « L'enseignement du français en situation plurilingue : le cas du Nigeria », *GLOTTOPOL : Revue de Sociolinguistique en ligne*, n° 6, pp. 104-112.
- MOKWENYE Cyril O., 2007, "The language question in Nigeria: still searching for an Answer", *Calabar Journal of Liberal Studies*, Vol. 10, n° 1, 112-128.
- NNENNA Nwosu, OPARA Carol, 2001, « Le Nouveau statut du français au Nigeria : quels cadres de références ? », *Synergies Afrique Centrale et de l'Ouest*, n° 4, pp. 49-58.
- ODEY Veronica, 2010, « FRE 224- Méthodologie d'enseignement », *Lecture Note on French, Year Two, second Semester*. Akamkpa : Cross river College of Education, pp. 51-78.
- OKON Bassey, 2005, "Convergence in the spoken English of Ibibio and Igbo speakers", *West African Association of Commonwealth Literature and Language Studies Journal*, n° 2(1), pp. 10-20.
- OYETADE O., 1995, "A Sociolinguistic analysis of address forms in Yoruba", *Language in Society*, n° 24(1), pp. 23-45.
- POURCEL Nathalie, 2000, *Erreurs sur le passage de la phonie à la graphie*. Montpellier : IUFM de l'Académie de Montpellier.
- RICHARD François et CPAIEN d'Argentan, 2010, « Consolider des compétences en étude de la langue et réinvestir/automatiser des compétences de l'étude de la langue au travers de l'exercice de la dictée » dans *Expérimentation sur la pratique de la dictée*, Caen : Académie de Caen.
- UGOT Mercy, 2010, "English language and the mother tongue interference: the Nigerian perspective", *West African Association for Commonwealth Literature and Language Studies*, n° 3(2), pp. 21- 36
- UGOT Mercy I., 2005, "The sociolinguistic problems of English in Nigeria" *West African Association of Commonwealth Literature and Language Studies Journal*, n° 2(1), pp. 21-36.
- UZOZIE R. U., 1992, *Phonetic and phonology of English*. Onitsha: Hybrid Publishers Ltd.
- ZEDDA Paolo, 2006, « La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage de la correction phonétique », *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, pp. 21-26.

## **Annexe : phrases utilisées pour la dictée**

Je passe ce soir te voir  
 Quel est ton goût ?  
 Tu demandes de la salade et des carottes ?  
 Tout est cher.  
 J'ai su que tu avais bu du champagne.  
 L'officier est très corrompu.  
 Elle a le charme et le calme d'une grande dame.  
 Son nom est sur la liste.  
 Les journalistes présentent l'émission.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Légrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

**Conseiller scientifique** : Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédacteur en chef** : Clara Mortamet.

**Comité scientifique** : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolaï, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro** :

Margaret Bento, Marie-Madeleine Bertucci, Jacqueline Billiez, Marie-Line Bosse, Véronique Castellotti, Anne Dister, Martine Dreyfus, Valentin Feussi, Claudine Garcia-Debanc, Emmanuelle Huver, Jean-Pierre Jaffré, Fabrice Jecic, Jean Le Du, Normand Labrie, Gudrun Ledegen, Fabienne Leconte, Marinette Matthey, Bruno Maurer, Agnès Millet, Marie-Louise Moreau, Marie-Françoise Morin, Jean-Christophe Pellat, Corinne Totereau, Fanny Rink, Pierre Sève.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen  
<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425

GLOTTOPOL – n° 26 – juillet 2015  
<http://glottopol.univ-rouen.fr>