



Analyse des erreurs orthographiques de la dictée chez les débutants chinois en études françaises en milieu universitaire

DONG Xiaochun

Université d'Économie et de Droit de Zhongnan, Chine

Centre Norbert Elias, Université d'Avignon, France

xiaochun.dong@alumni.univ-avignon.fr

<https://orcid.org/0000-0002-0441-2964>

Reçu le 02-01-2025 / Évalué le 15-04-2025 / Accepté le 03-05-2025

Résumé

Cette étude vise à analyser les erreurs orthographiques commises par les débutants chinois en études françaises, en explorant les types d'erreurs et leurs causes. Avec les données de dictées d'étudiants d'une université chinoise, les erreurs orthographiques ont été recensées et classées, et les principales caractéristiques des erreurs synthétisées. Les résultats montrent que les erreurs d'orthographe dans les dictées se concentrent principalement sur trois aspects : phonologique, morphologique et lexical. Les erreurs phonologiques représentent la part la plus élevée (55,9 %), se manifestant principalement par des difficultés de discrimination des voyelles proches, des consonnes sonores et sourdes, ainsi que des voyelles nasales ; les erreurs morphologiques (20,5 %) concernent principalement les chaînes d'accord ainsi que la flexion verbale ; les erreurs lexicales (23,6 %) portent sur des règles des graphèmes et des combinaisons de graphèmes homophones, des graphèmes muets et des signes diacritiques. Une analyse plus approfondie révèle que les principales causes des erreurs orthographiques incluent la complexité du système orthographique du français, des capacités auditives insuffisantes et l'interférence de la langue maternelle. Sur la base de ces résultats, l'étude propose des mesures d'amélioration, recommandant un renforcement de l'entraînement sur la correspondance graphie-phonie, ainsi que l'adoption de stratégies morphosyntaxiques pour aider les apprenants à améliorer leurs compétences en orthographe.

Mots-clés : orthographe française, dictée, analyse d'erreurs, causes

中国大学法语专业初学者听写中的拼写错误分析

摘要

本研究旨在分析中国高校法语专业初学者在听写中出现的拼写错误，探讨其类型及成因。基于某高校学生的听写数据，对拼写错误进行了分类和统计，归纳主要错误特征。结果表明，听写拼写错误主要集中在语音、形态和词汇三个方面。其中语音错误占比最高（55.9%），主要表现为近似元音辨音、清浊辅音辨音及鼻化元音辨音等问题；形态错误（20.5%）主要涉及性数配合和动词变位；词汇错误（23.6%）则涉及同音字母（组合）拼写规则、不发音字母及变音符号。进一步分析显示，拼写错误的主要成因包括法语拼写系统的复杂性、听辨能力不足以及母语干扰。基

于这些发现，本文提出了改进措施，建议加强语音-字母对应关系训练，强化形态-句法策略，以帮助学习者提高拼写能力。

关键词：法语拼写；听写；错误分析；成因

Analysis of spelling errors in dictation among beginners in French studies in Chinese universities

Abstract

This study aims to analyze the spelling errors made by beginner French learners in Chinese universities during dictation, exploring their types and causes. Based on dictation data from students at a Chinese university, spelling errors were classified and statistically analyzed, and the main error characteristics were summarized. The results show that spelling errors in dictation are primarily concentrated in three areas: phonological, morphological, and lexical. Among these, phonological errors account for the highest proportion (55.9 %), mainly manifested in difficulties in distinguishing similar vowels, voiced and voiceless consonants, and nasal vowels; morphological errors (20.5 %) mainly involve agreement in gender and number, as well as verb conjugation; lexical errors (23.6 %) involve rules for homophone letters and letter combinations, silent letters, and diacritical marks. Further analysis reveals that the main causes of spelling errors include the complexity of the French spelling system, insufficient auditory discrimination, and interference from the mother tongue. Based on these findings, the study proposes improvement measures, recommending enhanced training in phoneme-grapheme correspondence and the adoption of morphosyntactic strategies to help learners improve their spelling skills.

Keywords: French spelling, dictation, errors analysis, causes

Introduction

Élément fondamental de l'enseignement des langues, qu'elles soient maternelles ou étrangères, la dictée est considérée comme un outil aussi pédagogique qu'évaluatif en classe de langues (Brissaud, 2015 : 254 ; Stansfield, 1985 : 61) dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit. En Chine, on pourrait facilement en trouver la preuve : dans le test à l'échelle nationale réservé exclusivement aux étudiants en études étrangères, la dictée vient toujours en première partie dans les versions française, anglaise, allemande, espagnole, arabe et russe. L'enseignement du français en Chine préconise l'apprentissage de l'écrit par la dictée, et cet exercice est bien présent à tous les niveaux du Test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises dans les établissements d'enseignement supérieur (TSF), niveaux 4 et 8, dès leur création, d'où la

nécessité et l'importance d'une recherche sur les performances et compétences orthographiques des étudiants chinois.

Cette étude s'intéresse en particulier aux apprenants débutants en études françaises en milieu universitaire. La plupart d'entre eux ont choisi l'anglais comme langue étrangère au Gaokao (Concours national d'entrée aux établissements d'enseignement supérieur) et n'ont commencé l'apprentissage du français qu'après leur entrée à l'université. En tant que nouveaux apprenants de la langue française, ils sont en mesure d'identifier les spécificités linguistiques de cette langue. Cette particularité permet d'étudier les erreurs orthographiques propres au français, qui se distinguent nettement de celles observées en dictée anglaise dont l'orthographe, beaucoup plus simplifiée que celle du français, est de moins en moins valorisée, avec l'évolution de l'enseignement des langues étrangères, par les didacticiens de l'anglais langue étrangère (Stansfield, 1985 : 124-126).

Cette recherche vise à collecter et analyser les copies de dictée des débutants chinois en études françaises afin de classer leurs erreurs orthographiques. Elle cherche également à identifier les principales difficultés rencontrées par ces étudiants, à en comprendre les causes, et à proposer des pistes pour prévenir la dysorthographe.

1. Orthographe et dictée

La dictée a été prise, pendant longtemps, pour l'outil principal, voire exclusif, de l'enseignement de l'orthographe. Néanmoins, elle n'est pas aussi vieille que l'orthographe et son enseignement. De plus, l'orthographe française n'est pas constituée immédiatement après la signature des *Serments de Strasbourg* en 842, considérés comme l'acte de naissance du français.

1.1. Orthographe française et son enseignement

L'orthographe définit la norme dans une langue donnée (Cogis, 2005 : 34). Représentation graphique et conventionnelle du français, l'orthographe est contrainte aussi bien par la structure linguistique que par des contextes sociaux (Fayol, Jaffré, 2024 : 10-11). En fait, avant le XVII^e siècle, l'écriture du français ne suivait aucune forme fixée (Blanche-Benveniste, Chervel,

1969 : 87), c'est-à-dire qu'au sens strict, l'orthographe française n'existait qu'à partir du XVII^e siècle : c'est avec la création de l'Académie française en 1635, chargée de normaliser l'orthographe du français, que la codification orthographique a progressivement pris forme, pour que la première édition de son dictionnaire soit publiée en 1694 (Fayol, Jaffré, 2008 : 108).

L'enseignement de l'orthographe française trouve son origine dans la construction de la grammaire scolaire du français, à partir du milieu du XVIII^e siècle (Chervel, 2008b : 36), l'époque où la mise en place de la grammaire scolaire proprement française a favorisé la délatinisation de l'enseignement scolaire. Au XIX^e siècle, la généralisation de l'enseignement de l'orthographe dans toute l'école française et progressivement à toute la population a fait accepter universellement l'idée que l'orthographe devenait l'une des bases de la culture (Chervel, 2008a : 156). Depuis la dernière partie du XX^e siècle, des réformes pédagogiques ont cherché à assouplir cet enseignement en mettant davantage l'accent sur la compréhension du système orthographique plutôt que sur la simple mémorisation des règles.

1.2. Dictée : un exercice central dans l'apprentissage de l'orthographe française

La dictée est depuis bien longtemps un exercice fondamental de l'orthographe. En France, la dictée s'est imposée, grâce aux ordres ministériels, comme activité quotidienne en 1851, pour remplacer la cacographie dans les classes (Chervel, 2008b : 41). La dictée est enfin devenue un exercice typique de l'enseignement français entre 1830 et 1870 ; elle s'est installée en classe dans la plupart des écoles à partir de 1870, avant d'atteindre son point culminant dans les années 1880 (Chervel, 2008a : 325). En Chine, la dictée a été adoptée comme un outil central dans l'apprentissage du français, en raison de son importance dans l'évaluation nationale, notamment dans le TSF : le *Programme d'enseignement du niveau fondamental pour les étudiants en études françaises*, mis en place en 1988, exige que les étudiants en filière de français, à la fin de leur deuxième année scolaire, soient capables de réaliser en 25 minutes une dictée d'un texte d'environ 200 mots sans mots inconnus ni phénomènes grammaticaux non appris, et avec un maximum de 10 erreurs (Anonyme, 1988 : 5).

La dictée est l'instrument d'évaluation privilégié de l'enseignement traditionnel de l'orthographe (Cogis, 2005 : 366). En France comme en Chine, elle dispose toujours d'une place peu négligeable dans l'évaluation du français, ce qui oblige les candidats, français et chinois, à y consacrer beaucoup de temps et d'énergie en raison de sa « fameuse » difficulté. Au brevet français, une durée de 20 minutes est réservée à la dictée d'un texte de 600 signes environ, ponctuations comprises, lequel est lu plusieurs fois : lors de la première lecture, le candidat écoute le texte pour saisir le sens ; on écrit ce que lit et répète lentement le professeur lors de la deuxième écoute ; pour la troisième et dernière écoute, on se relit et vérifie ce qui est noté. Plus ou moins pareil au brevet français, le TSF niveau 4 (TSF4) comprend la dictée d'un texte de 130 mots environ : d'abord, le candidat se contente de l'écoute ; à la deuxième et troisième lecture, on écrit le texte en écoutant ; à la quatrième lecture, on écoute et vérifie la transcription.

2. État de l'art

L'orthographe du français est complexe et difficile à transmettre (Manesse *et al.*, 2007 : 31). La difficulté, conduisant éventuellement à l'échec des élèves et possiblement à la perte d'intérêt pour l'apprentissage de l'orthographe et même de la langue, d'où l'importance de mettre en évidence les raisons pour lesquelles l'orthographe française est qualifiée de « difficile » et l'origine des erreurs orthographiques que commettent les apprenants du français.

2.1. Difficulté de l'orthographe française

L'orthographe française se distingue par son caractère non phonétique, ce qui rend son apprentissage d'autant plus ardu pour les apprenants étrangers. Selon les statistiques officielles, la dictée, première épreuve du TSF4, qui est notée sur 10 points, pose un problème majeur à la majorité des candidats : entre 2012 et 2018, la note moyenne nationale à l'épreuve de dictée du TFS4 est restée inférieure à 2 points, à l'exception de 2015 et 2016, les années où elle a atteint respectivement 2,49 et 2,52, toujours en deçà des attentes du public.

Les résultats montrent que la note moyenne des candidats au TFS4, ayant suivi une formation intensive de français pendant deux ans, est d'environ 2 points sur 10 pour la dictée. Selon les théories docimologiques, ces résultats suggèrent que la dictée, en tant qu'outil d'évaluation, ne parvient pas à tester efficacement la compétence orthographique des candidats. Parallèlement, prenant sa difficulté en considération, le Test de français universitaire (TFU), organisé en milieu universitaire chinois et destiné à tous les apprenants du français langue étrangère, a supprimé à partir de l'année 2024 la dictée « à trous » qui s'y est insérée depuis 2005.

Pour l'apprentissage des langues européennes, ce qui importe, c'est « la compréhension que les séquences de lettres entretiennent des correspondances régulières - même si elles peuvent se révéler complexes - avec les séquences sonores » (Jaffré, Fayol, 1997 : 77). Le système orthographique du français repose sur les associations entre phonèmes et graphèmes, lesquelles ne sont pas toujours fixées et stables, avec une large possibilité d'avoir des marques morphologiques soit muettes soit homophones (Fayol, Jaffré, 2024 : 8-9), ce qui complique considérablement l'apprentissage de l'orthographe.

L'une des caractéristiques majeures de l'orthographe du français réside dans l'existence en français de bien des lettres qui ne se prononcent pas (Chervel, 2008b : 15 ; Fayol, Jaffré, 2024 : 22), c'est-à-dire la présence de nombreuses lettres muettes, particulièrement à la fin des mots, comme dans les cas « doit » / « doigt » et « Troie » / « trois ».

Trop de phonèmes, voyelles surtout, conduit à une pénurie de graphèmes (Chervel, 2008b : 8). Le français fait entendre une trentaine de phonèmes (17 consonnes, 16 voyelles et 3 semi-consonnes), tout en faisant voir entre 130 et 175 unités de graphèmes (Fayol, Jaffré, 2008 : 114). Aussi la relation entre les phonèmes et les graphèmes est-elle loin d'être systématique : un grand nombre de phonèmes n'ont pas de correspondances exactes en termes de graphèmes (Fayol, Jaffré, 2024 : 22). Par exemple, le phonème [ɛ] peut être écrit de différentes manières : « è », « ai », « ê », « e (II) », etc. Cela donne lieu à de nombreux homophones – des mots dont l'orthographe diffère, mais qui se prononcent de manière identique. Par exemple, les homophones « sait » (verbe *savoir*) et « c'est » (pronom démonstratif *ce* + verbe *être*) peuvent prêter à confusion.

Cette difficulté est particulièrement marquée chez les apprenants dont la langue maternelle est logographique, comme le chinois, où les correspondances entre signes et sons sont très différentes. Un système logographique, comme le chinois, repose sur des caractères qui représentent des mots ou des concepts, et non sur des phonèmes, ce qui rend l'apprentissage des langues phonogrammiques, comme le français, plus complexe.

2.2. Erreurs orthographiques

Le *Programme d'enseignement du niveau fondamental pour les étudiants en études françaises* qualifie la dictée, de « particulièrement importante pour l'apprentissage du français » en indiquant qu'elle est « une méthode d'évaluation complète qui permet de tester la compréhension orale, l'orthographe, le vocabulaire et la grammaire » (Anonyme, 1988 : 199). Cependant, les résultats de la dictée au TFS4 mettent en évidence les difficultés rencontrées par les apprenants chinois et soulignent la nécessité d'une analyse approfondie de l'enseignement de l'orthographe française en Chine. L'étude des erreurs orthographiques constitue ainsi un enjeu central.

Ducard *et al.* (1995 : 215) préfèrent utiliser le terme « erreur » plutôt que « faute », en la définissant comme « erreur par défaut ou par excès de formalisation-conceptualisation ». Ils associent à l'erreur par défaut la situation où l'on doit « (ortho) graphier des éléments dont on ne connaît pas la forme graphique ». Dans cette perspective, le présent travail emploie le terme « erreur » pour désigner l'ensemble des fautes relevées dans les dictées des étudiants. Afin d'analyser ces erreurs, il est essentiel d'en établir une typologie. Une typologie classique binaire, remontant au début du XIX^e siècle, oppose les erreurs d'orthographe « lexicale » à celles d'orthographe « grammaticale » (Chervel, Manesse, 1989 : 161), une approche qui reste une référence pour de nombreux linguistes, tels que Catherine Brissaud (2015 : 63). Nina Catach (1995 : 282-283) propose, sur la base des fonctions des graphèmes, une distinction entre « erreurs extragrammiques », « erreurs phonogrammiques », « erreurs morphogrammiques », « erreurs logogrammiques », « erreurs idéogrammiques » et « erreurs non fonctionnelles ». Jaffré et Fayol (1997 : 102) classent les erreurs en fonction des quatre catégories qu'elles affectent : phonologie, morphologie,

logogrammes et lettres muettes. Manesse *et al.* (2007 : 87) hiérarchisent, par ordre décroissant de gravité, les types d'erreurs en « erreurs de langue » (identification des mots, segmentation, correspondance graphie-phonie), « erreurs grammaticales », « erreurs d'orthographe lexicale » et « erreurs des signes orthographiques ». Fayol et Jaffré (2008 : 135) regroupent les erreurs en trois grandes catégories : erreurs phonologiques, erreurs lexicales orthographiques et erreurs morphologiques. Ces différentes classifications témoignent de la complexité de l'orthographe française et de la diversité des erreurs que peuvent commettre les apprenants. Boivin et Pinsonneault (2018 : 45), quant à elles, insistant sur l'importance de la syntaxe, arrivent à établir une grille typologique correspondant aux trois grands domaines : syntaxe, orthographe grammaticale et orthographe lexicale.

3. Méthode

Cette recherche a été menée auprès de 25 étudiants en première année de licence, au premier semestre, dans le département de français d'une université chinoise située à Wuhan, en Chine centrale. Parmi eux, 19 filles et 6 garçons, âgés de 18 à 19 ans au moment de l'étude. Tous les participants avaient commencé l'apprentissage du français après leur entrée à l'université, placés majoritairement au niveau A1 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ils ont tous étudié l'anglais comme langue étrangère au lycée et l'ont choisi comme matière au Gaokao. Au moment de la réalisation de chacune des dictées, les étudiants avaient suivi un total de 30, 50, 70 et 80 heures de formation en français, tous les cours confondus.

3.1. Procédure et matériel utilisé

Les étudiants ont été soumis à quatre dictées distinctes, réparties sur une période déterminée, avec un intervalle de 15 jours entre chaque épreuve. Chaque dictée a été réalisée en classe, sans accès à des supports écrits ni à des outils d'aide, afin d'évaluer leur capacité de transcription orthographique en conditions réelles.

Les textes de dictée ont été sélectionnés en fonction du niveau des apprenants. Chaque texte comptait environ 40 à 60 mots, adaptés au niveau A1 et tirés de manuels de français langue étrangère ou de ressources pédagogiques reconnues. Ces textes comportaient des structures grammaticales et orthographiques représentatives des difficultés courantes rencontrées par les apprenants sinophones.

3.2. Déroulement des dictées

Chaque dictée a suivi un protocole rigoureux basé sur les critères du brevet français et du TSF4. Pour la première lecture, le texte a été lu à un rythme naturel, afin de faciliter la compréhension globale du texte par les étudiants ; lors des deuxième et troisième lectures, l'enseignant a dicté le texte par segments correspondant à des groupes rythmiques, chaque segment étant répété une fois, tout en respectant la ponctuation ; à la quatrième lecture, le texte a été relu dans son intégralité, au même rythme que la première lecture, afin de permettre aux participants d'effectuer une vérification finale de leur production. Les étudiants ont ensuite disposé de 3 minutes pour relire et ajuster leur texte avant de le soumettre.

4. Résultats

Cette étude vise à analyser les erreurs orthographiques commises par des étudiants chinois débutants en français, dans le but d'identifier les difficultés spécifiques liées à l'orthographe du français et d'explorer les causes potentielles de ces erreurs. Au total, 100 copies de dictées ont été collectées et l'ensemble des erreurs orthographiques a été rigoureusement relevé.

4.1. Aperçu des erreurs d'orthographe

Les premières statistiques montrent que le nombre total d'erreurs orthographiques, toutes catégories confondues, commises dans les quatre dictées de l'ensemble des participants atteint 267 / 306 / 162 / 488, tandis que la moyenne par étudiant est, dans l'ordre, de 10,68 / 12,24 / 4,68 / 19,52. Il convient de préciser que les erreurs recensées ici incluent des erreurs mineures, telles que l'alternance entre majuscule et minuscule

comme des erreurs de ponctuation, celle-ci ayant été énoncée explicitement par l'enseignant, ainsi que d'autres erreurs plus graves. Si les deux types d'erreurs mineures mentionnées ci-dessus sont à exclure, le nombre d'erreurs se chiffre alors à 128 / 126 / 75 / 192, alors que la moyenne par étudiant diminue respectivement à 5,12 / 5,04 / 3 / 7,68.

Les résultats des trois premières dictées indiquent une diminution du nombre total d'erreurs au fil des dictées, ce qui pourrait suggérer que les participants s'adaptent d'une manière progressive et efficace à cette modalité spécifique d'évaluation. Cependant, avec l'introduction, dans la quatrième dictée, de multiples homophones ainsi que de règles d'accord en genre et nombre, le nombre d'erreurs a doublé par rapport à la deuxième dictée et voire triplé par rapport à la troisième.

4.2. Typologie des erreurs d'orthographe

Sur la base des données recueillies concernant les erreurs orthographiques, il est essentiel d'établir une grille de classification pour mener une analyse pertinente. En nous appuyant sur les travaux des linguistes cités en 2.2, et en tenant compte du fait que certains mots n'avaient été ni mémorisés ni transcrits par des participants et du caractère secondaire des erreurs liées à l'usage des majuscules / minuscules et de la ponctuation, nous avons choisi de ne retenir que les erreurs explicitement observables. Cela a permis d'élaborer une taxinomie adaptée aux apprenants chinois débutants et de faciliter une analyse aussi rigoureuse qu'exploitable, d'où notre attention focalisée principalement sur trois catégories : erreurs phonologiques, morphologiques et lexicales. Les résultats du recensement de ces types d'erreurs sont présentés dans le Tableau 1.

	1 ^{re} dictée	2 ^e dictée	3 ^e dictée	4 ^e dictée	Total
Phonologique	83	79	45	84	291
Morphologique	25	24	14	44	107
Lexicale	20	23	16	64	123
Total	128	126	75	192	521

Tableau 1. Répartition des trois types d'erreurs dans les quatre dictées

Il est important de souligner que, dans l'ensemble des dictées, les erreurs phonologiques constituent systématiquement la catégorie d'erreurs

la plus fréquente, correspondant respectivement à 64,8 %, 62,7 %, 60 % et 43,8 % du total des erreurs recensées. Les fréquences des erreurs morphologiques et lexicales sont comparables dans l'ensemble des dictées, bien qu'existent des variations d'une dictée à l'autre.

4.2.1. Erreurs phonologiques

Nous y avons inclus les mots dont l'orthographe ne correspondait pas aux phonèmes dictés, auxquels se sont ajoutés les mots segmentés par erreur et les mots partiellement omis ou remplacés. Un classement des erreurs phonologiques par fréquence a été établi afin de rendre les résultats plus visibles, comme le montre le Tableau 2. Dans la colonne des exemples, les mots entre parenthèses correspondent aux erreurs phonologiques qu'avaient commises les participants, suivis, le cas échéant, d'un chiffre indiquant la fréquence de cette erreur quand son occurrence dépasse 1.

Type d'erreurs	Occurrence	Exemples
opposition [e] / [ɛ]	32	très (trés, 6) ; ses (c'est, 4) ; est (et, 4) ; café (cafè, 3) ; étudiant (etudiant, 2) ; avec (avez, aver) ; après (aprè, après, a prés) ; cette (ces) ; pressé (presse, prèsse, prèsse, près ci, précise) ; très belle (trèbel) ; Pierre (Pièrre)
opposition [o] / [œ]	12	au restaurant (un restaurant, 12)
opposition [ɛ] / [ə]	12	ne (n'est, 4) ; il ne (il n'est, 3) ; revue (rêvue), c'est une (ce tu, cette, c'est tu, c'est du)
opposition [t] / [d]	12	40 ans (garandon) ; retard (redard) ; c'est une (c'est du) ; toujours (doujour, deux heures, doux heures, dajour) ; tout (deux, dout, du) ; étudiante (édudiant) ; de (tout)
opposition [ɑ] / [ɔ]	11	langue (longue, 4) ; maman (mamon, 3) ; 40 ans (garandon, garanton, garenton) ; dans (don)
opposition [k] / [g]	9	Cusin (Guson, Gusin, Gusan) ; 40 ans (garandon, garanton, gardin, garentent, garenton)
opposition [v] / [j]	8	il va (il y a, 8)
opposition [e] / [ə]	8	Gérard (Gerard, 3) ; ses (ce, 2) ; Regarde (Régarde) ; retard (rétard) ; déjeuner (dejeuner)
ajout de son	7	il a (il y a, 4) ; minutes (minuit) ; mon amie (mon l'amie) ; une étudiante (une l'étudiante)
son remplacé	7	de Paris (à Paris, 3) ; pas de (pas le, 3), son (ton)
[u] et ses oppositions	7	on va (où va) ; toujours (tjours, deux heures, doux heures) ; tout (deux, du) ; sur (sous)
[a] et ses oppositions	6	la (le) ; à (et, un) ; café (cofé) ; au jardin (aujourd'hui) ; après le (a pal)
suppression de son	5	hier (hire) ; travaille (traille, traville) ; belles (elle) ; cours (cout) ; après le (a ppelle, a pelle) ; ses (et)
[o] et ses oppositions	4	on va (au va) ; au coin (ou coin, a coin) ; beau (pour)
[ø] et ses oppositions	4	deux (de) ; de tout (deux) ; dix heures (deux heures) ; deux (dix)
opposition [a] / [ɛ]	4	mais (moi, 2) ; est (à) ; il part (il pair)
oppositions entre voyelles nasales	4	dans (dun, d'un) ; on va (un va) ; technicien (technician)
[ə] et ses oppositions	2	de la rue (dans la rue) ; de (tout)
[ɔ] et ses oppositions	2	professeur (prefesseur, professior)
opposition [p] / [b]	1	beau (pour)

Tableau 2. Classement par fréquence des erreurs phonologiques

Il est intéressant d'examiner la répartition des erreurs phonologiques afin d'identifier les tendances et les difficultés spécifiques aux apprenants chinois débutants. L'analyse des données du Tableau 2 révèle que certaines oppositions phonétiques constituent des obstacles majeurs.

La principale difficulté phonologique pour les apprenants chinois débutants concerne l'opposition des phonèmes [e] / [ɛ] / [ə], avec un total de 52 erreurs observées. L'opposition entre [e] et [ɛ] est celle qui revient le plus souvent, avec 32 occurrences, suivie de près par les oppositions impliquant [ə] : 12 occurrences pour [ɛ] / [ə] et 8 occurrences pour [e] / [ə]. Les erreurs *très* (*trés*, 6 occurrences), *ses* (*c'est*, 4 occurrences), *est* (*et*, 4 occurrences), *ne* (*n'est*, 4 occurrences), *café* (*cafè*, 3 occurrences), *il ne* (*il n'est*, 3 occurrences) et *Gérard* (*Gerard*, 3 occurrences) montrent que les apprenants ont du mal à différencier ces voyelles en contexte.

En plus, les erreurs liées aux consonnes sourdes et sonores sont également récurrentes. L'opposition entre [t] et [d] est relevée 12 fois, suivie par celle entre [k] et [g] (9 occurrences) et enfin entre [p] et [b] (1 occurrence). Des erreurs telles que *retard* (*redard*), *Cusin* (*Gusin*) ou *beau* (*pour*) sont révélatrices d'une tendance à substituer une consonne à une autre en fonction de leur proximité acoustique perçue par les apprenants.

Ensuite, les erreurs impliquant des voyelles nasales apparaissent également à plusieurs reprises. L'opposition entre [ã] et [ɔ̃] est observée 11 fois, notamment avec les mots *langue* (*longue*, 4 occurrences) et *maman* (*mamon*, 3 occurrences), tandis que d'autres oppositions entre voyelles nasales et orales posent gros problème, comme dans les exemples *au restaurant* (*un restaurant*, 12 occurrences) et *dans* (*d'un*, 1 occurrence).

Enfin, des erreurs impliquant l'ajout, la suppression ou le remplacement de sons sont également présentes, bien que dans une moindre mesure. L'ajout de sons apparaît 7 fois, comme dans *il a* (*il y a*), tandis que la suppression de sons est relevée 5 fois, par exemple dans *hier* (*hire*).

4.2.2. Erreurs morphologiques

Il s'agit, dans cette catégorie, des erreurs relatives à l'accord en genre et en nombre ainsi qu'à la conjugaison verbale. Les résultats du recensement des erreurs morphologiques sont présentés dans le Tableau 3.

Type d'erreurs	Occurrence	Exemples
accord des adjectifs	36	belles (belle, 10) ; revues françaises (française, 9 ; français, 5) ; dix heures et demie (demi, 7 ; demies) ; midi et demi (demie, 4)
accord des noms	30	amie (ami, 10) ; ses cahiers (cahier, 5) ; étudiante (étudiant, 3) ; deux minutes (minute, 2) ; ses livres (livre, 2) ; ses revues (revue, 2) ; dix heures (heure) ; étudiant (étudiante) ; le déjeuner (les déjeuners) ; les fleurs (fleur) ; son ami (son amis ; son amie)
flexion verbale	18	il fait (il fais, 2) ; il a (il à, 2 ; il as) ; nous habitons (nous habitent, 2) ; faire (fais) ; il travaille (il travailles ; il travaillent) ; Regarde ! (Regarder ; Regardes) ; il s'appelle (il s'appeler ; il s'appelles ; il s'apeller ; il s'apple) ; il part (il partir, il pars)
accord des déterminants	8	cette (cet, 2) ; ma (mon, 2) ; sa (son, 2) ; les (le) ; mes parents (ma parents)

Tableau 3. Classement par fréquence des erreurs morphologiques

Il est à noter que l'accord en genre et en nombre constitue un très gros problème aux étudiants débutants. Plus précisément, arrivent en tête, avec respectivement leurs 36 et 30 occurrences, ceux des adjectifs et des noms, suivis de celui des déterminants de 8 occurrences. En ce qui concerne les adjectifs, l'accord de *demi* se fait la plus grosse difficulté avec ses 12 occurrences d'erreurs, alors que l'accord simultané en genre et en nombre s'avère problématique, comme en témoignent les 14 erreurs recensées. Pour les noms, la sélection de la forme féminine (15 occurrences) semble aussi complexe que la gestion du pluriel (14 occurrences).

Quant à la conjugaison, elle constitue également une source d'erreurs significative. Les 18 erreurs observées concernent l'ensemble des groupes verbaux appris. Les verbes du premier groupe, introduit dès les premières étapes de l'apprentissage du français, présentent le plus grand nombre d'erreurs (10 erreurs). Par ailleurs, les verbes *faire* et *avoir* affichent un nombre identique d'erreurs (3 occurrences chacun), tandis que le verbe *partir*, bien que moins fréquemment utilisé que les deux verbes précédents, est mal conjugué à 2 reprises.

4.2.3. Erreurs lexicales

Ce type d'erreurs comprend notamment les confusions liées aux lettres muettes, aux consonnes doubles ainsi qu'aux homophones, qui constituent des difficultés fréquentes pour les apprenants. Les résultats du recensement des erreurs lexicales sont présentés de manière détaillée dans le Tableau 4.

Type d'erreurs	Occurrence	Exemples
combinaison homophone	48	ses (ces, 29) ; sa (ça, 4) ; étudiant (étudiant, 3) ; avec (avek, 2) ; travaille (travaill, 2 ; travail, 2) ; chambre (chembre) ; en (an) ; et (eh) ; hier soir (yersoier) ; très (trei) ; université (univercité)
consonne muette	26	cours (cour, 4 ; coure) ; après (aprè, 4) ; dans (dan, 2) ; il va (il vas, 2 ; ils va) ; son (sont, 2) ; son ami (sont amis) ; sont (sonts) ; temps (temp) ; toujours (toujour) ; au coin (coins) ; frais (frai) ; il part (par) ; mais (mai) ; moi (mois) ; on va (on var)
accent	18	Pierre (Pierre, 4) ; à la (a là, 2 ; à là, 2) ; très (tres, 3) ; à (a, 2 ; á) ; il a (il à, 2) ; café (câfé) ; pressé (prèssé)
e muet	9	suite (suit, 5) ; classe (class, 2) ; styliste (stylist) ; 40 ans (quarant ans)
consonne double	6	Pierre (Piere, 2) ; travaille (travaile, 2) ; famille (famile) ; monsieur (mesieur)
emprunt anglais	6	Julie (July, 4) ; M. (Mr) ; professeur (professor)
liaison	1	dans sa (dans à)
coupure de mot	1	après (à près)

Tableau 4. Classement par fréquence des erreurs lexicales

L'analyse des erreurs lexicales révèle que les confusions entre homophones constituent la catégorie d'erreurs la plus fréquente, avec un total de 48 occurrences. Ces erreurs, qui touchent des combinaisons de lettres phonétiquement similaires, mais orthographiquement différentes, sont particulièrement courantes. Par exemple, les mots *ses* sont souvent confondus (29 occurrences) avec *ces*, tout comme *sa* et *ça* (4 occurrences). D'autres erreurs lexicales incluent des termes comme *étudiant* écrit à tort *étudiant* (3 occurrences), et *travaille* confondu avec *travaill* ou *travail* (2 occurrences).

En plus des confusions homophoniques, les erreurs relatives aux lettres muettes représentent également une difficulté importante pour les apprenants. Un total de 35 erreurs a été observé dans cette catégorie, dont 26 erreurs liées à des consonnes muettes et 9 erreurs concernant la lettre *e* muette. Ces erreurs montrent que la maîtrise de l'orthographe des mots avec des lettres non prononcées est une difficulté majeure. Par exemple, des mots comme *cours* ont été souvent écrits *cour* ou *coure*, et *après* devient parfois *aprè*.

L'usage incorrect des accents constitue une autre source d'erreurs non négligeable, avec 18 occurrences observées, illustrant la complexité de la maîtrise des signes diacritiques en français. De même, la confusion entre consonnes simples et doubles est à l'origine de 6 erreurs, tandis que les emprunts à l'anglais apparaissent ponctuellement avec 6 occurrences, suggérant une interférence linguistique.

Enfin, bien que marginales, des erreurs liées à la liaison et à la segmentation inappropriée des mots ont été relevées, témoignant de

difficultés dans la perception et la transcription de certaines structures linguistiques.

5. Discussion

Le recensement typologique des erreurs révèle que les erreurs phonologiques constituent la catégorie la plus fréquente, représentant 55,9 % du total des erreurs observées. Ces erreurs, en raison de leur nature phonétique, semblent particulièrement problématiques pour les apprenants. Les erreurs morphologiques, notamment celles concernant les accords en genre et en nombre ainsi que les conjugaisons verbales, sont également fréquentes, bien qu'elles apparaissent dans une moindre proportion de 20,5 % par rapport aux erreurs phonologiques. Les erreurs lexicales, quant à elles, se présentent dans 23,6 % de l'ensemble des erreurs, n'en sont pas moins récurrentes. Leur fréquence suggère qu'elles constituent un défi d'ampleur comparable à celui des erreurs morphologiques et qu'elles ont un impact significatif sur les apprenants dans le contexte étudié.

5.1. Facteurs influençant la précision orthographique

Les résultats du recensement conduisent naturellement à une analyse des causes sous-jacentes des erreurs relevées dans la dictée. À partir de cette typologie, trois facteurs majeurs qui influencent la précision orthographique émergent : le système graphique, la discrimination auditive et l'interférence linguistique.

5.1.1. Complexité du système graphique du français

L'une des principales difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants réside dans la complexité du système graphique du français. Contrairement à certaines langues où la correspondance entre l'oral et l'écrit est relativement régulière, le français se caractérise par de nombreuses irrégularités orthographiques, ce qui entraîne des erreurs fréquentes.

Parmi celles-ci, les erreurs liées aux combinaisons homophones apparaissent comme les plus courantes (48 occurrences). L'ambiguïté

phonographique de certains mots, comme *ses* et *ces*, *sa* et *ça*, ou encore *travail* et *travaille(nt)*, les cas les plus recensés, constitue un obstacle majeur pour les apprenants, qui peinent à associer la forme écrite correcte au son entendu.

En parallèle, les lettres muettes représentent une autre source d'erreurs d'homophonie importante (35 occurrences). L'absence de correspondance systématique entre l'oral et l'écrit (Fayol, Jaffré, 2024 : 22) rend difficile l'identification des lettres finales non prononcées, comme dans *cours* (écrit *cour* ou *coure*), *temps* (*temp*), ou encore *toujours* (*toujour*).

Le problème d'homophonie provient également des marques morphologiques non prononcées, notamment pour les adjectifs (31 occurrences) et les noms (30 occurrences) au féminin ou au pluriel, ce qui est en accord avec la conclusion largement acceptée selon laquelle la difficulté du français atteint son maximum lorsqu'il s'agit de marquer « le féminin sans lien avec la chaîne sonore, que le -e soit la seule marque attendue ou qu'il y ait cumul avec un -s » (Brissaud, 2015 : 67).

À cela s'ajoute l'usage des accents (18 erreurs recensées), notamment pour des mots comme *très* (*tres*), *café* (*câfé*) ou encore *pressé* (*prèssé*), où l'omission ou l'ajout inapproprié d'un accent peut modifier la prononciation ou le sens du mot.

Sur le plan de la flexion verbale, la complexité du système graphique français est telle que se génère un nombre non négligeable d'erreurs (18 occurrences). Des confusions fréquentes apparaissent notamment entre les formes verbales proches, comme *il a* et *il as*, *ils habitent* et *ils habite* ou *ils habites*, etc.

Enfin, la gestion des consonnes doubles, qui ne se prononcent dans la plupart des cas qu'une seule fois, s'avère également problématique pour certains apprenants (6 erreurs observées), avec des cas comme *travaille* (*travaile*), *famille* (*famile*) ou *Pierre* (*Piere*).

Ainsi, la nature irrégulière et souvent non intuitive du système orthographique français constitue un défi majeur pour les apprenants, rendant indispensable un travail approfondi sur les spécificités graphiques de la langue afin de limiter ces erreurs récurrentes.

5.1.2. Difficulté de discrimination auditive

Un autre facteur influençant la précision orthographique des apprenants est la difficulté de discrimination auditive, qui joue un rôle clé dans la compréhension et la reproduction correcte des sons en français. La langue française possède un système phonétique complexe, marqué par de nombreuses oppositions subtiles entre les phonèmes.

Parmi ces difficultés, l'opposition entre les phonèmes [ə] / [e] / [ɛ], dont la position des appareils articulatoires et la configuration labiale sont assez similaires, est particulièrement problématique, avec 52 erreurs recensées. Les apprenants éprouvent souvent des difficultés à distinguer ces sons, ce qui entraîne des confusions orthographiques dans des mots comme *très* (*trés*), *ne* (*n'est*), ou encore *Regarde* (*Régarde*). Ces erreurs révèlent un manque de correspondance claire entre la perception auditive et la transcription écrite chez les étudiants.

Les voyelles nasales constituent également une source d'erreurs fréquente, avec 24 occurrences. La distinction entre elles est souvent mal maîtrisée, ce qui entraîne des confusions dans des mots comme *langue* (*longue*), *technicien* (*technician*), ou encore *dans* (*d'un*). Bien que ces trois voyelles nasales [ɛ̃] / [ɔ̃] / [ɑ̃] ont chacune un son proche [an] (soit an en pinyin) / [un] (ong) / [aŋ] (ang) dans la langue chinoise, la proximité entre les trois sons français n'est pas cohérente avec celle entre leurs trois proches chinois, ce qui peut expliquer cette difficulté à différencier les sons nasaux, d'autant plus que leur réalisation phonétique varie selon le contexte et le locuteur natif.

Ces erreurs liées à la discrimination auditive montrent que les apprenants ont des difficultés à percevoir et à reproduire avec précision certains contrastes phonétiques du français. Cette situation souligne la nécessité d'un entraînement spécifique à l'écoute et à la prononciation, en complément des exercices orthographiques, afin d'améliorer leur capacité à associer les sons perçus aux formes écrites correctes.

5.1.3. Interférence de la langue maternelle

L'influence de la langue maternelle constitue un facteur déterminant dans la production des erreurs orthographiques chez les apprenants.

Cette interférence se manifeste notamment dans les erreurs d'accord en genre et en nombre, qui totalisent 74 occurrences, ainsi que dans la confusion entre les consonnes sonores et sourdes, recensée à 22 reprises.

L'accord en genre et en nombre représente une difficulté majeure pour les apprenants dont la langue chinoise ne possède pas de système grammatical équivalent ou fonctionne selon des règles totalement différentes. En français, l'accord des adjectifs et des noms est souvent marqué à l'écrit, mais reste inaudible à l'oral, ce qui complique son acquisition. Les erreurs fréquentes incluent, par exemple, *belles* au lieu de *belle*, *revues françaises* incorrectement écrites *revues française* ou *revues français*, ainsi que *amie* à la place d'*ami*. De plus, la gestion simultanée du genre et du nombre dans un même mot constitue un défi supplémentaire, comme en témoignent les confusions récurrentes avec *midi et demi* (*midi et demie*) ou *dix heures et demi* (*dix heures et demi*).

Par ailleurs, l'opposition entre consonnes sourdes et sonores [t] / [d], [k] / [g] et [b] / [p] représente une autre source d'erreurs. De nombreux apprenants ont du mal à différencier et à transcrire correctement les paires de consonnes sourdes et sonores, ce qui entraîne des erreurs telles que *retard* (*redard*), *Cusin* (*Gusin*) ou *beau* (*pour*). Cette difficulté se manifeste particulièrement dans la distinction entre certains paronymes, notamment *cadeau* et *gâteau*, qui posent fréquemment problème aux étudiants sinophones. C'est parce que le système phonétique du chinois ne repose pas sur l'opposition de sonorité entre consonnes occlusives, mais plutôt sur une distinction basée sur l'aspiration. Ainsi, les apprenants chinois ont tendance à percevoir et à transcrire les consonnes occlusives sourdes aspirées comme des consonnes sonores.

L'ensemble de ces observations souligne l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage de l'orthographe française. Les erreurs récurrentes d'accord et de distinction des sons suggèrent que les apprenants ont besoin d'un renforcement grammatical et phonétique spécifique, afin d'acquérir une meilleure maîtrise des particularités linguistiques du français et de limiter l'influence des structures de leur langue d'origine.

5.2. Pistes d'amélioration

Afin de mieux comprendre et de corriger les erreurs orthographiques observées chez les étudiants débutants, il est essentiel d'explorer des pistes d'amélioration adaptées. Ces pistes visent à remédier aux difficultés identifiées et à favoriser une meilleure maîtrise de l'orthographe.

5.2.1. Renforcement du lien phonème-graphème

L'une des pistes essentielles pour améliorer la précision orthographique des apprenants réside dans le renforcement du lien entre les phonèmes et les graphèmes. En effet, une meilleure compréhension des correspondances entre les sons et les graphies pourrait aider les apprenants à surmonter les difficultés liées à la transcription. Les erreurs relevées, notamment celles liées aux combinaisons homophones (48 erreurs), aux lettres muettes (35 erreurs) et aux confusions entre voyelles nasales (24 erreurs), témoignent d'une difficulté à établir une correspondance systématique entre la prononciation et l'orthographe des mots. Une approche pédagogique efficace consisterait à intégrer des exercices spécifiques de discrimination auditive et de transcription phonétique, permettant aux apprenants d'identifier les particularités sonores qui influencent l'écriture. Par ailleurs, l'utilisation de dictées ciblées, accompagnées d'une explication des régularités orthographiques, pourrait aider à réduire les erreurs récurrentes. L'accent devrait également être mis sur les particularités du système graphique du français, notamment la gestion des accents (18 erreurs) et des consonnes doubles (6 erreurs), qui constituent des pièges fréquents pour les apprenants.

5.2.2. Stratégies morphosyntaxiques

Outre la dimension phonologique, une meilleure maîtrise des règles morphosyntaxiques s'avère indispensable pour limiter les erreurs d'accord et de conjugaison. Les données recueillies montrent que les erreurs d'accord en genre et en nombre (74 erreurs) ainsi que celles de conjugaison verbale (18 erreurs) sont particulièrement fréquentes. Il est donc nécessaire d'adopter des stratégies pédagogiques axées sur une sensibilisation progressive aux structures grammaticales du français. Par exemple, des exercices de mise en correspondance entre les formes orales et écrites des

accords, ainsi que des activités de repérage et de correction d'erreurs dans des textes authentiques, pourraient renforcer la compréhension des règles morphologiques. De plus, l'intégration de techniques contrastives mettant en parallèle les systèmes grammaticaux du français et de la langue maternelle des apprenants pourrait permettre de mieux anticiper les interférences linguistiques et de proposer des remédiations adaptées. En combinant ces approches, les apprenants seraient progressivement en mesure d'appliquer les règles morphosyntaxiques de manière plus systématique et précise, réduisant ainsi les erreurs orthographiques liées à ces aspects.

5.3. Limites et perspectives de recherche

Cette étude présente certaines limites qu'il convient de prendre en compte pour interpréter les résultats avec prudence. Premièrement, le nombre restreint de participants (seulement 25) limite la généralisation des conclusions, car l'échantillon pourrait ne pas être représentatif de l'ensemble des apprenants de français langue étrangère. Ensuite, la complexité des textes utilisés pour les dictées pourrait varier d'un test à l'autre, ce qui soulève la question de l'homogénéité des évaluations en termes de longueur, de difficulté lexicale et de structure syntaxique. Enfin, cette recherche s'est concentrée sur les apprenants débutants spécialisés en études françaises, ce qui limite la quantité de données disponibles et restreint l'identification des facteurs potentiels. Il serait préférable de mener une recherche sur une période d'observation plus longue et d'élargir le champ d'études afin d'inclure un échantillon plus diversifié.

Pour affiner les résultats et approfondir l'analyse des erreurs orthographiques, plusieurs pistes de recherche peuvent être envisagées. D'une part, l'extension du champ d'études à un plus grand nombre d'apprenants, issus de divers contextes linguistiques, permettrait d'obtenir une vision plus représentative des difficultés orthographiques. D'autre part, une comparaison entre différentes méthodes de formation à l'orthographe, telles que la méthode phonémique (basée sur la correspondance phonème-graphème) et la dictée traditionnelle, offrirait des indications précieuses sur leur efficacité respective. Enfin, l'intégration d'approches issues de la

psychologie cognitive pourrait apporter un éclairage supplémentaire sur les mécanismes de mémorisation des formes orthographiques et sur les stratégies d'apprentissage les plus adaptées pour réduire les erreurs fréquentes.

Conclusion

Cette étude a permis d'analyser les erreurs orthographiques commises par des étudiants débutants en français à travers un corpus de dictées. Les résultats montrent que les erreurs phonologiques constituent la catégorie la plus fréquente, suivies des erreurs lexicales et morphologiques. Ces erreurs résultent principalement de la complexité du système graphique du français, des difficultés de discrimination auditive et de l'influence de la langue maternelle des apprenants.

L'analyse des facteurs sous-jacents a mis en évidence l'importance du lien entre phonèmes et graphèmes, la nécessité d'un renforcement des stratégies morphosyntaxiques ainsi que le rôle des interférences phonologiques et grammaticales. À partir de ces constats, des pistes d'amélioration ont été proposées, notamment un entraînement spécifique sur la correspondance phonème-graphème et une approche plus systématique de l'accord en genre et en nombre.

Toutefois, certaines limites de l'étude doivent être prises en compte, notamment la taille réduite de l'échantillon et la variabilité des textes dictés. Des recherches futures pourraient élargir le champ d'analyse en intégrant un plus grand nombre d'apprenants et en comparant différentes approches pédagogiques pour améliorer la précision orthographique en FLE.

Bibliographie

Anonyme. 1988. *Programme d'enseignement du niveau fondamental pour les étudiants en études françaises*. Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.

Blanche-Benveniste, C., Chervel, A. 1969. *L'orthographe*. Paris : François Maspero.

Boivin, M.-C., Pinsonneault, R. 2018. « Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite ». *Canadian Journal of Applied Linguistics*, n° 21 (1), p. 43-70.

- Brissaud, C. 2015. « Quels enseignements tirer de quatre-vingt-dix-huit dictées de troisième ? Du décalage entre prescription et acquisition des élèves ». *Le français aujourd'hui*, n°190 (3), p. 61-72.
- Catach, N. 1995. *L'orthographe française : Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés* (3^e éd.). Paris : Nathan.
- Chervel, A. 2008a. *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Chervel, A. 2008b. *L'orthographe en crise à l'école : Et si l'histoire montrait le chemin ?*. Paris : Retz.
- Chervel, A., Manesse, D. 1989. *La dictée : Les Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris : INRP / Calmann-Lévy.
- Cogis, D. 2005. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- Ducard, D., Honvault-Ducrocq, R., Jaffré, J.-P., Catach, N. 1995. *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan.
- Fayol, M., Jaffré, J.-P. 2008. *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fayol, M., Jaffré, J.-P. 2024. *L'orthographe* (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Jaffré, J.-P., Fayol, M. 1997. *Orthographes, des systèmes aux usages : Un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Paris : Flammarion.
- Manesse, D., Cogis, D., Dorgans, M., Tallet, C. 2007. *Orthographe : À qui la faute ?*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Stansfield, C. W. 1985. « A history of dictation in foreign language teaching and testing ». *The Modern Language Journal*, n°69 (2), p. 121-128.



© Synergies Chine, n° 20, Année 2025.

Revue du GERFLINT.

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696471q>

Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-chine>

