

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

**REPRESENTATION GRAPHIQUE DU PHONEME [ɛ] DANS DES
PRODUCTIONS ECRITES DES APPRENANTS DU FLE : LE CAS DE
PRESTEA SENIOR HIGH TECHNICAL SCHOOL**



MASTER OF EDUCATION

2024

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

**REPRESENTATION GRAPHIQUE DU PHONEME [ɛ] DANS DES
PRODUCTIONS ECRITES DES APPRENANTS DU FLE : LE CAS DE
PRESTEA SENIOR HIGH TECHNICAL SCHOOL**



**A dissertation in the Department of French Language Education,
Faculty of Foreign Languages Education, submitted to the
School of Graduate Studies in partial fulfilment
of the requirements for the award of the degree of
Master of Education
(French Education)
in the University of Education, Winneba**

MARCH, 2024

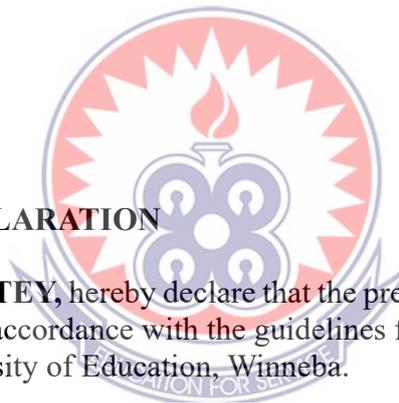
DECLARATION

STUDENT'S DECLARATION

I, **BLAY MABEL**, declare that this dissertation, with the exception of quotations and references contained in published works which have all been identified and duly acknowledged, is entirely my own original work, and it has not been submitted, either in part or whole, for another degree elsewhere.

Signature.....

Date.....



SUPERVISOR'S DECLARATION

I, **DR. ALLAN K. HETTEY**, hereby declare that the preparation and presentation of this work was supervised in accordance with the guidelines for supervision of dissertation as laid down by the University of Education, Winneba.

Signature.....

Date :

DEDICACE

Je vous dédie ce travail de recherche à tous les membres de ma famille ; ma mère, mes frères, mon mari et mes trois enfants ; Kojo Paa Kwesi et Kobby



REMERCIEMENTS

Je remercie le Dieu Tout-Puissant qui m'a donné la vie, la grâce, la protection et l'énergie au cours de mes études.

Je remercie de bon cœur, Dr. Allan K. Hettey, le chef du département de français et mon directeur de mémoire qui m'a ouvert les yeux à la recherche scientifique. Malgré ses lourdes responsabilités, il m'a guidé, conseillé, soutenu et encouragé à la réalisation de ce travail.

Je remercie également tous les professeurs du département de français pour leur soutien pendant mes études.

Ma mère, Christiana Asorkoh, mes frères ; Henry, Amos et Edward et mon ami Theophilus Bensti-Mensah pour leurs aides, leurs encouragements et leurs soutiens moral, spirituel et financier.

Finalement, je remercie tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail.

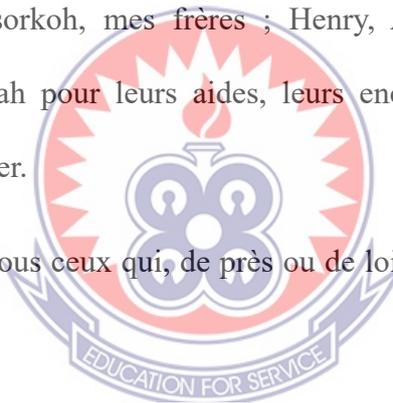


TABLE DE MATIERES

Matieres	Pages
DECLARATION	iii
DEDICACE	iv
REMERCIEMENTS	v
TABLE DE MATIERES	vi
LISTE DE TABLEAUX	x
ABSTRACT	xii
CHAPITRE UN	1
1.0 Survol	1
1.1 Introduction	1
1.2 Contexte de L'étude	2
1.3 Problématique	7
1.4 Justification du Choix du Sujet	9
1.5 Objectifs de L'étude	11
1.6 Questions de Recherche	11
1.7 Hypothèses	11
1.8 Délimitation	12
1.9 Plan du Travail	12
1.10 Conclusion Partielle	13
CHAPITRE DEUX: CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS	14
2.0 Introduction	14
2.1 Cadres Théoriques	14
2.1.1 Théorie du plurisystème	14



2.1.1.1 Le système phonogrammique	15
2.1.1.2 Système morphogrammique	17
2.1.1.3 Système logogrammique	18
2.1.2 Implication pédagogique de la théorie du plurisystème	18
2.2. Cadre Conceptuel	19
2.2.1 L'orthographe française	19
2.2.1.1 Le phonème	20
2.2.1.2 Graphème française	21
2.2.1.3 Système graphique standard (les archigraphèmes)	22
2.2.1.4 Notion de signe auxiliaires	23
2.2.1.5 Notion de syllabe	25
2.2.2 Erreurs orthographiques	27
2.2.2.1 Relation phonie-graphie	30
2.2.2.2 Règle d'emploi des phonogrammes	31
2.2.2.3 Règles d'emploi des graphèmes représentant les archigraphèmes E	31
2.2.2.4 Règles d'emploi des signes auxiliaires	32
2.2.2.5 Difficultés d'emploi des phonogrammes	32
2.2.2.6 Difficultés d'emploi des signes auxiliaires	33
2.2.2.7 Difficultés posées par les graphies synonymiques et timbres	33
2.2.2.8 Causes possibles de ces difficultés	34
2.3 Travaux Antérieurs	36
2.4 Conclusion Partielle	39
CHAPITRE TROIS: DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES	41
3.0 Introduction	41
3.1 Population de Référence	41

3.2	Prise D'échantillon	42
3.3	Instruments de Collecte des Données	44
3.3.1	Les questionnaires	44
3.3.2	Exercice de production écrite	45
3.3.3	Test de dictée	46
3.4	Collecte des Données	47
3.5	Procédures de Dépouillement	47
3.6	Procédure de Vérification des Hypothèses	48
3.7	Pré-enquête	48
3.8	Conclusion Partielle	49

CHAPITRE QUATRE: ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION

	DES RÉSULTATS	50
4.0	Introduction	50
4.1	Les Données du Questionnaire	50
4.1.1	Questionnaire pour l'enseignant	50
4.1.1.1	Profil des enseignants	51
4.1.1.2	Causes des difficultés d'emploi du phonème [ε]	51
4.1.2	Analyse des questionnaires pour les apprenants	56
4.1.2.1	Profil des apprenants	57
4.1.2.2	Connaissances sur l'utilisation du phonème [ε] à l'écrit des apprenants	60
4.2	Données de la Dictée	65
4.3	Données du test de production écrite	68
4.4	Grille Typologique des Erreurs	72
4.4.1	Erreurs phonogrammiques	73
4.4.2	Erreurs morphogrammique	74

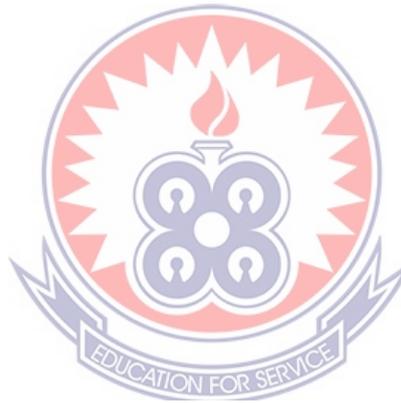
4.4.3 Erreurs logogrammiques	75
4.5 Validation des Hypothèses	76
4.6 Synthèse des Techniques d'Enseignement des Enseignants	79
4.7 Conclusion Partielle	79
CHAPITRE CINQ: CONCLUSION GÉNÉRALE	81
5.0 Introduction	81
5.1 Synthèse des Résultats	81
5.2 Implications Didactiques	82
5.3 Recommandations	83
5.3.1 Importance de la formation des enseignants	83
5.3.2 Place de l'orthographe française et stratégies d'enseignement dans le syllabus	84
5.3.2.1 Stratégies d'enseignement des phonèmes	86
5.4 Techniques D'enseignement des Phonèmes	86
5.5 Activités de Classe	87
5.6 Conclusion Générale	88
REFERENCES	90
ANNEXES	94



LISTE DE TABLEAUX

Tableau	Pages
1 : Population de référence	42
2 : Effectif de l'échantillon	43
3 : L'importance accordez-vous à l'enseignement du phonème [ɛ]	52
4: La non-correspondance du phonème [ɛ] et des graphèmes qui le représente	52
5 : Les anomalies et les difficultés présentent par les accents.	53
6 : L'efficacité des ressources pédagogiques actuelles pour l'enseignement du phonème [ɛ]	54
7 : Le syllabus ne met pas l'accent sur l'enseignement du phonème [ɛ]	54
8 : Vous testez habituellement vos apprenants à l'écrit du test sur le phonème [ɛ]	55
9 : Sexe des apprenants	57
10 : Âge des apprenants	57
11 : Les langues parlées par les apprenants	59
12 : La principale langue locale utilisée par les membres de la communauté	59
13 : Le niveau auquel les apprenants ont commencé à apprendre le français	60
14 : La prononciation du phonème [ɛ] en français par les apprenants.	60
15 : Utilisation correcte du phonème [ɛ] à l'écrit en français	61
16 : L'importance de l'utilisation correcte du phonème [ɛ] dans les devoirs écrits en français par les apprenants	62
17 : Les conseils ou les instructions clairs de la part des enseignants sur l'utilisation du phonème [ɛ]	62
18 : Le décalage entre le graphème et phonème	63
19 : Les anomalies présentent par les accents causes des difficultés	63

20 : Amélioration dans l'utilisation du phonème [ɛ] depuis le début de l'année scolaire	64
21 : Utilisation correcte du phonème [ɛ] dans écriture	64
22 : Différent réalisations graphiques de certains mots sélectionnés dans la dictée	66
23 : Mots sur le test de production écrite	69
24 : Erreurs correspondance les phonogrammes	73
25 : Erreurs morphogrammique	74
26: Erreurs logogrammiques	75
27 : l'exercice d'application	88



ABSTRACT

The study aims to investigate the different realisation of the phoneme [ɛ] in writing among French learners at Prestea Senior High Technical School. The problem for investigation is to state how the different realisation of the phoneme [ɛ] has impeded the written production of learners of French due to its variants nature. This research seeks to identify the underlying causes of this issue and explore its impact on learners' overall written communication proficiency in French. One class of second-year students participated in exercises focusing on the use of [ɛ] in French. Data, collected via questionnaires administered to teachers and students aged 17-20, along with dictation and written exercises, was analysed. Major findings revealed that learners struggled with writing words which contains the sound [ɛ] due to its varied representations, often leading to omissions or confusion with similar sounds and incorrect accent usage, thus hindering their overall written proficiency and communication in French. Root causes included the inherent complexity of the French language, linguistic transfer, inadequate teaching techniques, and the lack of orthographic resources in teaching programs. Recommendations include integrating phoneme instruction into the curriculum and textbooks, providing teacher training, designing motivating classroom activities, and reintroducing dictation in the WASSCE examination.



CHAPITRE UN

1.0 Survol

Dans ce chapitre introductif, nous avons examiné le contexte de notre étude, la problématique que nous cherchons à résoudre, la justification du choix de sujet, les objectifs que nous souhaitons atteindre, les questions de recherche que nous avons abordées, l'hypothèse que nous avons formulée, la délimitation de notre étude et enfin, un aperçu du plan que nous avons suivi pour mener à bien notre travail.

1.1 Introduction

L'enseignement de la langue française vise à doter les apprenants de connaissances, de compétences comportementales et de compétences pratiques. Le français, dans son utilisation générale, se concentre sur l'acquisition du vocabulaire lié à la vie quotidienne. Dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant peut rencontrer des difficultés de divers ordres : phonétique, phonologique, syntaxique, etc. En effet la prononciation et l'écriture de certains phonèmes et graphèmes de la langue cible peuvent constituer un handicap pour beaucoup d'apprenants dans la maîtrise de celle-ci ; surtout quand ces phonèmes n'existent pas dans le système phonologique de leurs langues première et/ou seconde.

Au départ, l'apprentissage du FLE met l'accent sur le développement de la compétence orale par rapport à la compétence écrite. De plus, il tient compte des liens étroits entre l'apprentissage d'une langue et la culture de l'apprenant. Au niveau du cycle secondaire de l'éducation nationale au Ghana, l'objectif principal de l'enseignement-apprentissage de la grammaire du FLE est de permettre aux apprenants de maîtriser les règles générales de construction des phrases ainsi que les normes orthographiques et typographiques. Cela vise à développer des compétences en lecture, en écriture et en communication orale chez les élèves.

La relation entre l'oral et l'écrit dans le contexte français est complexe. Initialement, l'écriture alphabétique avait pour fonction principale de transcrire séquentiellement la chaîne sonore, c'est-à-dire de représenter les sons par des lettres. Toutefois, au fil du temps, l'écriture s'est émancipée de l'oral, donnant lieu à une relative indépendance. En français, cette évolution a abouti à une orthographe relativement opaque par rapport à la prononciation, créant ainsi des défis pour les apprenants.

1.2 Contexte de L'étude

Après avoir obtenu notre licence en langue française à la Faculté de Langue Étrangère Française de l'Université de Winneba, nous avons eu l'opportunité de participer activement à l'enseignement et d'observer les méthodes d'enseignement en classe de Français Langue Étrangère (FLE). En tant qu'apprenants, nous avons pris le rôle d'enseignants, acquérant ainsi une précieuse expérience en enseignement et en gestion de classe.

Pendant cette période, nous avons pu constater que les apprenants de Prestea Senior High Technical School rencontraient des difficultés particulières lorsqu'ils devaient représenter graphiquement le phonème /ɛ/ dans les mots lors de dictées. Ils avaient tendance à confondre les différentes graphies de ce phonème à l'écrit et cela peut entraîner des erreurs d'écriture.

Écrire correctement les graphèmes associés au phonème /ɛ/ était un défi pour eux. Il est essentiel que les apprenants comprennent la distinction entre ces phonèmes pour améliorer leur compétence en français à l'écrit et l'oral. Des exercices de phonétique et de prononciation ciblés, ainsi que des activités d'écriture, peuvent contribuer à renforcer leur maîtrise du phonème /ɛ/.

A partir d'une pré-enquête, nous avons constaté que la plupart des apprenants de français de PSHTS ont du mal à écrire les mots qui ont le phonème /ɛ/. Nous présentons ci-dessous des erreurs commises par les apprenants lors de la pré-enquête, les phrases et les graphies qui ont posé des difficultés aux apprenants étaient les suivantes :

1. Je vais à l'école.
2. Il a la règle.
3. Le garçon neige a la piscine.
4. Les ghanéens célèbrent les fêtes traditionnelles.

Quelques résultats des productions des mots soulignés.

Vais ves, vès, vait

Règle regle, raigle

Neige naige, nege, nège

Fêtes Faite, fetes, feite

A partir de ces résultats nous avons identifié les difficultés suivantes :

1. L'écart entre la réalisation orale et la réalisation écrite.
2. La confusion des graphies qui ont les phonèmes /ɛ/
3. L'emploi abusif des accents.

En effet, ils éprouvent des difficultés dans la production de phonème [ɛ] de cette langue étrangère ; ce qui, nous pensons, serait l'influence de l'anglais qui constitue la langue officielle et celle d'enseignement des quatrième années du primaire. Cette écriture anglicisée des graphèmes français pour nous serait une acquisition erronée pouvant entraîner des difficultés à la compréhension non pas seulement au niveau du sens. De même, il est indésirable de se faire reconnaître simplement par sa manière d'écrire les mots d'une langue donnée. Un enseignement efficace de la phonétique/ phonologie

française est donc un sujet bien pertinent pour l'apprenant et l'enseignant de la langue, surtout quand celle-ci dissocie. L'apprentissage de l'une sert à développer l'autre : bien lire implique bien écrire, bien entendre et écouter implique bien comprendre et s'exprimer. Comme le souligne Morraï (1994 : 50), l'interprétation de l'écrit et celle de l'oral n'aboutissent pas à des représentations extérieures l'une à l'autre et ne sont non plus des adversaires. L'écrit n'est donc pas qu'une conduite d'exil, hors de l'échange vivant des paroles proférées. (Hagège, 1985).

Toutefois le langage oral diffère du langage écrit, le processus engagé par les actes de compréhension d'expression sont également différents. De ce fait, dans la communication en classe de langue étrangère, on essaie de reproduire les traits authentiques de la communication de la vie de tous les jours. Cette distinction entre l'oral et l'écrit et entre production et compréhension permet de mettre en place des objectifs de formation en fonction des besoins langagiers des apprenants.

La dichotomie oral/écrit ressort en permanence, montrant qu'il y aurait comme une forme d'interdépendance entre les deux. Selon Cuq (2003 : 182), les critiques du concept de norme ont mis fin à quelques « assimilations simplistes : à l'écrit les registres standard et soutenu, à l'oral la familiarité. Or l'examen des productions a tôt fait de relever tout un continuum de productions orales (des oraux plutôt qu'un oral), allant de formes familières à des discours très élaborés (oral de la conférence, par exemple), et de montrer que cette diversité existe aussi à l'écrit »

Comment donc appréhender l'oral, saisir comme objet et, surtout, comment l'enseigner, l'évaluer et développer des stratégies didactiques dans ce sens ? C'est sans doute la raison pour laquelle il pose problème aux enseignants.

Le système d'écriture français se divise en deux grands domaines : l'alphabétique et l'extra-alphabétique. Le premier est défini par Angoujard (1994 : 18) comme étant un système qui utilise « ... des unités en nombre limité - les lettres - dont la fonction est de noter les unités minimales de l'oral, les phonèmes.

L'ordre de l'alphabet français suit donc celui d'alphabet latin (cf. Riegel et al. 2018 : 114), son orthographe est du type phonographique. Cependant, Riegel et al. (2018 : 115-118) précisent que le fonctionnement de l'orthographe française est régi par deux principes à savoir, le principe phonographique et le principe idéographique. Tandis que le premier expose la correspondance non biunivoque de graphèmes aux phonèmes, le second souligne le système de référence au sens les graphèmes opèrent un renvoie global à des aspects grammaticaux ou sémantiques des mots sans nécessairement correspondre à des phonèmes. Alors, il s'en suit que la coexistence de ces deux principes dans l'orthographe française est déjà preuve que les idéogrammes y occupent une place importante.

De plus, De plus, Riegel et al. (2018 : 115) spécifient que le principe base des unités graphiques (graphèmes) ont pour premier rôle de représenter les unités sonores (phonèmes). Cette correspondance peut être biunivoque comme dans une transcription phonétique, dans certains mots. Mais le plus souvent, les relations avec l'oral sont complexes ; autrement dit, au niveau phonogramique, un graphème ne correspond pas à un graphème ne correspond pas à un et un seul phonème. En français, un même phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes (ex : / ϵ / = *e* en belle, *ai* en maison, *ei* en neige, *è* en mère, *ê* en tête). Ils expliquent davantage, en affirmant que dans la plupart des écritures alphabétiques (le français par exemple), les graphèmes ont pour premier rôle de représenter les phonèmes. Toutefois, l'existence des formes variées d'écritures, entraînée par la diversité des langues dans le monde, a plutôt occasionné des phénomènes d'«

interférence» L'écriture nous permet également de préserver et de conserver nos idées et nos découvertes afin de les transmettre de génération en génération et perpétuer notre culture.

Selon Lado (1957) « *chaque langue a son caractère propre et unique, indépendante dans sa propre structure* ». La langue française n'est pas une exception. Elle a sa manière de combiner les graphèmes pour former des mots qui quelquefois n'existent ni ne n'en anglais ni dans la langue maternelle des apprenants et paraissent difficile à écrire vu leur graphie. C'est-à-dire que la langue française a ses spécificités morphologiques. Quant à Riegel, et al (2018 :122), nous pourrions évoquer de nombreux exemples, tels que ce phonème [ɛ] peut écrire : *è, ai, ais, ait, ei, ê* ; l'orthographe induit des significations différentes et permet de traduire des idées. Ces acceptations différentes de l'orthographe partagent une idée : l'orthographe transcrit des sons et des mots. D'après Kalai (2011), les éléments orthographiques ne se limitent pas à la transcription des phonèmes. Ils concernent aussi la morphosyntaxe qui est plus riche à l'écrit.

D'après Ducard et al. (1995), le français est une langue qui possède un système d'écriture phonétique, c'est-à-dire que c'est un système qui vise à reproduire la suite des sons se succédant dans le mot. Cependant, l'une des spécificités du système graphique du français, comparé à d'autres langues à notation phonétique, demeure dans la fréquence élevée d'apparition de lettres qui ne correspondent à aucun segment sonore de la langue parlée. C'est-à-dire que les marques flexionnelles peuvent ne pas correspondre à une prononciation.

La langue française écrite est beaucoup plus riche en marques que la langue française orale et c'est avec cette caractéristique que débutent les nombreuses difficultés rencontrées par les apprenants dans l'acquisition de l'orthographe grammaticale.

En surmontant ces défis, ils pourront communiquer plus efficacement en français et améliorer leur compréhension de la langue.

Dans ce contexte, notre étude vise à analyser cette problématique et à élaborer des stratégies pour la résoudre. Nous allons spécifiquement utiliser des exercices structuraux pour aborder cette question. Dans la partie qui suit, nous essayerons d'énoncer la problématique de notre recherche.

1.3 Problématique

L'importance de la phonétique dans l'apprentissage du français langue étrangère est indiscutable. La phonétique joue un rôle crucial dans la communication orale, car elle garantit une prononciation correcte et une compréhension mutuelle entre les locuteurs. Cependant, les apprenants d'une langue étrangère sont confrontés à des défis particuliers, notamment lorsque certains phonèmes de la langue cible diffèrent de leur langue maternelle. Dans de tels cas, les enseignants doivent identifier ces erreurs phonétiques, les signaler aux apprenants et mettre en place des méthodes de correction phonétique.

L'orthographe, en particulier à la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes, représente l'une des difficultés majeures de l'apprentissage du français. Cette complexité est accentuée par le fait que le français possède une orthographe opaque, où la correspondance entre les sons et les lettres n'est pas toujours régulière. Par exemple, le phonème [ɛ] peut être représenté par plusieurs graphèmes tels que è (frère, règle), ê (fête, prêt), ai (fait, chaise), ei (neige, peine), es (fêtes), est (est). Cette variabilité graphique du même phonème pose des problèmes aux apprenants, en particulier lors des dictées.

Plus précisément, le premier problème de l'étude est lié à l'écart entre la réalisation orale et la réalisation écrite. L'orthographe française réalise à sa façon les potentialités de tout système d'écriture, qui combine la représentation du sens. Dans le premier cas, l'écriture

est en relation avec une langue orale donnée ; dans cette dimension phonographique, les unités graphiques entretiennent des correspondances à différents niveaux avec les unités phoniques (phonèmes, syllabes, etc). Comme la prononciation du français évolue sans cesse tandis que son écriture demeure globalement conservatrice (de Saussure, 1986 : 48), son orthographe comporte une correspondance très imparfaite avec la prononciation (Arrivé et al., 1986 : 444). Riegel et al. (2018 : 444) notent que certains graphèmes sont compliqués et difficiles à maîtriser, et le même phonème peut être transcrit par plusieurs lettres différentes, et vice versa. Par exemple, le phonème [ɛ] peut être écrit de différentes manières, comme "ais" dans "fais," "ei" dans "peine," "è" dans "règle," "ai" dans "chaise," "ë" dans "Noël." Tout comme dans le cas du phonème [ɛ] mentionné précédemment, il devient problématique de le distinguer à l'oral, d'autant plus que ces lettres représentent des phonèmes identiques qui ont, en même temps, d'autres représentations graphiques.

En effet, Grevisse (2011 : 138) note, par exemple, que chaque graphème ne possède qu'une seule valeur phonique. En fait, bien que cet idéal ne soit appliqué dans aucune langue, la distance entre la manifestation orthographique et la forme orale est particulièrement importante en français, d'où la complexité de l'orthographe française (Arrivé et al., 1986 : 443).

Un autre problème relevé est l'adjonction et l'omission des signes auxiliaires résultant à l'emploi abusif des accents. La présence des lettres simples à signes auxiliaires tels que les accents et le tréma suscrits et la cédille souscrite à « e » dans le système d'écriture du français engendre la confusion puisque les lettres munies de ces signes font concurrence à d'autres graphèmes dans le système. La plupart du temps les apprenants confondent les accents ou encore ils les placent là où ils ne doivent pas être. Ils ignorent les règles qui régissent l'emploi des signes auxiliaires.

Au sein de notre établissement, le Prestea Senior High Technical School, nous avons observé que de nombreux apprenants commettent fréquemment des erreurs orthographiques liées à des confusions phonologiques. Ces difficultés se manifestent clairement lors des évaluations de dictée que nous avons réalisées. Cette étude vise à comprendre les causes de ces difficultés et à proposer des solutions appropriées pour y remédier.

1.4 Justification du Choix du Sujet

Le processus d'enseignement et d'apprentissage du français au Ghana est avant tout axé sur la promotion de la communication en français. Dans ce contexte, le développement de compétences orthographiques, particulièrement en ce qui concerne l'écriture, revêt une importance primordiale. La décision de choisir ce sujet découle de la reconnaissance des défis inhérents à l'utilisation du phonème [ɛ] en français, qui constitue une compétence linguistique orale et écrite afin de communiquer correctement dans la vie quotidienne des apprenants et pour rendre efficacement service à la nation.

Les règles orthographiques jouent un rôle central dans l'acquisition de la langue française. La capacité des apprenants à s'exprimer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit en français est grandement facilitée par une compréhension approfondie de ces règles orthographiques. La transcription phonétique des mots représente une étape indispensable pour une utilisation cohérente de la langue. Dans le cas des apprenants, l'application de ces règles orthographiques les aidera à rédiger des compositions en français lors des examens.

Nous remarquons que l'efficacité de ces visées est mise en doute puis que l'appropriation à la maîtrise des phonogrammes est un casse-tête pour les usagers de la langue. Ces ce que nos expériences et observation faites chez nos apprenants à PSHTS ont révélé entre autre. Nous avons constaté à travers notre lecture des travaux antérieurs sur l'orthographe

que ceux qui ont travaillé dans le domaine de l'expression écrite n'ont pas pu toucher aux difficultés de phonogramme.

Par exemple, Akakpo (2013 :19) précise qu'une recherche qu'elle a conduite chez les étudiants de Wesley College of Education, Kumasi en 2003 sur les difficultés à distinguer entre les logogrammes et les phonogrammes. Ces étudiants n'ont pas eu assez de fondements et ils n'ont pas maîtrisé l'emploi de ces deux systèmes au niveau précédent, c'est-à-dire au Senior High School (SHS) avant de rentrer à l'école normale. A l'école normale, ils sont censés acquérir des compétences pédagogiques et méthodologiques pour pouvoir transmettre leurs connaissances aux apprenants mais ces futurs enseignants ont eux-mêmes des difficultés à employer les phonogrammes et les logogrammes. Ceci constitue l'une de nos préoccupations majeures et nous incite à effectuer cette recherche. Elle est consacrée à quelques problèmes qui relèvent entre autres, des principes de base qui régissent le fonctionnement du système orthographique français. Mawuwoe (2016) de sa part parle des difficultés liées à l'emploi des phonogrammes en FLE. Ce travail dans lequel il cherche à mettre en évidence les difficultés liées aux phonogrammes de la langue française et à apporter des mesures de remède. Alors, nous avons été motivé par ces travaux antérieurs et sa pertinence a été justifiée par l'ambiguïté que crée mauvais emploi de ce phonème à l'écrit. Nos expériences dans l'enseignement de la grammaire à travailler sur l'aspect phonogramme spécifiquement le phonème [ɛ] de l'orthographe française pour que ce travail puisse servir de guide aux enseignants dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit en FLE en les aidant à identifier et à résoudre les difficultés liées à l'orthographe de nos apprenants.

1.5 Objectifs de L'étude

Cette recherche se fixe les objectifs suivants, en harmonie avec les questions de recherche et les hypothèses formulées :

1. Identifier les difficultés liées à l'utilisation du phonème [ɛ] en français langue étrangère.
2. Analyser la nature des obstacles et examiner les causes liées au phonème [ɛ] dans les productions écrites des apprenants.
3. Évaluer l'efficacité des méthodes pédagogiques, y compris les jeux phonémiques et les exercices de dictée, pour remédier aux problèmes d'orthographe liés au phonème [ɛ].

1.6 Questions de Recherche

En alignement avec les hypothèses formulées, les questions de recherche sont les suivantes :

1. Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'utilisation du phonème [ɛ] en français
2. Quelle est la nature et l'origine des contraintes phonologiques commises par les apprenants dans les écrits des apprenants relatifs au phonème [ɛ] ?
3. Dans quelle mesure les activités basées sur les jeux phonémiques et les exercices de dictée peuvent-elles contribuer à remédier aux difficultés liées au transfert graphique des mots de l'anglais au français ?

1.7 Hypothèses

Pour cette étude, les hypothèses formulées sont les suivantes :

1. Nous supposons que la différente représentation du phonème [ɛ] constitué un obstacle chez les apprenants de PSHTS

2. Nous pensons que la relation entre phonème et le graphème, les anomalies des accents et le transfert linguistique peuvent être certaine source du mauvais emploi de ce phonème.
3. L'application d'approches pédagogiques adaptées, la compréhension des natures et des fonctions des phonèmes, la mise à disposition de manuels d'orthographe et de dictionnaires peuvent contribuer à résoudre les problèmes liés à l'emploi du phonème [ɛ].

1.8 Délimitation

Il est essentiel de délimiter le champ de cette étude. Catach et al, (2012 : 36) ont répertorié environ 133 phonogrammes correspondent aux 36 phonèmes du français. Ne pouvant pas travailler sur tous les graphèmes à cause de temps limité pour ce travail, nous n'avons exposé que les graphèmes dont les phonèmes transcrivent différentes réalisations graphiques et plus spécifiquement ai, ei, e, ê, è → /ɛ/ dans les productions écrites des apprenants de Prestea Senior High Technical School, en prenant en compte le contexte d'apprenants anglophones multilingues qui acquièrent le français en tant que langue étrangère.

1.9 Plan du Travail

Ce travail de recherche comprend cinq chapitres.

Le premier, intitulé "Introduction," représente le contexte de l'étude, la problématique, les objectifs, les questions de recherche, la justification du choix du sujet, et le plan du travail.

Le deuxième chapitre se penche sur les travaux antérieurs, le cadre théorique, et la définition des concepts, l'importance du sujet dans la vie quotidienne et scolaire, ainsi qu'une brève analyse des problèmes fréquemment rencontrés par les apprenants.

Le troisième chapitre aborder la population de référence, l'échantillon, les instruments de recherche, la nature des tests, et le plan d'intervention. Le quatrième chapitre se concentrer sur l'analyse des données et l'interprétation des résultats obtenus.

Enfin, le cinquième chapitre présenter les conclusions générales de la recherche, un résumé de l'étude, et des recommandations pour l'enseignement du français en tant que langue étrangère.

1.10 Conclusion Partielle

Cette étude cherche à trouver un aspect essentiel de l'enseignement apprentissage de la langue française au Ghana soulignant son rôle dans le système éducatif. Nous avons approché les problèmes confrontés par les apprenants à savoir la confusion de phonème [ɛ] dans les écrits des apprenants du FLE. Pour aboutir à notre but, nous avons donné quelques hypothèses. Parmi ces hypothèses, nous avons noté que les difficultés d'emploi de phonème [ɛ] peuvent être dues au transfert des unités des langues sources que les apprenants ont déjà intériorisés vers la langue cible et la bi univocité entre le phonème et le graphème.

Dans le chapitre suivant, nous avons défini quelques concepts clés qui seront utilisés souvent dans ce mémoire et de présenter les fondements théoriques qui soutiennent ce travail, de même qu'une analyse comparée des systèmes phonétiques/ phonologiques du français et celui de anglais.

CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

2.0 Introduction

Ce chapitre est divisé en deux parties à savoir, le cadre théorique et les travaux antérieurs. Dans la première partie nous avons discuté le point de vue des théoriciens, le choix de cette théorie et justifié dans la mesure où cette théorie nous a aidée à mieux comprendre le fonctionnement du système orthographique français. Nous y avons également défini quelques notions liées à notre sujet. Dans l'étude des travaux antérieurs, nous avons présenté les principes du fonctionnement de l'orthographe et discuté les contraintes d'emploi phonème [ɛ] et leurs règles d'emploi. Nous allons aussi discuter quelques stratégies qui peuvent aider à enseigner ce phonème.

2.1 Cadres Théoriques

Cette partie parle du domaine de l'orthographe française. Pour expliquer les problèmes orthographiques identifiés, nous avons choisi la théorie plurisystème. Dans cette partie, nous avons présenté la théorie du plurisystème et nous avons expliqué le choix de la théorie. Nous avons également défini certaines notions liées à cette étude.

2.1.1 Théorie du plurisystème

La théorie plurisystème de Catach (2004 :53), postule que le français écrit s'articule sur des systèmes imbriqués les uns dans les autres et indissociable en synchronie. Dans son ouvrage L'orthographe française, Nina Catach a voulu rendre cohérent et compréhensible pour les enseignants le système orthographique français. Partant de la complexité de l'orthographe française, qui rend son enseignement difficile, elle s'est attachée à la décrire pour mettre en évidence sa structure et ses régularités. Elle a donc étudié la structure du système graphique et a identifié trois zones principales ; les phonogrammes,

les morphogrammes et les logogrammes qui constituent le « plurisystème » graphique du français. Chaque système correspond à un principe d'écriture : voilà pourquoi elle parle de plurisystème.

Ainsi, elle a mis en évidence que l'orthographe n'était pas seulement la représentation graphique des sons, c'est-à-dire des graphèmes représentant des phonèmes, mais aussi l'expression des relations qu'entretiennent ces graphèmes, « plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite [...] ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée » avec les autres domaines du français (syntaxe, morphologie, lexique, etc. pour chacune d'elles, le rôle attribué aux graphèmes et les phonogrammes

En effet, les lettres ne servent pas seulement à transcrire des phonèmes mais sont aussi des marques grammaticales, des marques distinctives ou encore les marques d'un héritage historique et l'origine de la langue française. Chaque système dispose de ses graphèmes particuliers. En général, la langue française compte, en général, trois sortes de graphèmes : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. (Catach, 2004 :54-58 ; Riegel et al (2018 :121 - 128)

2.1.1.1 Le système phonogrammique : régi par la représentation du phonème, le système phonogrammique est la fonction phonographique qu'assurent les phonogrammes. Ces graphèmes correspondent aux phonèmes. Dans ce système, les unités de l'écrit entretiennent des relations régulières avec les unités à l'oral. Catach (2004 :36) souligne en effet que « ... les fondations de notre écriture sont bel et bien phonétiques, ou plutôt phonogrammiques : 80 à 85 % des signes d'un texte quelconque sont chargés en français de transcrire les sons. »

Comme illustration, le morphème *mer* comporte trois graphèmes m/e/r qui codent très exactement les phonèmes *m/ɛ/R*. ces trois graphèmes sont des phonogrammes. Si ont met

mer au pluriel, on ajoute le graphème « s » à la fin : *mers* comporte alors 4 graphèmes *m/e/r/s* ; le « s » n'est pas prononcé : ce n'est pas donc phonogramme.

Catach (2004 :54) pose que l'assemblage des phonogrammes ne peut se faire sans connaître leurs variantes positionnelles. Les variantes positionnelles décrivent un graphème correspondant à une prononciation différente de sa valeur de base à cause de la place qu'occupe le graphème.

Les phonogrammes sont très variés. Certains ne se composent que d'une lettre, par exemple « ε », d'autres sont composés de deux lettres et sont appelés digrammes par exemple « es » ou encore de trois lettres, comme les trigrammes « est ». On remarque ainsi que les trois phonogrammes présentés comme exemples sont trois possibilités d'écrire le phonème [ε]. C'est ce qu'on appelle la polyvalence phonogrammique (Jaffré, 1992). Nous le voyons, les phonogrammes constituent une zone complexe du plurisystème graphique du français, certains phonèmes pouvant se transcrire même par plusieurs phonogrammes différents.

Cette complexité vient en partie du fait qu'il n'existe pas assez de lettres dans l'alphabet français pour transcrire tous les phonèmes (26 lettres pour 36 phonèmes). Certains phonèmes sont transcrits par une seule lettre qui sont alors appelés graphèmes simples, la lettre « a » en est un exemple. En revanche, d'autres sont transcrits par un groupe de deux ou trois lettres qui sont alors des graphèmes complexes, « es » ou « ais » par exemple. La difficulté peut alors être grande pour l'élève qui ne saurait par exemple pas comment transcrire le son [ε] qui peut s'écrire de plusieurs façons différentes : « è », « ê », « ai », « est / es »

2.1.1.2 Système morphogrammique : Ce système est régi par l'usage des morphogrammes. Les morphogrammes d'après Riegel et al (2018 :124-126) constituent des graphèmes mixtes qui en même temps correspondent à des phonèmes et possèdent des valeurs morphologiques. C'est le cas des terminaisons verbales des temps verbaux radicaux auxquels elles sont attachées. Le « s » pluriel dans le mot « *mers* » est un morphogramme car il ajoute une information autre que celle relative au son. Il signale le pluriel.

Tous les mots qui sont classés dans la catégorie des noms, des adjectifs, des pronoms, des verbes sont soumis à observer à l'intérieur syntaxique, des règles d'accord gouvernant le nombre qu'il soit singulier ou pluriel, le genre masculin et féminin, les variations des personnes (je fais / il fait), les désinences pour les verbes (je quittais / il quittait). Ces mots sont terminés par un ou plusieurs graphèmes audibles ou inaudibles et donnent une valeur syntaxique. On voit que des fois, certaines catégories détachent l'écrit de l'oral car, on peut avoir dans un mot, un graphème ne correspondant à aucun phonème. C'est les désinences du genre, du nombre et de la personne comme dans *amie* où « e » finale marque le féminin, *il aimait*, « ait » est inaudible mais signale la troisième personne du pluriel. On distingue :

- Morphogrammes grammaticaux : Catach et al (2012 :205) définit les morphogrammes grammaticaux comme étant des « désinences supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours (marques de genre et de nombre, flexions verbales) ». « Ils marquent principalement le genre et le nombre, la personne, les temps, etc... » (Béatrix Köhler, 1991, p. 4). Par exemple, le « e » de *jolie* marque le genre féminin de cet adjectif, le « s » de *moutons* marque le pluriel.

- Morphogrammes lexicaux : Riegel et al (2018 :126) définit les morphogrammes lexicaux comme « indicateurs de série lexicale. Ce sont marques internes ou finales fixes, intégrées au mot, qui servent essentiellement à relier graphiquement un radical à ses dérivés. ». Ils citent pour exemple le mot **enfant** dont le « t » peut rappeler **enfanter**, **enfantin**, etc... Contrairement aux morphogrammes grammaticaux, ils sont fixes et permanents. Les préfixes et les suffixes fournissent également des informations morphogrammiques lexicales. Dans le mot **enterrement** par exemple, le préfixe **-en** signifie « dans » et le suffixe **-ment** décrit le résultat de l'action : **mettre dans la terre**.

2.1.1.3 Système logogrammique

Ce système est régi par les logogrammes. Selon Riegel et al (2018 :1287) « les logogrammes constituent des « figures de mots » dans lesquelles la graphie ne fait qu'un mot, qui s'inscrit globalement avec son image dans la mémoire visuelle du locuteur ». D'après Catach et al (2012 :208) les logogrammes constituent généralement les lettres étymologiques et historiques qui peuvent jouer des rôles phonologiques, morphologiques ou seulement distinctifs. C'est par exemple le **gt** dans **vingt** qui aide à distinguer **vin**, **vain**, **(il) vint**. Le **t** final joue un rôle dérivatif en reliant **vingt** à ses familles de mots, **vingtaine** et **vingtième**. Les homophones sont en générale les mots courts et monosyllabiques. Ce sont des homophones -hétérotrophes et hétéroxènes comme dans les exemples **fois**, **foie**, **foi**. Un logogramme est un homonyme qui peut être grammatical (**ce/se**, **es/est**) ou lexical (**vin/vain**, **aire/air**). Il a pour fonction de permettre la reconnaissance du sens d'un mot lu. Ils représentent 3-6 % du plurisystème graphique (Béatrix Köhler, 1991 ; Catach, 2012).

2.1.2 Implication pédagogique de la théorie du plurisystème

La théorie du plurisystème constitue la base de cette recherche. Cette théorie explique les zones constitutives du système graphique du français. Il est indispensable aux

enseignants de français d'avoir des notions fondamentales du système graphique du français plus particulièrement des règles qui régissent l'emploi du phonème [ɛ] en vue aider les apprenants à surmonter certaines difficultés orthographiques. Les linguistes notamment Grevisse (2011 :89), Catach et al (2012 :82-167), ont énoncé des règles d'emploi des phonogrammes et leurs exceptions comme nous les avons précisées dans les pages suivantes. Cependant nous pensons que les enseignants de FLE ne doivent pas enseigner explicitement mais, ils peuvent plutôt aider les apprenants à maîtriser ces unités à travers les activités et les exercices appropriés. Selon *Nina Catach*, le système graphique est complexe mais régulier et cohérent, structuré et pluriel : voilà pourquoi elle parle de « plurisystème ». La langue française est fonction avec trois systèmes, chacun correspond à un principe d'écriture qui nous a permis de mieux comprendre le système orthographique français d'expliquer certains concepts liés à l'orthographe française.

2.2. Cadre Conceptuel

2.2.1 L'orthographe française

Selon Catach, N. (2012 : 16), l'orthographe est définie comme « *Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexicologie)* ». Il s'agit donc de transcrire par écrit ce qui est entendu à l'oral.

D'un point de vue linguistique, l'orthographe règle la façon de représenter graphiquement des phonèmes d'une langue donnée, selon une norme (Gak, 1976 ; Blanche-Benveniste et Chervel (1978) ; Riegel et al., (2018) ; Cogis, (2005) ; Catach et al., 2012). Le fonctionnement de l'orthographe française est régi par deux principes : phonographique, le plus évident, et sémiographique (Catach, 2004 ; Catach et al., 2012). Le premier principe renvoie au rôle principal des graphèmes, qui est de représenter les phonèmes.

Le second ne réfère pas aux sons, mais au sens large (grammatical et lexical) des signes écrits.

L'orthographe a des importances que nous ne pouvons pas négliger. La connaissance de ces importances peut bien aider l'enseignement de savoir pourquoi il doit considérer son enseignement en classe du FLE. Selon Grevisse (2011 :83) : « L'orthographe est une convention nécessaire pour la communication écrite. » Ceci nous montre que sans la connaissance de l'orthographe, nous écrivons n'importe comment et cela ne représentera pas correctement la communication écrite. L'orthographe du français, comme l'une des plus difficiles au monde (Fayol 2003 :2, Catach et al (2012 :6), est alphabétique et sa spécifié est utiliser des caractères pour représenter les sons de la langue (système d'écriture phonétique). L'orthographe n'est pas un système simple ,mais plutôt un plurisystème régi par deux principes : phonographique et sémiographique par lesquels le graphème, unité de base et de description, représenté soit le sens (Catach , Gruaz & Duprez, 1995 ; Cogis, 2005, Fayol & Jaffré, 2008) pour Riegel et al (2018:32) et Fayol (2003 :2) la difficulté est premièrement due au fait que de nombreux phonèmes se transcrivent de différente manières alors, il y a plus de graphèmes que de phonèmes soit 133 graphèmes contres 36 phonèmes selon le décompte de Catach (2012 :35). Il y a aussi la présence des lettres muettes dans le système orthographique français. C'est pourquoi il est impossible d'avoir une concordance régulière entre le graphème et le phonème.

2.2.1.1 Le phonème

Le phonème est « *la plus petite unité distinctive de la chaîne orale* » (Catach, 2012 :16). Ce sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire à l'écrit (voyelles, semi-voyelles et consonnes). Cette définition nous semble claire car, les auteurs ont précisé que les phonèmes se différencient. En d'autres termes, ils disent que chaque phonème a ses traits caractéristiques qui le distinguent des autres phonèmes.

Tandis que Riegel et al. (2018 :76) de même que Besson (1999 :28) estiment qu'il n'y a que 33 ou 36 phonèmes si l'on prend en considération 3 phonèmes problématiques ou en voix disparition (/ð/, /ɑ/). Léon (2009 :28) stipule qu'il y en a 37, dont 18 consonnes, 3 semi-voyelles à partir desquelles on peut composer des unités lexicales. Les phonèmes constituent ailleurs un système en eux-mêmes composé de voyelles et de consonnes qui sont définies par des traits pertinents ayant pour rôle de distinguer d'autres phonèmes. Ils ne s'écrivent pas mais plutôt se transcrivent dans des crochets quand il s'agit de transcription phonétique. Au cas où on parle de notation phonologique, ils apparaissent entre les barres obliques.

Pour Rigel et al. (2018 :86), les phonèmes possèdent la diversité de réalisations phonétiques : c'est la variation. On en distingue deux types : les variations dues à l'appartenance des sujets ont un milieu social ou géographique ce sont des variantes libres. Par contre, les variantes conditionnées sont celles qui relèvent de l'influence de l'entourage phonétique sur la réalisation du phonème. Par conséquent, les consonnes sonores s'assourdissent et les sourdes se sonorisent. C'est par exemple les mots absents et obséder qui transcrivent [apsã], [ɔsede] respectivement. La lettre b est une unité sonore mais dans ces mots, elle perd sa sonorité et devient p sourd au contact avec la lettre sourde.

2.2.1.2 Graphème française

Dubois et al. (1973 :239) conçoivent un graphème comme un élément abstrait d'un système d'écriture qui réalise par des formes dites allographes dont le tracé dépend des autres éléments du système. Blanche -Benveniste et Chervel (1969 :119) le définissent comme « *une entité abstraite, par sa place dans l'alphabet et sa correspondance avec une unité du système phonologique.* ». La perspective définitionnelle de Dubois et al (1973 :239) nous semble un peu floue dans la mesure où ils supposent que le graphème

est considéré comme tous éléments linguistes écrits sans préciser de comment identifier un graphème dans un mot.

De leur côté, Catach et al (2012 :16) définissent un graphème comme la plus petite unité distinctive ou significative de la chaîne écrite composé d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme et trigramme), ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée. Riegel et al (1994 :117) disent que le graphème est une unité graphique polyvalente, dont le rôle varie selon les types d'écritures, qui sont des mixtes comportant plusieurs niveaux mêlés. Les définitions de Catach et al (2012 :16) et Riegel et al (2018 :117) nous paraissent plus utiles compte tenu de la précision qu'un graphème a une référence phonique, ce qui nous intéresse plus dans cette recherche et qui peut être reconnu selon qu'il soit simple ou composé. Ces définitions nous ont aider répertoire les graphèmes correspondant aux différents phonèmes afin de les décrire selon leurs emplois.

Selon Catach (2012 :17), les graphèmes peuvent être classés en trois catégories : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Les premiers transcrivent les phonèmes. Les deuxièmes sont chargés de noter les morphèmes à l'écrit. Ils peuvent avoir une fonction grammaticale, celle de marquer par exemple le genre ou le nombre d'un mot, la personne ou le temps d'un verbe conjugué, ou une fonction lexicale, celle de marquer des phénomènes de dérivation de mots (lettres dérivatives, préfixes et suffixes). Les logogrammes notent des « lexèmes ou « figurent de mots », dans lesquels, à la limite, la « graphie » ne fait qu'un avec le mot, dont on ne peut la dissocier » On fait référence ici aux mots et lettres distinctives homophones, très courants en français

2.2.1.3 Système graphique standard (les archigraphèmes)

D'après Riegel et al. (2018 : 69) les archigraphèmes représentent un noyau graphique idéal. Ils constituent des « formes minimales stables » du graphème choisi dans la série des graphèmes correspondant à un même phonème. Dubois et Lagane (2006 :48)

estiment que l'archigraphème est une unité abstraite qui, par convention, désigne les correspondants graphiques d'un même phonème. D'après Catach et al. (2012 :17, « l'archigraphème est un graphème fondamental, représentant d'un ensemble de graphèmes, qui sont par rapport aux autres ensembles dans un rapport exclusif, correspondant au même phonème ou archiphonème ». Nous retenons dans les définitions ci-dessus que l'archigraphème est un désigne par convention, pour représenter les différentes réalisations graphiques d'un ou de deux phonèmes. Par exemple, l'archigraphème E a deux timbres, c'est -à -dire qu'il représente les graphèmes correspondant aux phonèmes /e/ et /ɛ/ par exemple *e, é, ai, eff, et* correspondant a /e/ et *e, ê, é, ei*, correspondant à /ɛ/.

Parmi les graphèmes qui correspondent aux phonèmes /e/ et /ɛ/, il y a *ai, et, e* qui peuvent transcrire ces deux phonèmes comme par exemple *je parlerai, effet* et *impeccable* pour /e/ et *geai, jet* et *ethnie* pour /ɛ/. Nous remarquons qu'un archigraphème représentant deux phonèmes avec des graphèmes identiques peut poser des difficultés à l'écrit. Autrement dit, il est difficile de savoir qu'un graphème représentant un tel phonème peut également représenter un autre phonème. Or, les graphèmes de ces phonèmes font concurrence à d'autres graphèmes, soit des lettres simples soit des lettres munies de signes auxiliaires.

2.2.1.4 Notion de signes auxiliaires

Arrivé et al. (1986 :620) pensent qu'en linguistique et en sémiotique, le mot « signe » a un sens particulièrement distinct de celui qu'il a dans l'usage courant. Il vise l'ensemble constitué par le signifiant, le signifié et la relation qui s'établit entre ces deux termes. Nous retenons dans cette définition que le « signe » est un indice ou un symbole ou encore un élément qui aide à saisir quelque chose et qui permet de la différencier des autres éléments.

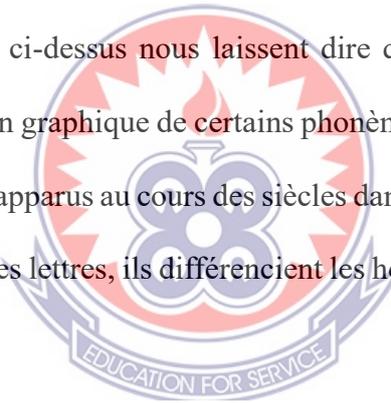
Arrivé et al. (1986 : 90) définissent auxiliaires du point de vue de la grammaire génératives comme un verbe qui est utilisé pour construire les formes composées de la conjugaison. Il s'agit des auxiliaires être et avoir, nous voulons donner une définition opérationnelle au terme auxiliaires en nous basant sur la fonction que Grevisse (2011 : 135) attribue à auxiliaires. Autrement dit, c'est ce qui est utilisé à titre de secours et d'aide. C'est autant dire qu'auxiliaire est un élément employé comme aide et qui fortifie les lettres auxquelles ils sont ajoutés.

Il convient de dire que les signes auxiliaires sont des indices qui sont conjointement ajoutés à certaines lettres de l'alphabet notamment les accents et le tréma suscrits aux voyelles **a, e, i, o, u** ; et la cédille souscrite à la consonne **c**. À ces accents s'ajoutent les signes qui marquent l'élosion, la séparation ou la réunion. Catach et al. (2012 :61) soulignent que c'est au XVI^e siècle que les signes auxiliaires du français sont apparus pour compléter l'alphabet car celui-ci se trouvait insuffisant pour transcrire convenablement certains phonèmes spécifiques apparus au cours de l'histoire de la langue. Ce sont l'accent aigu, l'accent grave, l'accent circonflexe, et la cédille. L'autre, uniquement graphique (ou idéographique), ont différentes fonctions.

D'après Dubois et al. (1973 :4), l'accent est un signe diacritique utilisé conjointement avec les lettres pour noter certains phonèmes. Il est fortement employé pour distinguer clés homonymes ou pour indiquer la présence d'un phonème disparu. Selon Riegel et al. (2009 :131), les accents sont des signes diacritiques qui se placent, en français, sur certaines voyelles pour indiquer leur prononciation différente de celle de la voyelle non accentuée ou pour marquer une distinction entre les mots (à, d'avoir, vs, à, préposition), tout en apportant une indication historique.

Les définitions de Dubois et al. (1973 : 4) et Riegel et al. (2009 :131) nous semblent un peu problématique car, pour eux, les accents sont toujours diacritiques et pour cela ils aident à différencier les homophones. Nous pensons que les accents ne distinguent pas seulement et toujours les mots comme nous pouvons le remarquer dans les mots école, *événement* qui n'ont pas d'homophones. Ces accents dans certains mots témoignent plutôt la disparition d'un « s » dans l'écriture ancienne de certains mots comme dans (*eschole/école*), (*estre/ être*) où le « s » est remplacé par les accents aigu et grave. Il en va même pour les consonnes doubles qui ont été remplacées par un accent grave sur le e précédent dont elles notaient l'ouverture : *fidelle/ fidèle*, *secrette/ secrète*, etc. (Catach et al. 2012 :61-62).

Les définitions discutées ci-dessus nous laissent dire que, les accents sont des signes auxiliaires dans la notation graphique de certains phonèmes qui indiquent l'intonation ou timbre à l'oral et qui sont apparus au cours des siècles dans l'écriture française. Lorsqu'ils sont employés sur certaines lettres, ils différencient les homonymes et ils sont déterminés par la syllabe.



2.2.1.5 Notion de syllabe

Selon Grevisse (2011 :19), définit la syllabe comme « un groupe de sons que l'on prononce d'une seule émission de voix ». Une syllabe est dite ouverte quand elle se termine par une voyelle, fermée quand elle se termine par une consonne. Dans la même optique, Riegel et al (2018 :41) disent que c'est « un groupe de sons qui se prononcent en une seule émission de voix : elle comporte obligatoirement une et une seule voyelle et facultativement (mais le plus souvent) une ou plusieurs consonnes qui la précèdent où la suivent. » Ils précisent par ailleurs qu'en français, il n'y a pas de syllabes non-vocaliques.

Commentant la définition de Carton (1991 : 77) « entre les et les groupes, se situe un intermédiaire : la syllabe » Akakpo (2013 :35) précise explicitement « qu'une syllabe est un type de combinaison élémentaire de sons dans chaîne parlée constituée d'un noyau, qui est presque toujours vocalique, et éventuellement, une frange formée d'un ou plusieurs éléments consonantiques ou semi-consonantiques » Nous voulons apporter à cette définition la précision de la chaîne écrite puisque la syllabe graphique existe selon la catégorisation de Catach et al (2012 :41) et Riegel et al.(2018 :120). Il nous incombe donc de dire que la syllabe est un morceau d'unité linguistique que découpe un sujet soit à l'oral ou à l'écrit obtenu selon l'émission de la voix et qui comporte nécessairement une voyelle. Ceci étant, la voyelle est donc considérée comme le noyau de la segmentation et l'identification de la syllabe à l'oral comme à l'écrit.

Le découpage d'un mot en syllabes diffère à l'oral et à l'écrit, notamment à cause de l'« e » muet (qui disparaît souvent à l'oral) ou à cause des lettres muettes. A l'oral, le mot « mère » n'est constitué que d'une seule syllabe phonique fermée et se termine par le son[r] et le mot « discret » comporte une syllabe phonique fermée [dis] et une syllabe phonique ouverte [krè].

A l'écrit ; le mot « mère » est constitué de deux syllabes graphiques ouvertes (mè – re) et le mot « discret » comporte deux syllabes graphiques fermées (dis – cret).

Les notions que nous avons définies dans ce chapitre, représentent des domaines problématiques à la maîtrise de l'orthographe française. D'abord la relation entre le graphème et phonème n'est pas nette. Il y a 133 graphèmes qui transcrivent 36 phonèmes ce qui fait que nombreux graphèmes transcrivent un seul phonème et un graphème peut correspondre à deux phonèmes différents. C'est le cas des e, ê, è, ai, ei correspondant à /ɛ/ et la lettre e, représente /e/ dans *ethnie* mais /ɛ/ dans *elle*. La notion des

archigraphèmes a deux timbres constitue un autre domaine problématique différents d'un même archigraphème.

2.2.2 Erreurs orthographiques

L'erreur dans l'enseignement des langues est souvent perçue comme l'élément qui dérange l'apprenant dans son processus d'apprentissage (Chiahou et coll, 2011). L'erreur, du côté linguistique, c'est un énoncé inacceptable grammaticalement ou sémantiquement pour les locuteurs natifs. Selon Corder (1980), « *l'erreur serait une manifestations hypothèses fausses si l'on considère l'apprentissage des langues comme une activité d'ordre cognitif de traitement des données et de formation d'hypothèse* ». La définition ci-dessus montre que l'erreur se manifeste si le sujet écrivant s'est trompé sur la règle d'une structure langagière. Dans notre cas, il s'agit l'erreur orthographiques. La définition de Corder (1980) rejoint l'un des types d'erreurs de Richard (1971 :24) qui dit que l'erreur est un acte de l'esprit faux, une opinion fautive dans la mesure où scripteur ne connaît pas en totalité certains éléments langagiers. Corder (1980) relève de la compétence transitoire des usagers. Ainsi au cours de l'apprentissage d'une L2, l'erreur est inévitable car l'apprenant ne possède pas encore les savoirs nécessaires pour appliquer les règles en totalité.

Corder appelle une violation du code (Corder, 1967). « Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà. » (Cuq et Gruca, 2005 : 349) L'erreur est donc le concept principal sur lequel l'enseignant de langue doit travailler, le point de départ dans le processus d'apprentissage. L'erreur, comme un impact sur le processus d'apprentissage et d'enseignement des langues, est aujourd'hui reconnue et admise, cependant elle était considérée longtemps comme partie intégrante mais négative dans ce processus (Rahmatian et Abdoltadjedini, 2007). La notion d'erreur a évolué à travers les différentes périodes de la didactique de langues. L'erreur a été

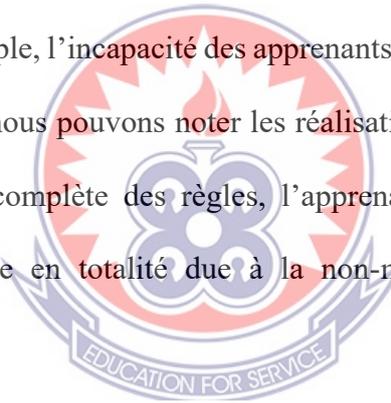
considérée comme un problème dans l'apprentissage d'une langue cible, mais aujourd'hui, le point de vue a changé. La méthode traditionnelle a eu une vue négative à propos de l'erreur. Les erreurs sont prises en considération comme des «pièges».

L'orthographe est une notion relativement récente, selon Catach (2012). « Le mot se rattache à deux mots grecs, « écrire », « correctement » (Catach, 2012 : 3). Les systèmes orthographiques de certaines langues comme le turc ou le serbo-croate, souligne Catach (2012), sont plus systématisés au niveau de lien avec la langue parlée ce qui n'est pas le cas pour la langue française. Pour les apprenants de français langue étrangère, c'est assez difficile de maîtriser le code écrit aussi bien que la langue parlée. D'après Talbi et Legros (2018), l'orthographe française, caractérisée par son système graphique complexe, a toujours été l'objet de grandes difficultés pour les apprenants de FLE. À partir de cela, on peut conclure que l'erreur d'orthographe est une déviation ou une représentation déformée de la compétence orthographique. Ce sont les formes orthographiques qui ne correspondent pas à la norme orthographique d'une langue.

D'ailleurs Amuzu (2001 :4) pose que l'erreur est utile étant donné et l'analyse des erreurs permettent de déterminer les difficultés. Ceci dit, nous pensons que l'enseignant doit s'interroger sur les causes possibles qui peuvent être à l'origine des erreurs que les apprenants commentent, à comprendre son statut dans une classe de FLE et cherche à savoir si elle constitue uniquement un obstacle à l'apprentissage ou si elle sert aussi d'indice pour le progrès. En ce sens, l'erreur se base sur capacité émergente d'entendre une structure au-delà de ce que l'apprenant a déjà appris. (Lightbown et Spada 2005 :77). Comme indice pour le progrès, un apprenant qui écrit *fesait* pour *faisait*, *près* pour *près* Richards (1971 : 25) a donc reparti les erreurs intra linguales en quatre catégories ; les erreurs de sur généralisation, la méconnaissance de la restriction des règles, les fausses

hypothèses et l'application incomplète des règles. En ce qui concerne la sur généralisation, les connaissances que l'apprenant a acquises antérieurement dans la langue cible influencent des connaissances ultérieures. L'apprenant fait souvent des associations entre des éléments linguistiques qu'il croit identiques au sein de la langue cible ce qui l'entraîne à connaître des erreurs. C'est le cas des divers réalisations graphiques d'un même phonème comme par exemple notre sujet de l'étude.

Pour la méconnaissance de la restriction des règles, apprenant applique les règles là où elles ne doivent pas être appliquées. Ce sont les erreurs liées par exemple à « *assiette* » où la mauvaise réalisation comme *assiette*. La fausse hypothèse se réalise lorsque les apprenants ne connaissent pas totalement la distinction entre certains éléments dans le même système. Par exemple, l'incapacité des apprenants à distinguer entre l'accent grave et l'accent circonflexe ; nous pouvons noter les réalisations comme **élève* et **préparé*. Et pour l'application incomplète des règles, l'apprenant se trouve dans l'incapacité d'appliquer une structure en totalité due à la non-maitrisé des règles. (Cité dans Mawuwoe, 2016 :35)



Selon les données de l'enquête, nous pouvons dire que ces deniers ont commises erreurs orthographiques dues à la sur généralisation, aux fausses hypothèses la méconnaissance des restrictions de règles et à l'application incomplète de certaines règles. Nous reconnaissons également que certaines erreurs liées à l'emploi des accents, de la cédille sont dues au fait que ces éléments ne se trouvent pas en anglais ou en Fante. Alors ils sont dans l'incapacité de les employer correctement. Ils ont transféré certaines structures de l'anglais comme *faite* au lieu de *fête* est dû phénomène du transfert linguistique que nous expliquons ci-dessous.

2.2.2.1 Relation phonie-graphie

L'une des difficultés d'apprentissage de la langue française est l'écart qui existe entre la graphie et la phonie. Selon Riegel et al. (2018 :127) un seul phonème devrait correspondre à un seul graphème, et inversement, dans l'idéal graphique représenté par la transcription phonétique. Ils expliquent que la relation biunivoque entre les phonèmes et graphèmes en français n'est pas assurée dans trois cas principaux :

- i. le nombre de phonèmes diffère du nombre de lettres ; un graphème complexe constitué de deux ou trois lettres correspond à un phonème unique (ai, ei = [ɛ]) comme dans *paix* et *peine* respectivement).
- ii. des ressemblances dans un système correspondent à des différences dans l'autre. Par exemple un phonème ou un groupe de phonèmes correspond à une ou plusieurs lettres différents selon le mot : le phonème [ɛ] correspond aux graphèmes ei (*peine*), ai (*faire*), ê (*fête*), è (*règle*), es (*est*), etc les phonèmes qu'il représente le cas du phonème /ɛ/ qui est notre étude, représenté des graphèmes munis de signes auxiliaires et représente également les graphies composées.
- iii. certaines lettres (« muettes ») ne correspondent pas à aucun phonème : - t dans *est*, - s dans *fais*, etc.

Ces disparités entre l'oral et l'écrit rendent l'enseignement et l'apprentissage du FLE difficile.

Selon Catach (2004), l'orthographe constitue un système complexe « un système de systèmes ». Selon Amuzu (2001), « les graphèmes et les phonèmes du graphème et les phonèmes du français constituent (un des systèmes) dont les unités entretiennent entre elles et avec celles de l'oral des relations plus complexes qu'une correspondance biunivoque ». En effet, un graphème du français peut représenter de phonèmes différents.

2.2.2.2 Règle d'emploi des phonogrammes

Nous avons précédemment que les phonogrammes constituent comptant 133 graphèmes et un noyau centrale composé de 33 archigraphèmes, les 133 graphèmes, nous l'avons dit, transcrivent 36 phonèmes. Par conséquent, de nombreux graphèmes transcrivent un seul phonème. Ces 133 graphèmes sont des lettres simples et des lettres simples a signes auxiliaires et les groupes de lettres et leurs emplois obéissent à certaines règles. Dans notre recherche, nous avons exposé les règles d'emploi l'archigraphèmes 'e', les règles d'emploi accents et des graphies synonymiques. Catach et al (2012 :82-167)

2.2.2.3 Règles d'emploi des graphèmes représentant les archigraphèmes E

E est une graphie qui a plusieurs archigraphie. Dans ce cas notre sujet porte sur le /e/ ouvert et avec l'accent.

E → /ɛ/

Avec le /e/ ouvert, les graphies sont employées comme suivante ;

Pour la notation de e ouvert, il y a les graphèmes è en syllabe graphique ouverte comme dans *cède* devant consonne et liquide come *règle*, devant graphèmes complexe comme dans *flèche*. En syllabe graphique fermée comme dans *tester*, devant consonne double comme *elle*, *mienne*, *facette*. Elle est utilisée également devant consonne prononcée comme *sec*, *teck*, *tel* et devant deux consonne prononcées ou muettes comme dans *correct*, *aspect* et aussi devant t muet finale comme *cadet*.

Le graphème *ai*, transcrivent e ouvert, est utilisé devant consonne muette finale comme *palais*, *paix* et devant une autre consonne prononcée comme dans *laine*. Il sert également de morphogrammes prononcés dans la conjugaison de certains temps verbaux comme l'imparfait de l'indicatif, le présent du conditionnel, etc comme dans *tu marquais*, *ils préféreraient*. Il est trouvé dans les radicaux des verbes à la finale infinitive devant re dans *faire*, *plaire* ; ai se trouve souvent dans la premièrement syllabe du mot devant r et s

devant taire, plaisir et dans les dérivés des mots en ai qui parfois subissent une alternance avec comme dans *taire/tacite, raison /ration, je sais /nous savons*.

Ei apparait devant -ch, -ge,-ze comme dans seiche, beige, neige, seigle, seize de même que devant n ou gn comme dans peine, reine, teigne. Il alterne pour ein dans plein / pleine dans lequel ei s'alterne pour é pour dans plénitude.

2.2.2.4 Règles d'emploi des signes auxiliaires

La langue française compte trois accents : l'accent aigu, l'accent grave et l'accent circonflexe. Notre sujet porte sur l'accent grave et l'accent circonflexe.

L'accent grave se place sur les voyelles a, e, et u. l'accent grave sur e marque un /ε/ ouvert, en syllabe graphique ouverte à l'intérieur du terme (achète, chère, gelé mère) et à la finale devant -s (après, procès, succès) ; exerce en outre une fonction distinctive dans dès, préposition, vs des, article.

Ë transcrit /ε/ comme dans Noël et permet une disjonction de graphème lorsque l'accent n'est pas possible comme dans celler, scier, adolescent.

L'accent circonflexe note la voyelle longue mais cette distinction tend à disparaître. Il est souvent le souvenir d'une lettre étymologique disparue, par exemple un ancien qui se maintient quand même dans les dérivés du mot : fête / festival, forêt / forestier.

En valeur phonogrammique, l'accent circonflexe note une voyelle longue et ouverte ê : fête, rêve, suprême, par opposition à la voyelle brève et ouverte notée par l'accent grave (sème,) ou deux consonnes (belle)

2.2.2.5 Difficultés d'emploi des phonogrammes

Nous avons examiné les règles d'emploi des phonogrammes liées aux différentes réalisations des archigraphèmes et les différentes réalisation graphèmes susceptibles de poser des difficultés dans l'apprentissage et l'utilisation des phonogrammes. Les difficultés qui sont liées à l'emploi des phonogrammes sont relatives à l'incompétence

dans l'emploi des lettres munies de signes auxiliaires, la confusion entre les graphies synonymiques, l'incapacité de choisir entre de confusion entre les nombreuses réalisations d'un même phonème et l'inaptitude à prendre en compte les archigraphèmes a doublé timbres.

2.2.2.6 Difficultés d'emploi des signes auxiliaires

L'accentuation en français présente elle aussi une gêne pour les scripteurs dans le sens qu'elle est déterminée par la syllabe graphique en ayant pour règle qu'on ne met ni d'accent grave ni d'accent aigu qui ne termine pas la syllabe graphique fermée mais ces accents sont possible syllabe ouverte. Il y a des unités linguistiques qui violent cette règle à titre d'exception. C'est par exemple le cas de près et succès que Grevisse (2011 :136) remarque que sauf devant un s on ne met pas d'accent aigu ou d'accent grave sur le « e » qui ne termine pas la syllabe graphique. Par conséquent, ces accents sont mal employés soit ils sont confondus dans le cas des accents grave et circonflexe soit ils sont employés là où ils ne doivent pas être. Par exemple, dans les dictées que nous avons administrées aux apprenants nous avons recensé les réalisations comme *tête*, *tete* au lieu de tête ; *assiette* au lieu d'assiette ; *néz* au lieu de nez. La distinction des accents grave et aigu présente une confusion chez les apprenants et donc ils sont confrontés à des doutes dans leur choix.

2.2.2.7 Difficultés posées par les graphies synonymiques et timbres

Les difficultés liées aux graphies synonymiques se situent dans l'incapacité de choisir un graphème correct parmi tant d'autres qui transcrivent un seul phonème. La diverse réalisation comme ai, e, è, ë, ê, ei. Puis que les apprenants ne connaissent pas les règles régissent l'emploi de ces différents graphèmes, ils sont incapables des règles régissent

l'emploi de ces différents graphèmes, ils sont incapables de les appliquer afin de faire le meilleur choix. Parmi les graphèmes ciblés figurent les archigraphèmes à deux timbres.

Catach et al (2012 : 77) notent que les voyelles à plusieurs timbres comme /ɛ/ causent des difficultés à l'écrit notée en archigraphèmes : par exemples, E correspond à /e/, /ɛ/, /ə/ respectivement. Les graphèmes de ces phonèmes constituent une source d'erreur du fait que les graphèmes d'un phonème sont presque les mêmes que l'autre phonème.

2.2.2.8 Causes possibles de ces difficultés

L'orthographe française en ce qui concerne les phonogrammes, nous l'avons dit présente un enjeu les usagers de la langue ; une difficulté qui peut être surmontée s'ils y existent une relation réciproque entre l'oral et l'écrit. Nous pouvons situer les causes de cette difficulté à trois niveaux.

Premièrement, le nombre de phonèmes diffère du nombre de graphèmes. Cette différence se justifie dans la mesure où la langue écrite dispose de 133 graphèmes pour transposer 36 phonèmes. Cette insuffisance a mené à l'apparition des signes auxiliaires et les groupes de lettres qui concurrencent avec d'autres graphèmes spécifiques. À ce premier niveau les graphèmes complexes composés de deux lettres (digrammes) ou de trois lettres (trigrammes) sont chargés de transcrire un phonème. C'est notamment le cas de ai, ei correspondent à /ɛ/ dans maison, beige.

En suite des ressemblances dans un système correspondent à des différentes dans l'autre ; c'est-à-dire qu'il y a un phonème ou groupe de phonèmes qui correspond à une ou plusieurs lettres différents phonèmes. S'agissant du premier cas, nous pouvons mentionner le phonème /ɛ/ a différents graphiques ai (maison), ei (beige), e (belle), è (mère), ê (prête). Le deuxième cas explique par exemples, les réalisations de la lettre e

qui correspond à /e/, /ɛ/, /ə/ la position ironique. Ces réalisations engendrent l'homonymie soit homophone ou homographe.

De plus, certaines lettres ne correspondent à aucun phonème. Il faut préciser ici que la plupart de ces lettres muettes servent de lettres dérivatives ou des marques du genre, du nombre, de la personne et des dessins verbales ou encore témoignent d'étymologie ou l'emprunt (Riegel et al 2018 : 128).

Enfin nous associons à ces difficultés le phénomène du transfert linguistique qui résulte du facteur sociolinguistique. Étant donné que le Ghana est un pays purique où les apprenants ont déjà un ou deux langues maternelles et l'anglais de scolarisation, ils transfèrent souvent les structures des L1 et L2 en français. Amuzu (2000 : 67) estime que ces difficultés proviennent du mélange des structures intériorisées d'autant plus que les apprenants ont souvent recours à la L1 ou anglais pour conceptualiser les structures grammaticale et lexicale en français. Les langues déjà acquises deviennent sources de confusion ou de blocage dans la mesure où ces langues ne sont pas maîtrisées à fond surtout à l'écrit. Par conséquent, le recours à des langues sources mène les apprenants à faire l'usage des structures de ces langues en FLE ; ce qui aboutit au transfert linguistique puisque les différences dans les structures conduisent à des conflits. Il fait noter que les signes auxiliaires plus précisément les trois accents du français, le tréma et la cédille n'existent pas en anglais et les apprenants rencontrent des difficultés dans leurs emplois soit là où ils ne doivent pas être. Même si le recours aux langues sources surtout L1 est une zone de conflit dans l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère comme le français dans notre cas, nous admettons tout de même qu'il constitue également une zone de complémentarité d'autant plus les zones de similarité aident les apprenants à vite maîtriser les structures qui sont identiques.

Le bon emploi des phonèmes [ɛ] constitue un obstacle pour les usagers de la langue française compte tenu des difficultés que posent les accents, les réalisations graphiques de ce phonème et la notion des archigraphèmes. Notre but dans cette étude est de suggérer des moyens pour amener les apprenants du français au Ghana à identifier les différents graphèmes d'un phonème afin de les employer correctement.

2.3 Travaux Antérieurs

Notre recherche des travaux antérieurs sur l'emploi du phonème [ɛ] en particulier, nous a montré que bon nombre de chercheurs, ghanéens et étrangers ont mené des études qui ont lien avec le cas étudié. Parmi les travaux consultés, nous présentons ici le travail de Amuzu D. S. Y., Akakpo E. Essinam et celui de Mawuwoe Akou Athiley

Amuzu (2001) dans son article publié *pour voir comment l'éwé et l'anglais ont impacté sur FLE*, a dégagé les différences et les similitudes des graphèmes de ces trois langues pour prévoir les erreurs graphiques qui peuvent surgir dans les productions écrites des apprenants. A partir du principe d'analyse constatative des erreurs, Amuzu (2001 :7) remarque que les différentes réalisations d'un phonème par exemple le phonème /ɛ/ constitue des difficultés d'écriture et de lecture par les étrangers apprenants le français doivent vaincre.

Amuzu (2001 : 14) a analysé les erreurs d'une dictée et d'un exercice et présenté les résultats des erreurs à dominante morphogrammatiques des types interlinguaux grammaticale, lexicale soit 7,9% et les erreurs à dominante morphosyntaxique formant 9,1%. Bien que l'étude n'ait pas exposé les difficultés relatives à l'emploi des phonogrammes français, il a pu identifier les similitudes et les différences dans les trois langues comme étant une cause de la non maîtrise de l'orthographe française. Ces propos

nous ont permis d'identifier le transfert linguistique dans la production de nos répondants et de déterminer les zones de complémentarité.

En plus, l'étude faite par Akakpo (2005) qui a travaillé sur le thème « pour une meilleure utilisation des idéogrammes en orthographe française par les apprenants du niveau SHS au Ghana » son travail englobé les signes de ponctuation, les signes auxiliaires et les signes diacritiques. Dans ce travail, elle a enquêté utilisation des idéogrammes en orthographe française et examine particulièrement le cas des apprenants ghanéens du FLE. Elle est consacrée à quelques problèmes qui relèvent, entre autres, des principes de base qui régissent le fonctionnement du système orthographique français.

Dans son travail, elle a identifié le problème de l'étude ce qui est liée à l'évolution non proportionnelle de l'écrit et l'oral qui engendres des perturbations du principe phonographique et des décalages entre la réalisation écrite et la réalisation orale.

Pour tenter des éléments de réponses à ces questions, il a fallu qu'elle puise dans les théories pour essayer de comprendre, d'une part, le rôle que peut jouer l'activité orthographique dans l'activité de production écrite, et d'autre part, le fonctionnement ainsi que les caractéristiques du système idéographique de l'orthographe français. Pour elle, l'orthographe comporte en fait, une correspondance très imparfaite avec la prononciation. (Arrivé et al 1984 : 44).

Elle a remarqué qu'il y manque les accents et les autres signes graphique auxiliaire. Un grand nombre d'apprenants du FLE ont mal ces phrases beaucoup de difficultés à les comprendre.

Le travail de Mawuwoe (2016) porte sur les contraintes liées à l'emploi des phonogrammes en FLE. Son objectif principal est de proposer des techniques et des stratégies appropriées pour enseigner les phonogrammes et l'orthographe. Pour atteindre

cet objectif, elle part de trois hypothèses de recherche qui portent essentiellement sur les problèmes normatifs du système orthographique du français, la notion de transfert linguistique et les méthodes d'enseignement.

L'analyse des données à partir de la grille de typologies des erreurs, lui a permis de détecter les difficultés des apprenants en termes de mauvais emploi des phonogrammes. Elle lui a également permis d'adopter par les enseignants pour mieux adapter leurs cours aux besoins des apprenants concernés. Le dépouillement a été fait par une interprétation qualitative et quantitative des données recueillies par pourcentages simples et les résultats obtenus ont montré que les apprenants recourent souvent aux règles d'usage de l'anglais pour résoudre les problèmes d'orthographe française.

Elle a conclu son travail en lançant un appel aux enseignants de FLE de faire tous les efforts consciencieux pour leur charger leur méthode d'enseignement afin de mener les apprenants à surmonter ces contraintes d'emploi des phonogrammes.

En somme, les travaux que nous avons cités portent sur le Français Langue Étrangère dans un cadre linguistique de l'orthographe où les chercheurs mettent l'accent sur l'origine de l'erreur de l'apprenant. L'idée centrale qui parcourt tous ces travaux le problème à maîtriser les règles orthographiques de la langue française est une grande entrave à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Certaines de ces études essaient d'identifier les erreurs afin de les décrire, puis de les expliquer en faisant référence à des stratégies d'apprentissage et la notion de transfert. Mais en dehors de cette analyse des erreurs, certains travaux proposent des diverses méthodes d'enseigner et de donner des exercices pratiques pour améliorer ce problème chez nos apprenants. En réalité « les règles » ne concernant qu'une partie bien déterminée de l'orthographe, il s'agit de « l'orthographe grammaticale » qui s'oppose à « l'orthographe d'usage » il

trouve que ces erreurs sont dues au problème de la non bi univocité « entre graphèmes et phonèmes d'une part et d'autre part au nombre limité des lettres de l'alphabet français par rapport aux sons »

Pour éviter toute confusion, Charmeux préfère parler de « principes ».

Elle propose la définition suivante :

L'orthographe pourrait être considérée comme l'ensemble des principes d'organisation des lettres et autres signes de la langue écrite française, grâce auxquels il devient possible de reconnaître les mots et leur signification et par la suite se faire comprendre en les écrivant.

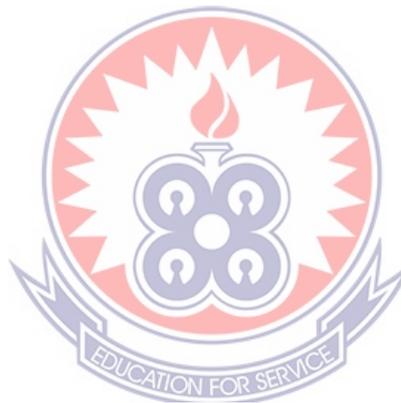
2.4 Conclusion Partielle

Dans ce chapitre, nous avons consacré au cadre théorique, travaux antérieurs, et la définition des concepts, l'importance du sujet dans la vie quotidienne et scolaire. La première partie a présenté le courant théorique ayant influencé le concept de l'orthographe française : la théorie de plurisystème développé par la linguiste Catach (2004 :53). Elle a été présentée pour mieux comprendre les systèmes dans lesquels l'orthographe française fonctionne, de même que chaque système. Nous savons que chaque système possède un graphème spécifique et ces systèmes coexistent. Les caractéristiques liées de l'orthographe française ont été définis dans cette partie.

La deuxième partie a présenté les travaux antérieurs où nous avons expliqué les principes directeurs d'orthographe française, les règles d'emploi des phonogrammes de même que difficultés. Nous avons dit que ces difficultés sont liées à l'emploi des accents et des signes auxiliaires de même le principe de désaccord entre les phonèmes et les graphèmes. Nous avons aussi retenu que l'archigraphème à timbre (E) représentant les phonèmes /e/

et /ε/ ont des status d'être ouvert ou fermés et leurs graphèmes correspondants sont régis par des emplois particuliers et donc nécessitent une maîtrise de leurs emplois.

Nous avons reconnu le rôle des accents. Nous avons dit que ceux qui sont retenus pour cette étude changent la valeur des lettres qui reçoivent et ont une fonction phonogrammique et d'autres aident dans la distinction des termes et logogrammiques. Ceci nous a permis de mieux comprendre le problème et comment l'examiner dans l'enseignement. Dans le chapitre suivant, nous avons décrit les démarches méthodologiques pour la collecte et l'analyse des données.



CHAPITRE TROIS

DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

3.0 Introduction

Nous avons présenté dans ce chapitre les démarches méthodologiques employées pour identifier les difficultés d'emploi du phonème [ɛ] en FLE chez les apprenants de Prestech qui ont aidé à la validation de nos hypothèses de départ. Il s'agit de décrire notre population de référence à partir de laquelle nous avons choisi le questionnaire, l'exercice de production écrite et la dictée. Nous avons également présenté l'échantillon et la procédure d'analyse des données.

3.1 Population de Référence

Notre population de référence a été choisie du niveau SHS. Nous avons choisi les apprenants de SHS 2 comme notre groupe référentiel, car nous supposons que ce groupe d'apprenants a déjà pris contacts avec la langue française depuis le niveau précédent (JHS) et en première année à SHS, donc il a quelques compétences linguistiques prérequisées dans la langue vis-à-vis de l'emploi du phonème [ɛ].

De plus, le groupe d'apprenants sont appelé à la fin de la troisième année à rendre compte de sa compétence en français. C'est pourquoi nous voulons aider les apprenants à avoir assez de connaissance en orthographe avant d'écrire le West Africa Senior Secondary Examination (WASSCE). Il convient de dire que l'épreuve du français ne comporte pas uniquement les questions à choix multiples mais des questions portant sur la production écrite.

Nous pensons par ailleurs que le traitement des erreurs orthographiques leur permettrait d'avoir la maîtrise en ce qui concerne l'emploi de phonème [ɛ]. Pour pouvoir réussir à l'examen dans un premier temps et également pour se procurer des compétences dans la

langue afin de les utiliser dans la vie active. En effet, ceux qui auront la chance de continuer dans des écoles normales ou dans des universités pourraient devenir des enseignants de française compétents. La classe en question consiste en une population de soixante apprenants. L'âge moyen des apprenants est dix-sept (17) ans. La population comprend 25 garçons représentant 40% et 35 filles représentant 60% comme présentée dans le tableau 4.

Cependant, il y a certains d'entre eux qui n'ont pas la chance d'apprendre le français à JHS et donc nous les avons écartés de notre d'enquête. Dans le cas d'enseignants, nous avons recueilli les informations auprès des enseignants de français de SHS1-3, sans restreinte à ceux qui enseignent le niveau ciblé. Nous pouvons que ces enseignants aient une fois enseigné ce niveau ou alors ils le feront d'un jour à l'autre. Ils peuvent nous donner certaines causes qui pourraient être à l'origine des difficultés des apprenants de FLE vis-à-vis l'emploi de ce phonème. Ils auront également des stratégies à proposer en vue d'une amélioration. Puisque nous n'avons pas inclus tous les apprenants de la deuxième année pour des raisons signalées précédemment, nous présentons ci-dessous notre échantillon.

Tableau 1 : Population de référence

Classe	Sexe	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
SHS	Garçons	25	40
	Filles	35	60
Total		60	100

3.2 Prise D'échantillon

En statistiques, un échantillon est un ensemble d'individus représentatifs d'une population. L'échantillonnage vise à obtenir une meilleure connaissance d'une ou plusieurs population(s) ou sous-population (s) par l'étude d'un nombre d'échantillons

juge statistiquement représentatif. Cette définition est élucidée par Ekuri (1997 :31) qui dit qu'un échantillon est une partie ou une fraction d'une population cible à partir de la population de référence présentée en haut.

D'après Opoku (2002 :13-14) et Ekuri (1997 : 32-33), le premier (échantillonnage aléatoire) donne une chance égale à tout membre de la population d'être sélectionné et le deuxième (échantillonnage stratifié) consiste à diviser la population en sous-groupes appelés strates qui réunissent les uniates homogènes. L'effectif total de notre population s'étend à 60 apprenants. Or, dans le cadre de ce travail, nous devons transcrire toutes les réponses données par les apprenants. Donc, transcrire les réponses de 60 apprenants et les analyser dans un bref délai ne va pas nous permettre de soumettre ce travail à la date vouée (Cité en Darko 2019). Pour ces raisons, nous avons préféré travailler avec trente (30) apprenants parce que c'est un nombre représentatif des apprenants de la classe. Ainsi, pour arriver à ce chiffre 30, nous avons fait un tirage au sort. Dans cet exercice, nous avons écrit « oui » et « non » trente fois chacun sur des bouts de papier que nous avons pliés et mis dans une boîte. Nous avons demandé à chaque apprenant de venir choisir un bout de papier dans la boîte. Parmi ces 30 apprenants, il y a dix (10) garçons qui représentent 33% et vingt (20) filles représentant 67%. Le nombre total des apprenants est 30 représentants 100% comme dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2 : Effectif de l'échantillon

Classe	Sexe	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
SHS 2	Garçons	10	33
	Filles	20	67
Total		30	100

À part les apprenants, nous avons aussi choisi deux enseignants de français qui enseignent dans ladite école. Puisque ces enseignants s'occupent des apprenants de la même école, nous croyons qu'ils ont une même tâche à accomplir.

3.3 Instruments de Collecte des Données

Les instruments utilisés pour l'enquête sont le questionnaire destiné aux enseignants et les tests de production écrite destinés aux apprenants qui forment notre groupe référentiel.

3.3.1 Les questionnaires

Pour la quête d'information sur notre sujet de recherche, nous avons construit des questionnaires destinés aux enseignants du FLE et à leurs apprenants. Le questionnaire des enseignants tourne autour de trois grands aspects : le profil du répondant, nature et cause des difficultés orthographiques et l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'enseignement de l'orthographe de la langue française. Dans la première partie du questionnaire, nous cherchons à nous renseigner sur la vie personnelle, académique et professionnelle des professeurs auxquels le questionnaire est destiné. La deuxième partie du questionnaire, vise à nous faire recueillir des informations sur la nature des difficultés et les causes de ces difficultés en production écrite chez les apprenants.

La dernière partie du questionnaire cherche à savoir l'expérience du répondant compte tenu de l'orthographe du français ainsi que les méthodes et techniques qu'il utilise dans son enseignement de l'orthographe. Bref, le questionnaire des professeurs porte sur les problèmes que leur confrontent lors de l'enseignement de l'orthographe française et sur les solutions qu'ils (les enseignants) proposent en vue de résoudre le problème de mauvaise production écrite chez nos apprenants.

Pour un résultat véridique et crédible, nous avons choisi de questionner les apprenants aussi sur le sujet en question. Le questionnaire pour les apprenants, est divisé en deux parties, à savoir : le profil de l'apprenant où nous cherchons à voir la vie personnelle, académique sinon scolaire de l'apprenant y compris les langues qu'il parle. Nous voulons aussi savoir quand il a pris contact avec la langue française. La dernière partie cherche à vérifier si les apprenants font des exercices d'orthographe en classe de langue et s'ils maîtrisent l'orthographe française vis-à-vis de l'emploi de phonème [ɛ]. Les résultats de ces questionnaires nous ont été présentés en détail dans le chapitre suivant pour que nous puissions de manière méthodique avancer des mesures de redressement.

Nous avons, à travers nos outils de requête des données, pu recueillir les informations pertinentes et utiles à notre travail de recherche.

3.3.2 Exercice de production écrite

L'épreuve choisie afin de tester les hypothèses formulées précédemment est une dictée de neuf phrases. Le test de production écrite est un exercice à trous et est basé sur les graphèmes de phonème /ɛ/.


Ce type d'exercice cherche chez les apprenants une complétion des mots. Ils doivent compléter les mots avec les différentes réalisations graphiques des archigraphèmes ciblés mis dans des phrases courtes. Pour faciliter la tâche aux apprenants à choisir les bonnes réponses, nous leur avons procuré les graphèmes correspondant aux phonèmes choisis. Il convient aux répondants de choisir le graphème correct.

Avec les graphèmes représentant /ɛ/, ils ont complété au total 15 graphèmes parmi lesquels nous avons inclus fenêtre, reine pour vérifier si les apprenants pourraient reconnaître le rôle de l'accent circonflexe sur « e » et d'autres graphèmes qui ont la même réalisation phonique de /ɛ/. À travers les exercices à trous nous avons voulu vérifier si

les apprenants sont au courant du fonctionnement des phonogrammes français et s'ils peuvent identifier et aussi répertorier les différentes réalisations graphiques d'un phonème donné. C'est à travers ces exercices que nous avons pu déceler leurs difficultés quant à l'emploi des phonogrammes en relation avec notre problématique. Leurs productions ont révélé qu'ils ont des difficultés à choisir entre les graphèmes d'un phonème. Ils ont également mal employé les accents, soit, ils les confondent dans le cas des accents. C'est notamment le cas d'*assez* où ils ont écrit *asséz*, *omelètte* au lieu d'*omelette*.

3.3.3 Test de dictée

La dictée est un type d'exercice que nous pensons être propice pour évaluer la compétence orthographique des apprenants bien qu'il soit un peu difficile. Nous avons proposé aux apprenants un texte de dictée composé de 150 mots environ extrait d'un document titré French work book. Le devoir, JHS 3 de Osei Silas et nous l'avons adapté selon les graphèmes ciblés de cette étude. Ces mots ne sont pas difficiles croyons-nous, car ils sont présumés connus par les apprenants, vu leur niveau et le programme de l'enseignement de FLE.

Le texte comprend pour les graphèmes /ɛ/ de la dictée. Parmi eux y figurent è dans cinq (5) mots (mère, après, élève) ; e dans 5 mots (est, ses assiettes). Précisons que le pronom personnel elle fait partie de cette catégorie et apparaît 17 fois dans cette dictée mais nous ne l'avons compté qu'une seule fois. Pour les digrammes *ai* et *ei*, nous avons 1 et cinq mots respectivement comme dans *enseignant*, *maison*, *aide*.

Nous avons choisi de faire la dictée pour tester la compétence et la performance des apprenants face à la représentation écrite de ce qu'ils ont perçu oralement.

3.4 Collecte des Données

Cette étude fait l'objet d'une enquête sur l'emploi de phonème [ɛ] en FLE en vue de chercher des moyens pour son amélioration. Il faut rappeler que nous avons administré un exercice à trous et une dictée à nos apprenants et un questionnaire aux enseignants qui forment notre groupe référentiel. Avant d'accéder dans l'école, nous avons pris contact avec les enseignants titulaires qui nous a présenté au directeur ladite école. Le directeur nous a donné autorisation et il a demandé aux enseignants d'informer les apprenants de la date et de l'heure des épreuves. Nous avons administré les deux épreuve le même jour.

Concernant le test de dictée, tous les apprenants qui constituent notre échantillon des établissements ciblés ont pris part à cet exercice. Comme nous l'avons mentionné plus haut, la dictée a été faite dans les conditions normales, c'est-à-dire trois lectures du texte et c'est à la deuxième lecture que les apprenants ont écrite. Tous ces apprenants ont également fait le test de production écrite. Et pour faciliter la bonne compréhension des consignes, nous les avons données en anglais. Le test administré en présence de leurs enseignants et dans les conditions d'examen pour que les apprenants voient l'aspect sérieux de l'exercice. Les répondants ont mis une heure pour faire l'exercice.

Pour ce qui est du questionnaire, il est présenté en anglais et nous avons permis aux répondants de nous retourner les copies dans 24 heures, ceci pour leur laisser du temps afin de faire une réflexion adéquate sur les items.

3.5 Procédures de Dépouillement

Nous avons identifié les erreurs de phonème [ɛ] dans des tests de dictée et d'exercice à trous. Nous les avons présentées et analysées en faisant une description quantitative et qualitative des résultats, obtenus, en tenant compte des différentes variations graphiques reproduites en rapport avec les formes correctes. Après ce stade, nous avons procédé à

la classification des erreurs selon la grille typologique de Catach et al. (2012 :282) afin de les mettre en rapport avec les formes correctes. Cette grille selon ces auteurs, permet de détecter les erreurs relatives aux domaines de difficultés et elle sert également à mesurer le progrès dans chaque domaine. Ceci aide les enseignants précisent-ils à adopter des mesures et des stratégies d'enseignement pour une amélioration.

En ce qui est du questionnaire, nous avons recueilli nos résultats à travers une analyse statistique en nous servant des tableaux de distribution des fréquences à partir desquelles nous avons déterminé des pourcentages obtenus nous ont permis de déterminer les difficultés liées à l'emploi de phonème [ɛ] et les besoins des apprenants afin de proposer des mesures de remédiations.

3.6 Procédure de Vérification des Hypothèses

Les résultats obtenus au cours du dépouillement ont été recensés et réunis en catégories pouvant aider à la validation de nos hypothèses formulées. Ces catégories de résultats ont pour but de confirmer ou d'infirmer les hypothèses correspondantes. La validation des hypothèses est faite en rapport avec les pourcentages obtenus. Une catégorie de résultats soutient une hypothèse particulière si et seulement si le pourcentage des éléments qui composent le groupe est supérieur à 50%. Dans le cas contraire, l'hypothèse en question est infirmée.

3.7 Pré-enquête

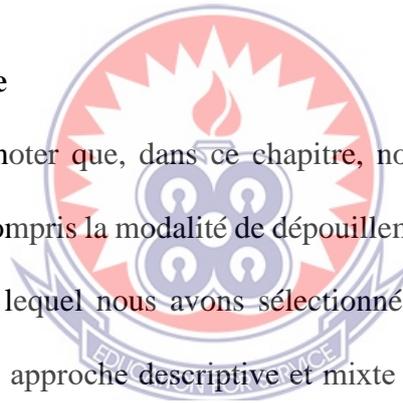
Pour confirmer notre problématique et formuler les hypothèses de la recherche, nous avons mené une enquête préalable constituée d'un test de production écrite et d'une dictée. Cette recherche préalable nous a permis, entre autres, de déterminer en quelque sorte le contenu définitif de nos outils d'analyse et d'apprécier leur validité. La

population cible de la recherche préalable est constituée de 2 enseignants de FLE au niveau SHS et de 30 apprenants de SHS2 composé 10 garçons et 20 filles.

Les résultats obtenus à partir des tests administrés lors de cette recherche nous ont permis d'identifier les erreurs des apprenants dans l'usage de phonème [ɛ] et d'envisager les difficultés possibles. Les enseignants interviewés ont confirmé l'existence de difficultés relatives à l'emploi de ce phonème par leurs apprenants. Tandis que les tests mis au point pour les apprenants ont été textuellement repris comme outils d'analyse pour la recherche proprement dite, les items du questionnaire et les questions du guide conçu pour l'interview des enseignants ont été influencés par les réponses des enseignants lors de cette recherche préalable.

3.8 Conclusion Partielle

Pour conclure, il est à noter que, dans ce chapitre, nous avons précisé nos outils de collecte des données y compris la modalité de dépouillement des corpus recueillis auprès du groupe de référence lequel nous avons sélectionné notre échantillon. Nous avons précisé avoir adopté une approche descriptive et mixte (c'est-à-dire une étude à la fois quantitative et qualitative). Les instruments de mesure que nous avons privilégiés pour recueillir les informations sont exposés. Il s'agit des tests de production écrite destinés aux apprenants et un questionnaire pour les enseignants. Les résultats de ces enquêtes sont présentés dans le chapitre suivant.



CHAPITRE QUATRE

ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

4.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous avons analysé les données et fait l'interprétation des résultats obtenus. L'approche privilégiée est mixte, c'est-à-dire nous avons fait une analyse quantitative et qualitative des données pour la confirmation de nos hypothèses.

Rappelons que nous avons utilisé comme instruments de mesure ; la dictée, l'exercice à trous et le questionnaire et des données recueillies auprès des répondants qui ont participé à l'enquête.

Nous avons tout d'abord présenté le questionnaire des répondants, suivi de la dictée, du test de production écrite, et enfin nous avons classés les erreurs des apprenants selon la typologie des erreurs de Catach et al (2012 : 282).

4.1 Les Données du Questionnaire

En somme, 16 et 16 exemplaires de questionnaires ont été administrés et collectés pour les enseignants et les apprenants respectivement.

4.1.1 Questionnaire pour l'enseignant

Les rubriques du questionnaire ont été catégorisées en deux grands volets. Le premier volet, titré *le profil de l'enseignant*, met en lumière le niveau professionnel des enseignants qui ont rempli le questionnaire, leur nombre d'années d'expérience et leur participation aux séminaires organisés par la GAFT et par le CREF.

Le deuxième volet qui a pour titre l'emploi du phonème [ɛ], est subdivisé en deux parties : la première partie concerne, en général, les difficultés d'emploi de ce phonème et les causes possible de ces difficultés. La deuxième partie élucide l'attitude des

enseignants vis-à-vis du mauvais emploi du phonème [ɛ] ainsi que leurs suggestions en vue de remédier la problématique.

4.1.1.1 Profil des enseignants

Les items 1-7 parlent de profils de deux enseignants interrogés à Prestea Senior High Technical School. Un enseignant a quarante-six ans et l'autre a trente-deux ans. Nous avons trouvé qu'un parmi des enseignants ont fréquenté une école normale et sont certifiés (cert'A) et avant (DIP. Éd) respectivement avant de poursuivre leur étude universitaire pour l'obtention de la licence en français (B. ED) et l'autre poursuivre leur étude universitaire pour sa licence en français (B. ED) après SHS. Les résultats obtenus sur le nombre d'années d'expériences des enseignants montrent qu'un enseignant à 18 années d'expériences professionnelles et d'autre enseignant à 6 années d'expériences professionnelles. Les enseignants sont interrogés sur la participation aux séminaires organisés par la GAFT et les CREFS et les résultats obtenus montrent qu'un enseignant a participé quatre fois et d'autre a participé deux fois aux activités organisés les GAFT et les CREF. Il est à noter que les enseignants ont une formation en didactique des langues et possèdent une connaissance et une compétence suffisantes pour bien encadrer les apprenants et les amener à surmonter les difficultés liées à l'emploi du phonème [ɛ].

4.1.1.2 Causes des difficultés d'emploi du phonème [ɛ]

Item 8 : Évaluez le niveau global de compréhension du son [ɛ] en français par les apprenants ?

Le niveau global de compréhension du phonème [ɛ] par les apprenants est faible, comme l'indiquent par un enseignant qui répond que le phonème est représenté plusieurs graphèmes à l'écrit. Ainsi, les apprenants deviennent confus quant au graphème à utiliser dans leur écriture comme la dictée. L'autre enseignant a ajouté qu'ils sont parfois plus

confus quant à l'accent à utiliser sur les lettres représentant du phonème [ɛ] à l'écrit par rapport à d'autres phonèmes en français, en raison de sa réalisation différente à l'écrit.

Item 9 : Quelle importance accordez-vous à l'enseignement du phonème [ɛ] dans le programme de français ?

Tableau 3 : L'importance accordez-vous à l'enseignement du phonème [ɛ]

Réponse	Nombre d'enseignant	Pourcentage (%)
Très important	2	100
Important	0	0
Neutre	0	0
Pas très important	0	0
Pas important du tout	0	0

L'enseignement de phonème [ɛ] est considéré comme très important dans la langue française puisque beaucoup de mots utilisés dans nos activités quotidiennes en français contiennent le phonème [ɛ]. D'après le tableau, il est évident que les deux enseignants interrogés, soit 100% déclarent qu'on ne pouvait pas écrire correctement le français sans maîtriser du phonème [ɛ].

Item 10 : Le décalage entre le graphème et le phonème [ɛ] (parce que le graphème ne transcrit pas un et un seul phonème et vice versa) peut être l'une de causes de ces difficultés.

Tableau 4: La non-correspondance du phonème [ɛ] et des graphèmes qui le représente

Réponse	Nombre d'enseignant	Pourcentage (%)
Oui, tout à fait	2	100
Oui, partiellement	0	0
Incertain	0	0
Pas vraiment	0	0
Non, pas du tout	0	0

Item 11 : l'emploi des accents présent des anomalies et donc causes des difficultés aux apprenants.

Tableau 5 : Les anomalies et les difficultés présentent par les accents.

Réponse	Nombre d'enseignant	Pourcentage (%)
Toujours	2	100
Souvent	0	0
Parfois	0	0
Rarement	0	0
Jamais	0	0
Total	2	100

Les tableau 6 montre que les deux enseignants représentant 100% ont choisi *oui, tout à fait* parce que l'écart qui existe entre le phonème et les graphèmes peut amener au mauvais emploi du phonème [ɛ]. Les ressemblances dans le système quand un phonème correspond à des différentes lettres ; c'est-à-dire le phonème [ɛ] correspond à plusieurs lettres différentes selon les mots en question. Le tableau 7 révèle que tous les répondants, c'est-à-dire 100% ont également accepté que les anomalies dans l'emploi des accents posent de difficultés aux apprenants. Ceci révèle les apprenants rencontrent des difficultés d'emploi des accents. Soient-ils les omettent soit ils sont confus entre le choix des accents ou encore ils placent là où ils ne doivent pas être.

Item 12 : Comment évaluez-vous l'efficacité des ressources pédagogiques actuelles pour l'enseignement du phonème [ɛ] ?

Tableau 6 : L'efficacité des ressources pédagogiques actuelles pour l'enseignement du phonème [ɛ]

Réponse	Nombre d'enseignant	Pourcentage (%)
Très efficace	0	0
Efficace	0	0
Neutre	1	50
Inefficace	1	50
Pas efficace de tout	0	0

L'efficacité des ressources pédagogiques actuelles pour l'enseignement du phonème [ɛ] sont neutre et inefficace. Un enseignant représentant 50% a choisi neutre et d'autre a choisi inefficace, soit 50%. En effet, les ressources pédagogiques pour l'enseignement des phonèmes ne sont pas disponibles à l'école pour enseigner ces sons, ce qui rend difficile pour les apprenants.

Item 13 : Le syllabus n'a pas la place à l'enseignement du phonème et des accents

Tableau 7 : Le syllabus ne met pas l'accent sur l'enseignement du phonème [ɛ]

Réponse	Nombre d'enseignant	Pourcentage (%)
Oui, tout à fait	0	0
Oui, partiellement	0	0
Incertain	0	0
Pas vraiment	2	100
Non, pas du tout	0	0

Les réponses pour les deux enseignants indiquent que le syllabus ne met pas l'accent sur l'enseignement des accents et du phonème [ɛ]. Raison pour laquelle les apprenants n'arrivent pas à bien écrire même après des longues années d'apprentissage de la langue française. D'après ce même tableau, bien que le syllabus et les méthodes ne mettent pas

l'accent sur l'apprentissage de l'orthographe vis-à-vis de l'emploi des phonèmes, les enseignants de leur part sanctionnent les erreurs orthographiques, avec référence particulière aux phonèmes. Tous les enseignants disent qu'ils sanctionnent les erreurs orthographiques des apprenants.

Item 14 : Est-ce que vous testez vos apprenants à l'écrit (dictée, rédaction, etc.) pour les habituer le phonème [ɛ]

Tableau 8 : Vous testez habituellement vos apprenants à l'écrit du test sur le phonème [ɛ]

Réponse	Nombre d'enseignant	Pourcentage (%)
Toujours	0	0
Souvent	1	50
Parfois	1	50
Rarement	0	0
Jamais	0	0

D'après les résultats obtenus au tableau 9, 1 répondant, représentant 50% a avoué qu'il donne des exercices de production écrite aux apprenants souvent et l'autre répondant représentant 50% a avoué qu'il donne des exercices de production écrite aux apprenant parfois. Basée sur les réponses par les deux enseignants, nous pouvons dire que les exercices d'écriture ne sont pas suffisants et doivent toujours être faits pour qu'ils puissent saisir le phonème et les graphèmes qu'il représente.

Item 15 : Comment encouragez-vous les apprenants à s'exercer régulièrement à utiliser le son [ɛ] en dehors de la classe ?

Un enseignant réponse que l'écart qui existe entre phonème et le graphème peut amener au mauvais emploi de ce phonème. Les apprenants doivent être encouragés à pratiquer régulièrement ces sons et leurs représentants à l'écrit dans et en dehors de la classe. L'autre d'enseignant a également répondu qu'en raison de la nature difficile de la langue

française et les différentes réalisations du phonème [ɛ], il est nécessaire que les apprenants le pratiquent régulièrement, en particulier ceux qui impliquent les accents dans leur français écrit. Cela aidera à maîtriser leurs écritures en langue française.

Item 16 : Suggestions pour améliorer l'enseignement du phonème [ɛ] et son application par les apprenants.

Un répondant a proposé la lecture et la dictée pour améliorer l'enseignement du phonème [ɛ] et l'autre enseignant a proposé les exercices structuraux et des jeux, sont des stratégies mieux adaptées pour l'appropriation du phonème [ɛ]. Les résultats obtenus montrent que toutes les propositions des enseignants vont aider les apprenants à surmonter les difficultés d'emploi le phonème en question.

Les résultats des données du questionnaire ont montré que les enseignants ont un niveau encourageant pour enseigner les phonèmes. Les enseignants reconnaissent qu'eux-mêmes et leurs apprenant sont confronté des difficultés d'emploi des phonèmes. Ils ont confirmé que la non- bi univocité des graphèmes et des phonèmes, les anomalies d'accent et le transfert linguistique pourraient être des causes possibles aux difficultés. Afin d'éviter certaines erreurs que pose l'emploi du phonème [ɛ], ils ont proposé des jeux, la lecture et exercices structuraux comme activité dans une classe de FLE.

4.1.2 Analyse des questionnaires pour les apprenants

En somme, 17 exemplaires de questionnaire ont été administrés et collectés. Les rubriques du questionnaire ont été catégorisées en deux grands volets Le premier volet, titré *le profil de l'apprenant*, met en lumière le niveau des apprenants qui ont rempli le questionnaire, leur âge, nationalité, classe, la langue qu'ils ont parlé et le niveau qu'ils ont commencé à apprendre le français. Le deuxième volet qui a pour titre connaissance sur l'utilisation du phonème [ɛ] à l'écrit.

4.1.2.1 Profil des apprenants

Item 1 : Sexe des apprenants

Tableau 9 : Sexe des apprenants

Sexe	Nombre	Pourcentage (%)
Mâle	10	33
Femelle	20	67
Total	30	100

Nous avons choisi trente (30) apprenants pour répondre les questionnaires pour les apprenants, c'est un nombre représentatif des apprenants de la classe. Parmi ces 30 apprenants, il y a dix (10) garçons qui représentent 33% et vingt (20) filles représentant 67%. Le nombre total des apprenants est 30 représentant 100%.

Item 2 : Quels sont les âges des apprenants ?

Tableau 10 : Âge des apprenants

Age	Fréquence	Pourcentage (%)
17	14	46,7
18	9	30
19	5	16,7
20	2	6,6
Total	30	100

Selon la distribution de l'âge comme indiqué par les apprenants enquêtés, 14 apprenants (soit 46,7%) ont 17 ans, 9 apprenants (soit 30%) ont 18 ans, 5 apprenants (soit 16,7%) ont 19 et 2 apprenants (6,6%) ont 20 ans. Nous sommes donc enclins à conclure que la grande majorité des apprenants enquêtés sont des adolescents. Mais il y en a quelques-uns qui ont dépassé l'âge d'adolescence. Du point de vue psychologique, l'acquisition d'une langue est plus facile pour un enfant que pour un adulte.

Selon Girard (1972), l'âge de 11 ans à 12 ans correspond à la fin de la période la plus favorable pendant laquelle la faculté d'imitation de l'enfant est considérable. Aussi d'après Cenoz (2003), dans le cas des apprenants plus jeunes, le facteur âge est associé à la cognition et au développement métalinguistique. Mais les apprenants plus âgés avancent plus rapidement dans les premières étapes de l'acquisition de la langue de départ. Les développements cognitifs et métalinguistiques peuvent être en relation avec les influences inter linguistiques, et particulièrement en ce qui concerne la psychotypologie. Car les apprenants âgés peuvent avoir une perception plus claire de la distance linguistique qui peut influencer le choix de la langue de départ qu'ils utilisent dans les transferts d'une langue qu'ils connaissent. Dans notre étude, tous les apprenants interrogés ont dépassé l'âge de 12 ans ; ils sont soit adolescents, soit adultes. Ils dépassent donc la période la plus favorable pour l'apprentissage d'une nouvelle langue comme le français. Ainsi, nous pouvons dire que les apprenants ont été déjà influencés par la langue anglaise, la langue dans laquelle tous leurs concepts linguistiques sont développés.

Parallèlement au facteur d'âge défavorable auquel les apprenants commencent à apprendre le français, il y a aussi le problème de la durée de l'apprentissage du français. Selon les données socio-démographiques des apprenants répondants (voir tableau 13), la durée de l'apprentissage du FLE varie de 3 ans à 12 ans. Cette durée n'est pas suffisante compte tenu des horaires du français sur l'emploi du temps. Le français est enseigné pendant sept périodes de 40 minutes par semaine et c'est le seul moment où l'apprenant est exposé à la langue. Cette durée insignifiante de l'apprentissage du FLE peut être la cause de l'acquisition insuffisante de la langue par des apprenants de SHS.

Item 5 : Quels sont les langues parlées par les apprenants ?

Tableau 11 : Les langues parlées par les apprenants

Langues	No. d'apprenants	Pourcentages (%)
Fante	11	36,7
Twi	12	40
Nzema	4	13,3
Hausa	3	10
Total	30	100

Selon le tableau, 11 apprenants représentant 36,7% parlent le Fante, 12 apprenants représentant 40% parlent le Twi, 4 apprenants représentant 13,3% parlent le Nzema et 3 apprenants représentant 10% parlent l'Haoussa. Ce résultat soutient donc constat que la ville Prestea, l'environnement de nos enquêtés, est multilingue. Nous admettons que dans le tableau ci-dessus, nous ne mettons pas les langues comme le Twi, le Fanti, et le Nzema sous le terme générique, akan.

Item 6 : Quel est la principale langue locale utilisée par les membres de la communauté ?

Tableau 12 : La principale langue locale utilisée par les membres de la communauté

Principale langue	No. d'apprenants	Pourcentage
Wassa	15	50
Fante	12	40
Nzema	2	6,7
Hausa	1	3,3
Total	30	100

Le tableau 15 ci-dessus indique que les principales langues locales utilisé par les membres de la communauté de Prestea. Ils sont Wassa représentant 50%, Fanti représentant 40%, Nzema représentant 6,7% et Hausa représentant 3,3%. Nous avons trouvé que les langues principales pour les membres de la communauté sont Wassa et Fante.

Item 7 : À quel niveau as-tu commencé à apprendre le français ?

Tableau 13 : Le niveau auquel les apprenants ont commencé à apprendre le français

Niveau	No. d'apprenants	Pourcentages (%)
Primaire	3	10
J.H. S	12	40
S.H. S	15	50
Total	30	100

Le tableau ci-dessus nous révèle que seulement 3 apprenants (soit 10%) ont commencé depuis les primaires, 12 apprenants (soit 40%) ont commencé le français au niveau J.H.S et 15 apprenants (soit 50%) ont commencé au niveau S.H.S. le résultat révèle que la moitié des apprenants sont mieux dans la langue française et n'est capable d'écrire le français aussi bien qu'il écrit l'anglais. Un phénomène qui montre que le bilinguisme parfait préconisé par Bloomfield (1935) demeure toujours un mirage chez les apprenants de SHS dans ladite école.

4.1.2.2 Connaissances sur l'utilisation du phonème [ɛ] à l'écrit des apprenants

Item 8 : Dans quelle mesure vous sentez-vous à l'aise avec la prononciation du phonème [ɛ] en français

Tableau 14 : La prononciation du phonème [ɛ] en français par les apprenants.

Réponse	Fréquence	Pourcentage (%)
Très pauvre	16	53,3
Pauvre	8	26,7
Acceptable	4	13,3
Bien	2	6,7
Très bien	0	0
Total	30	100

Ce tableau révèle que 16 répondants (soit 53,3%) sont très pauvre, 8 répondants (soit 26,7%) sont pauvre, 4 répondants (soit 13,3%) sont acceptable, 2 répondants (soit 6,7%)

sont bien et 0 répondants (soit 0%) sont très bien avec la prononciation du phonème [ɛ]. La majorité des apprenants sont pauvres avec la prononciation du phonème [ɛ] parce qu'il plusieurs graphèmes sont prononcés par un seul phonème devient la confusion pour les apprenants car dans Fante le phonème [ɛ] représentant un seul graphème

Item 9 : À quelle fréquence pensez-vous utiliser correctement le phonème [ɛ] dans votre français écrit ?

Tableau 15 : Utilisation correcte du phonème [ɛ] à l'écrit en français

Réponse	Fréquence	Pourcentage (%)
Toujours	6	20
Souvent	5	16,7
Parfois	11	36,6
Rarement	5	16,7
Jamais	3	10
Total	30	100

Ce tableau nous montre que 6 apprenants (soit 20%) ont utilisé correctement toujours, 5 apprenants (soit 16,7%) ont utilisé souvent, 11 apprenants (soit 36,6%) ont utilisé parfois, 5 apprenants (soit 16,7%) ont utilisé rarement et 3 apprenants (soit 10%) ont utilisé jamais. La plupart des apprenants ont des difficultés liées à l'emploi correctement du phonème [ɛ]. Il y a la confusion dans des graphèmes qu'il doit utiliser dans leurs devoirs.

Item 10 : À votre avis, à quel degré d'importance est de l'utilisation correcte du phonème [ɛ] dans vos devoirs écrits en français ?

Tableau 16 : L'importance de l'utilisation correcte du phonème [ɛ] dans les devoirs écrits en français par les apprenants

Réponse	Fréquence	Pourcentage (%)
Très important	12	40
Important	8	26,7
Neutre	6	20
Pas très important	3	10
Pas important de tout	1	0,3
Total	30	100

La majorité des apprenants considère de l'utilisation du phonème [ɛ] comme très important dans devoirs parce qu'ils ont ce phonème dans tous les mots dans leurs devoirs. Comme le tableau 19, les résultats montrent que 12 apprenants soit 40% ont choisi *très important*, 8 apprenants soit 26,7% ont choisi *important*, 6 apprenants soit 20% ont choisi *neutre*, 3 apprenants soit 10% ont choisi *pas très important* et 1 apprenant soit 0,3% a choisi *pas important de tout*, d'utilisation du phonème [ɛ].

Item 11 : Recevez-vous des conseils ou des instructions claires de la part de vos enseignants sur l'utilisation du phonème [ɛ] ?

Tableau 17 : Les conseils ou les instructions clairs de la part des enseignants sur l'utilisation du phonème [ɛ]

Réponse	Fréquence	Pourcentage (%)
Oui	5	16,7
Non	22	73,3
Parfois	3	10
Total	30	100

Item 11 nous montre que 5 apprenants (soit 16,7%) ont choisi, 22 apprenants (soit 73,3%) ont choisi non et 3 apprenants (soit 10%) ont choisi parfois sur l'utilisation du phonème [ɛ]. Ceci montre de difficulté à enseigner une pléthorique qui considère français comme

une langue difficile. Il revient alors à l'enseignant de donner des conseils ou des instructions claires de la part sur l'utilisation du phonème [ɛ].

Item 12 : Le décalage entre le graphème et le phonème peut être l'une des causes de cette difficulté

Tableau 18 : Le décalage entre le graphème et phonème

Réponse	Fréquence	Pourcentage (%)
Oui	25	83,3
Non	2	6,7
Parfois	3	10
Total	30	100

Ce tableau révèle que beaucoup de répondants, c'est-à-dire 83,3% estiment qu'il y a l'écart qui existe entre le phonème et le graphème peut amener au mauvais emploi du phonème [ɛ]. Par contre 2 répondants soient 6,7% ont choisi non et 3 répondants ont choisi parfois. Le phonème [ɛ] représente par plusieurs graphèmes qui deviennent difficultés d'emploi par les apprenants. Il y a la confusion dans le choix des graphèmes correspondant aux phonèmes et cette confusion est due différentes réalisation graphiques d'un même phonème.

Item 13 : l'utilisation des accents présentent des anomalies et donc causes des difficultés

Tableau 19 : Les anomalies présentent par les accents causes des difficultés

Réponse	Fréquence	Pourcentage (%)
Oui	30	100
Non	0	0
Total	30	100

La totalité des répondants soit 100% ont également accepté que les anomalies dans l'emploi des signes auxiliaires posent de difficultés aux apprenants. Le problème relevé est l'adjonction et l'omission des accents dans le système d'écriture du français engendre

la confusion puisque les lettres munies de ces signes font concurrence à d'autres graphèmes dans le système.

Item 14 : Comment sous-évaluez votre propre amélioration dans l'utilisation du phonème [ɛ] depuis le début de l'année scolaire ?

Tableau 20 : Amélioration dans l'utilisation du phonème [ɛ] depuis le début de l'année scolaire

Réponse	Fréquence	Pourcentage (%)
Lecture	14	46,7
Application des règles	12	40
Autre	4	13,3
Total	30	100

Le tableau ci-dessus montre que, pour s'aider eux-mêmes, la plupart des enseignants font plutôt recours à la mémorisation et l'application des règles qui présentent des exceptions au détriment de la lecture comme le montrent les pourcentages 86,7 de ceux qui avouent qu'ils éprouvent parfois des difficultés contre 13,3 qui disent qu'ils n'éprouvent pas des difficultés. Aucun des répondants ne fait autre chose à part la lecture et la mémorisation des règles amélioré l'utilisation du phonème [ɛ].

Item 15 : Pensez-vous avoir eu assez de pratique pour utiliser correctement le phonème [ɛ] dans votre écriture ?

Tableau 21 : Utilisation correcte du phonème [ɛ] dans écriture

Réponse	Fréquence	Pourcentage (%)
Oui, ça suffit	0	0
Oui, mais il pourrait y en avoir plus	3	10
Incertain	25	83,4
Non, pas assez	2	6,6
Pas du tout	0	0
Total	30	100

Ce tableau révèle que 25 apprenants soit 83,4 % ne sont pas certains et 2 apprenants soit 6,6% n'ont pas assez de la pratique de l'utilisation du phonème [ɛ]. C'est 3 apprenants soit 10% seulement qui ont choisi Oui, mais il pourrait y en avoir plus. Ceci montre que les apprenants n'ont eu assez de pratique pour utiliser ce phonème. Les apprenants ont besoin d'être entraînés par une pratique régulière, de se familiariser avec le son et sa représentation écrite en français.

Item 16 : Quels sont les principaux défis auxquels vous êtes confronté lorsque vous utilisez le phonème [ɛ] dans votre écriture ?

Les réponses de la plupart des apprenants concernant les principaux défis liés à l'utilisation du phonème [ɛ] sont l'écart entre la réalisation orale et la réalisation écrite parce qu'il transcrit par plusieurs lettres différentes qu'ils sont compliqués et difficiles à maîtriser.

4.2 Données de la Dictée

Les données de la dictée sont présentées, analysées et interprétées selon la performance des apprenants, en basant sur la fréquence et le pourcentage des graphèmes utilisés dans la préparation du texte. Sur les 152 mots qui composent le texte, nous avons analysé 12 mots qui ont plus de fréquences de mauvaises réalisations. Ces 10 mots courent toutefois tous les archigraphèmes ciblés. Il faut rappeler que les apprenants qui ont participé à l'enquête sont au nombre 30.

Tableau 22 : Différent réalisations graphiques de certains mots sélectionnés dans la dictée

Mot sélectionnés	Production	Fréquence	Pourcentage (%)	
1. Très	B.R très	14	46,7	
	M.R * trait	4	13,3	
	*trêt	3	10	
	* trais	4	13,3	
	* tres	5	16,7	
	2. lève	B.R lève	8	26,7
M.R *leve	* laive	5	16,7	
	* lève	7	23,3	
	*léve	3	10	
	3. est	B.R est	17	56,7
	M.R *es	7	23,3	
* ais	* èst	4	13,3	
	* èst	2	6,7	
	4. mais	B.R mais	14	46,7
	M.R *mes	9	30	
* meis	*mêt	3	10	
	*mêt	1	3,3	
	* mait	3	10	
	5. mauvais	B.R mauvais	8	26,7
M.R *movait	* mauvès	7	23,3	
	*mauvait	6	20	
	* movest	4	13,3	
	* movest	1	3,3	
	* mauvais	4	13,3	
	6. terre	B.R terre	6	20
M.R *tele	* teire	5	16,7	
	* teire	3	10	
	*taire	9	30	
	* tèr	4	13,3	

		* ter	3	10
7. maison	B.R	maison	20	66,7
	M.R	*meson	7	23,3
		* meison	3	10
8. vers	B.R	vers	9	30
	M.R	*veis	5	16,7
		* vèr	6	20
		*vais	4	13,3
		* vêr	6	20
9. réveille	B.R	réveille	4	13,3
	M.R	*revèlle	8	26,7
		* revele	7	23,3
		*revair	2	6,7
		*revèlle	9	30
10. fraîche	B.R	fraîche	4	13,3
	M.R	*fresh	19	63,4
		* fraishe	3	10
		*freish	4	13,3

B. R= Bonne Réalisation ; M.R = Mauvaise Réalisation

Le tableau 7 expose la fréquence et le pourcentage des différentes formes de certains mots réalisés par les apprenants dans la dictée. Les données statistiques pour l'analyse montrent l'écart par rapport à la forme correcte des mots quant à la présentation de différents types de variations produites par les apprenants. Il est évident que pour la forme correcte des mots choisis, seule la réalisation de deux mots « est » et « maison » n'a pas posé assez de difficultés aux apprenants puisqu'ils ont une fréquence de 17, soit 56,7% et 20, soit 66,7% respectivement. Il est nul doute que certains apprenants ont également reproduit des variétés de formes erronées de ces mots. Par exemple pour « est », ils ont écrit *es* (soit 23,3%), *ais* (13,3%) et *èst* (soit 6,7%). Pour « maison », les apprenants ont reproduit *meson* (soit 23,3%) et *meison* (soit 10%). Nous pouvons dire de ce fait que, le

pourcentage élevé de la forme correcte de *est* et *maison* peut être justifié selon qu'ils soient perçus ou lus et utilisés par ces apprenants. Nous croyons que les apprenants ont à plusieurs reprises entendues, lu et écrit le mot *est* dans la classe et, par conséquent, ils n'auront pas assez de difficultés à le produire graphiquement. Avec ce, il pourrait également y avoir mêmes raisons que celles de *mais* nous avons fait une observation sur la confusion des apprenants avec son homonyme es forme erronée qui a une fréquence massive de 7, formant 23,3%.

Inversement aux deux mots qui semblent moins difficiles à réaliser à nos répondants, les autres mots paraissent plus difficiles. Avec les mots à signes auxiliaires comme *lève*, *fraîche*, les répondants sont confus entre les accents aigus, grave et circonflexe. Certains ont même omis ces signes. D'autres sont confus face au choix du graphème correct entre les diverses réalisations du phonème /ɛ/. Ils ont écrit *leve* à 23,3%, *laive* à 16,7%, *lève* à 23,3% et *léve* à 6,7%. Akakpo (2013 :92) a relevé les mêmes difficultés avec *fêter* où les apprenants ont remplacé le « ê » par « ai » (*faiter*) « ei » (*feiter*). Nous attribuons ces erreurs au fait que ces signes auxiliaires sont absents en anglais ; même si quelques-uns d'entre eux existent en Fante, ils ne jouent pas le même rôle. Ils montrent plutôt une intonation.

Nous n'avons pas analysé tous les mots contenant les graphèmes choisis pour cette recherche car dans un premier temps les mots sont nombreux et dans le deuxième temps nous pensons avoir choisi des mots qui pouvaient nous aider à analyser les erreurs des apprenants.

4.3 Données du test de production écrite

Le test comprend 9 phrases pour les graphèmes des 10 phonèmes choisis et il est noté sur 60. Pour meilleure et équitable analyse, nous avons choisi 2 mots pour chaque phonème et nous les avons présentés dans un tableau. Nous les avons analysés en fonction des

diverses réalisations reproduites par les apprenants. Les résultats sont présentés dans le tableau ci- dessous.

Tableau 23 : Mots sur le test de production écrite

Mot sélectionnés	Production	Fréquence	Pourcentage (%)
1. Fenêtre	B.R fenêtre	7	23,3
	M.R *fenêtre	7	23,3
	* fenaitre	3	10
	* fenetre	13	43,4
2. Ouverte	B.R ouverte	10	33,3
	M.R * ouveitre	5	16,7
	* ouvairte	7	23,3
	* ouvèrte	8	26,7
3. Mère	B.R Mère	9	30
	M.R * mere	5	16,7
	* mère	8	26,7
	* mer	5	16,7
	* maire	3	10
4. Reine	B.R reine	10	33,3
	M.R * rain	13	43,4
	* rène	4	13,3
	* rêne	3	10
5. Près	B.R près	6	20
	M.R * près	5	16,7
	* prais	5	16,7
	* preis	4	13,3
	* pres	8	26,7
	* prait	2	6,6
6. belle	B.R belle	17	56,7
	M.R * bèle	3	10
	* bèle	4	13,3
	* beille	6	20
7. rivière	B.R rivière	7	23,3

	M.R	* reviere	18	60
		* revaiere	5	16,7
8. tête	B.R	tête	10	33,3
	M.R	* tête	5	16,7
		* tete	7	23,3
		* taite	3	10
		* teite	5	16,7
9. cher	B.R	cher	8	26,7
	M.R	* chair	12	40
		* chère	5	16,7
		* chère	2	6,6
		* cheir	3	10
10. fait	B.R	fait	8	26,7
	M.R	* fèt	6	20
		* fais	5	16,7
		* fest	4	13,3
		* fes	5	16,7
		* faie	2	6,6
11. sel	B.R	sel	10	33,7
	M.R	* sail	9	30
		* seil	6	20
		* sèl	3	10
		* sèl	2	6,6
12. achètent	B.R	achètent	8	26,7
	M.R	* achètent	13	43,3
		* achaitent	5	16,7
		* acheitent	1	3,3
		* achêtent	3	10
13. neige	B.R	neige	8	26,7
	M.R	* naige	7	23,3
		* nège	4	13,3
		* nege	5	16,7
		* nêge	6	20

14. aide	B.R	aide	8	26,7
	M.R	* aiede	5	16,7
		* esde	7	23,3
		* eide	4	13,3
		* ède	5	16,7
15. chaise	B.R	chaise	8	26,7
	M.R	* cheise	7	23,3
		* chèse	4	13,3
		* chêse	5	16,7
		* chese	8	26,7

Le tableau 8 expose la fréquence et le pourcentage des différentes formes de certains mots réalisés par les apprenants dans la production écrite. Les données statistiques pour l'analyse montrent l'écart par rapport à la forme correcte des mots quant à la présentation de différents types de variations produites par les apprenants.

Il est évident que, pour la forme correcte des choix, seule la réalisation du mot « belle » n'a pas posé assez de difficultés aux apprenants, puisqu'ils l'ont fréquemment utilisé à hauteur de 17, soit 56,7%. Il ne fait aucun doute que certains apprenants ont également reproduit des variétés de formes erronées de ces mots. Par exemple, pour « belle », ils ont écrit bèle (soit 10%), bèle (soit 13,3%), et beille (soit 20%). Nous pouvons dire ainsi que le pourcentage élevé de la forme correcte de « belle » peut être justifié par le fait qu'ils l'ont probablement perçu ou déjà appris en classe, et l'ont utilisé de manière adéquate.

Nous croyons que les apprenants ont à plusieurs reprises entendues, appris et écrit le mot « belle » dans la classe, et, par conséquent, ils n'auront pas assez de difficultés à le produire graphiquement.

Ils ont des difficultés à réaliser certains mots avec des signes auxiliaires tels que tête, mère, près et fenêtre. Ils sont confus entre les accents grave et circonflexe, et certains ont même omis ces signes. Par exemple, ils ont écrit fenêtre à 23,3%, fenetre à 43,4%, et fenaitre à 10%.

Nous avons constaté à travers la production des apprenants que l'orthographe de certains mots tels que reine, sel, cher pose moins de difficultés que d'autres. Cependant, ces mots n'ont pas été bien écrits, avec des erreurs telles que rain, sell et chair. Les apprenants transposent des connaissances de leurs langues maternelles (L1 et L2) en français langue étrangère (FLE), ce qui rend difficile pour eux l'emploi correct des phonèmes [ɛ].

4.4 Grille Typologique des Erreurs

Dans cette partie, nous avons classé et interprété les erreurs qui ont été identifiées et relevées dans la production des apprenants quant à l'emploi du phonème [ɛ]. La grille typologique des erreurs proposée par Catach et al (2012), classe les erreurs en sept catégories selon qu'elles soient extra graphiques proprement dits.

Ce qui nous intéresse dans cette recherche, sont les erreurs proprement dites à dominantes phonogrammique, morphogrammique et logogrammique. Nous présentons ces erreurs dans la grille ci-dessous.

Ce tableau présente les erreurs phonogrammiques relevées dans le test de production écrite et de la dictée.

Tableau 24 : Erreurs correspondance les phonogrammes

Erreurs portant sur les correspondances phonie-graphie (les phonogrammes)	
Avec altération phonique	Sans altération phonique
<p><i>Fresh, freishe</i> (pour <i>fraiche</i>), <i>vais</i> (pour <i>vers</i>), <i>mes</i> (pour <i>mais</i>), <i>raine</i> (pour <i>reine</i>) : confusion avec les graphèmes <i>e</i>, <i>ai</i>, <i>ei</i> respectivement.</p> <p>*lève, * leve *lève (pour lève) : confusion entre les accent aigu, grave, circonflexe et omission de l'accent grave.</p> <p>*sêl, *sèl (pour sel) : adjonction des accents</p>	<p><i>Lève, laive, leve</i> (pour <i>lève</i>), <i>pres, près</i>, <i>prais</i> (pour <i>près</i>), <i>tres, très, trais</i> (pour <i>très</i>) : graphème erroné pour transcrire le phonème /ɛ/.</p>

4.4.1 Erreurs phonogrammiques

Ces erreurs se focalisent sur les variations graphiques liées au phonème. La plupart des erreurs identifiées dans les productions des apprenants relèvent du type phonogrammique, impliquant une transposition phonie-graphie. Les erreurs phonogrammiques recueillies se subdivisent en confusions, adjonctions ou omissions. Dans tous ces cas, certaines altèrent la valeur phonique, tandis que d'autres ne l'altèrent pas. Nous présentons ci-dessous certains résultats pertinents des apprenants.

En ce qui concerne les erreurs de confusion, des pourcentages élevés ont été relevés pour la confusion du choix "ai" dans le mot "fraîche", où les apprenants ont écrit *fresh à 63,4%, *fraishe à 10%, et *freish à 13,3%, totalisant ainsi 86,7%. Dans ces cas de *fresh, *fraishe, et *freish, bien que les graphèmes « ai » et « c » soient remplacés par « e », « ai », « ei », et « s » respectivement, ces substitutions ne modifient pas la valeur phonique. Le cas de "fraîche" peut être justifié par le phénomène du transfert, tandis que d'autres

cas comme "mes" pour "mais", "vais" pour "vers" pourraient être surmontés s'il existe une relation claire entre le code oral et le code écrit.

En ce qui concerne les erreurs d'adjonction ou d'omission, nous avons observé que ces erreurs sont liées à l'usage des accents et des signes auxiliaires. 23,3% et 26,7% des apprenants ont omis l'accent grave sur "lève" et "très" respectivement, montrant ainsi que ces erreurs altèrent la valeur phonique.

Ce tableau est consacré aux erreurs morphogrammes relevées au cours de l'enquête.

Tableau 25 : Erreurs morphogrammique

Erreur portant les morphogrammes	
Morphogramme grammaticaux	Morphogramme lexicaux
Verbes	* <i>mer</i> (pour <i>mère</i>), <i>vèr</i> (pour <i>vers</i>), <i>nege</i> ,
* <i>es</i> (pour <i>est</i>) : erreur de désinence verbale de la troisième personne du singulier au présent l'indicatif du verbe être.	<i>nège</i> (pour <i>neige</i>) : oubli quelques lettres (erreur extra graphique)
* <i>fais</i> (pour <i>fait</i>) : erreur de désinence verbale (confusion de <i>s</i> pour <i>t</i>), présent du verbe du 3eme groupe – <i>re</i> , 3eme personne du singulier.	

4.4.2 Erreurs morphogrammique

Ces erreurs concernent les morphogrammes et peuvent être soit grammaticales, soit lexicales. Dans les deux cas, elles peuvent être classées comme erreurs grammaticales, car elles relèvent de l'accord du genre, du nombre et de la flexion des verbes. Les erreurs identifiées dans les tests de production des apprenants liées aux morphogrammes grammaticaux sont attribuées à la confusion de "s" pour "t" dans "fait" et à l'omission du "t" dans "est". Par exemple, au lieu de "il se prépare pour aller au champ parce qu'il est

cultivateur", ils ont écrit * "il se prépare pour aller au champ parce qu'il es cultivateur"; au lieu de "le menuisier fait chaise", ils ont reproduit * "le menuisier fait chaise".

Pour les morphogrammes lexicaux, nous avons noté des dérivations résultant de la méconnaissance des règles de dérivation, telles que * "mer" pour "mère" et * "vèr" pour "vers".

Le tableau ci-dessous montre les difficultés que les apprenants ont fait face dues aux présences de homonymes dans les tests administrés.

Tableau 26: Erreurs logogrammiques

Erreur portant les logogrammes	
Homonymes grammaticaux	Homonymes lexicaux
<i>es</i> au lieu de <i>est</i> «ce stylo <i>es</i> cher »	<i>mes</i> au lieu de <i>mais</i> « <i>mes</i> ce matin, il ne
<i>fais</i> au lieu de <i>fait</i> « Le menuisier <i>fais</i> la	<i>se</i> porte pas bien »
<i>chaise</i> »	<i>mer, mere</i> au lieu de <i>mère</i> « Ma <i>mer</i> est la
	reine de ce village »

4.4.3 Erreurs logogrammiques

Ce type d'erreurs concerne les homophones. Dans les données recueillies, nous avons identifié les homophones grammaticaux et lexicaux que nous avons classés en rapport avec les phonogrammes. Les homophones grammaticaux recensés sont : au lieu de "est", les répondants ont écrit "es" dans "*ce stylo est cher". Ils ont confondu "fait" avec "fait" dans "*Le menuisier fait la chaise".

Du côté des homophones lexicaux, il y a "mes" au lieu de "mais" ("mais ce matin, il ne se porte pas bien") de même que "mer" et "mere" au lieu de "mère" dans "*ma mère est la reine de ce village". Quelques apprenants ont écrit "mère" sans accent.

4.5 Validation des Hypothèses

Cette partie de la recherche est importante car elle nous a aidé à valider nos hypothèses formulées. Les résultats recueillis à partir des outils utilisés, c'est-à-dire le test de production écrite, la dictée, et le questionnaire, nous ont aidés à valider ces hypothèses.

Hypothèse 1 : Nous supposons que la représentation du phonème [ɛ] constitue un obstacle pour les apprenants de FLE.

Nous avons testé cette hypothèse d'abord par les résultats de l'item 10 du questionnaire des enseignants et ensuite par certains mots réalisés par les apprenants. En ce qui concerne l'item 10, nous avons montré précédemment dans l'analyse du questionnaire que les deux enseignants interrogés, soit 100%, ont accepté que leurs apprenants ont des difficultés à écrire le phonème [ɛ]. Les différentes variations des mots des apprenants ont montré qu'ils ont effectivement des difficultés d'emploi du phonème. Par exemple, dans la réalisation de "près", 80% ont choisi les mauvais graphèmes. Pour les mauvaises réalisations de "fraîche", nous avons recueilli 86,7%. Étant donné que tous les enseignants ont accepté que leurs apprenants ont des difficultés à réaliser le phonème [ɛ] et vu les mauvais graphèmes choisis par les apprenants, nous pouvons dire que notre hypothèse 1 est confirmée.

Hypothèse 2 : Nous pensons que la relation entre phonème et le graphème, les anomalies des accents et le transfert linguistique peuvent être certaines sources du mauvais emploi de ce phonème.

Nous avons testé cette hypothèse par les résultats de l'item 12 et 13 du questionnaire et ensuite par certains mots réalisés par les apprenants. En ce qui concerne l'item 12, nous avons montré précédemment dans l'analyse du questionnaire que tous les 2 enseignants interrogés, soit 100%, ont affirmé que la non-correspondance des graphèmes et de phonèmes mène les apprenants à l'identification difficile des phonèmes. Dans les tests

administrés aux apprenants, nous avons trouvé que les apprenants sont incapables de choisir entre les différentes réalisations graphiques des phonèmes retenus pour cette enquête. Par exemple, pour sélectionner entre les graphèmes "ê, è, e, ei, ai, es, est, ait, aie" correspondant à /ɛ/ pour compléter "retrie" dans la phrase "ma mère est la reine de ce village", 70% ont choisi les faux graphèmes.

Pour l'item 13 du questionnaire et certaines réponses des apprenants, nous avons montré que tous les enseignants acceptent que les anomalies dans l'emploi des signes auxiliaires posent des difficultés aux apprenants. De plus, l'emploi des accents leur a posé également des problèmes. Nous avons vu qu'ils ont écrit certains mots sans les accents et les signes auxiliaires ou encore ils les ont confondus. Par exemple, "très", "lève", "mère", "tête", qu'ils ont tantôt écrit sans accent ("tres", "mere", "tete", "leve"), tantôt avec déplacement d'accent ("três", "méré", "léve", "tète"). Il nous convient de dire que les apprenants ont fait face à ces difficultés car ils n'ont pas été exposés suffisamment aux accents. Nous avons découvert à partir des résultats des items 14 et 15 que le syllabus ne met pas l'accent sur l'enseignement des accents et la syllabation. Et pour cela, les enseignants donnent peu de considérations à leurs enseignements, car il manque de stratégies pour les enseigner.

Concernant l'item 12, 63,4% ont accepté que le problème du transfert linguistique peut être l'une des causes du mauvais emploi des phonèmes. Toujours dans le test de dictée, les apprenants ont fait usage de leur connaissance des mots anglais en les transposant en français. Pour "fraîche", "sel", "reine", 63,4% ont écrit "fresh", 30% ont écrit "sail", et 43,4% ont écrit "rain".

En se basant sur les résultats recueillis des items 12, 13 ayant 100%, 100% et 78%, et surtout en considérant les différentes variations des mots réalisés par les apprenants, nous pouvons dire que notre hypothèse 2 est confirmée.

Hypothèse 3 : L'application d'approches pédagogiques adaptées, la compréhension des natures et des fonctions des phonèmes, la mise à disposition de manuels d'orthographe et de dictionnaires peuvent contribuer à résoudre les problèmes liés à l'emploi du phonème [ɛ].

En ce qui concerne l'usage de techniques propices, les enseignants interviewés étaient sûrs de l'efficacité de leur technique d'enseignement. Les enseignants nous faisaient comprendre que les résultats de WASSCE témoignent de l'efficacité de leur technique d'enseignement. Cependant, ils n'ont pas hésité à nous souligner l'insuffisance numérique des manuels d'enseignement et d'auxiliaires didactiques appropriés. Selon eux, ces facteurs sont démotivants et ne favorisent en aucun cas l'enseignement-apprentissage. Ils ont aussi fait mention du fait qu'il n'y a pas de subvention pour se procurer de matériels pédagogiques et supports didactiques. Nous déduisons des réponses données par les répondants que la faiblesse des apprenants quant à l'emploi des phonèmes n'est pas due aux mauvaises techniques d'enseignement, mais plutôt à l'insuffisance numérique des manuels d'enseignement et d'auxiliaires didactiques. Selon eux, cet état de fait entrave le bon déroulement des cours en classe de FLE. Il est donc à noter que notre dernière hypothèse n'est pas confirmée dans la mesure où l'échec des apprenants vis-à-vis de l'emploi du phonème [ɛ] est attribuable à l'insuffisance numérique des matériels pédagogiques et non pas à l'enseignement.

4.6 Synthèse des Techniques d'Enseignement des Enseignants

Lors de la confirmation de nos hypothèses, nous nous sommes rendu compte que la dernière hypothèse est restée non confirmée. Les enseignants interrogés nous ont fait croire en l'efficacité de leurs techniques d'enseignement tout en appuyant leur assertion avec la performance de leurs apprenants à WASSCE. Notons rapidement ici que le fait que les apprenants ont réussi en français à l'examen de WASSCE ne veut pas nécessairement dire qu'ils sont bien en français. Et d'ailleurs, ce n'est pas tous ces apprenants qui ont eu de bonnes notes à l'examen. À ce propos, Amuzu (2003 :16) ne tarde pas à nous faire ce constat :

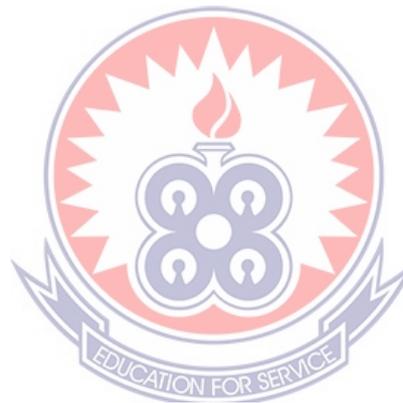
« ...Unfortunately, this is not the case especially for students who have gone through the Senior Secondary School Education programme. Information collected on student's performance at the university has shown that the majority of students admitted into the Department of French Education have serious difficulties in reading for comprehension and writing. »

Ces mots d'Amuzu impliquent que les apprenants concernés ont réussi en français à l'examen de WASSCE et c'est pour cette raison qu'ils ont été admis dans le département de français. Il est à noter, selon notre argument, que réussir à un examen est une chose et avoir les compétences nécessaires pour poursuivre les études de haut niveau en est une autre. La maxime anglaise « Exam favours the fool » rentre bien dans notre contexte.

4.7 Conclusion Partielle

Au terme de ce chapitre, il importe de faire une récapitulation sur l'analyse que nous avons présentée. L'analyse a porté sur un questionnaire pour les enseignants et les apprenants, une dictée et un exercice à trous pour les apprenants. Après avoir recueilli les données, nous les avons dépouillées et classées selon les difficultés rencontrées par les apprenants par rapport aux diverses variations des réponses, et nous avons fait une

analyse quantitative et qualitative des résultats des tests donnés aux apprenants. En ce qui concerne le questionnaire, nous avons également effectué une analyse quantitative et qualitative des résultats fournis dans des tableaux de distributions de fréquence et de pourcentage. Nous nous sommes servis de la grille typologique des erreurs proposée par Catach et son équipe pour exposer les vrais domaines de difficultés. Les résultats de l'analyse nous ont permis de reconnaître que les difficultés d'emploi du phonème [ɛ] sont liées à la nature difficile de l'orthographe française et à son enseignement au Ghana. Somme toute, nous avons utilisé les réponses pour valider nos hypothèses



CHAPITRE CINQ

CONCLUSION GÉNÉRALE

5.0 Introduction

Dans ce dernier chapitre de notre travail, nous avons synthétisé les résultats des données de nos enquêtes, formulé des recommandations, et présenté une conclusion générale. Nous avons d'abord donné une synthèse des résultats obtenus, puis nous avons discuté des implications et avancé des stratégies didactiques pour aider nos apprenants et enseignants à surmonter les difficultés liées à l'emploi du phonème [ɛ] lors de l'enseignement-apprentissage du FLE. Pour conclure notre discussion sur ce travail, nous avons formulé une conclusion générale en guise de bilan de notre thèse.

5.1 Synthèse des Résultats

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé et interprété les données recueillies des instruments privilégiés pour cette étude. Nous présentons ci-dessous le résumé de nos découvertes.

Les enseignants au niveau SHS ont un niveau académique encourageant. Presque un enseignant est détenteur de B.Ed, et autre a M.Ed . La majorité a une formation initiale dans les écoles normales avant de poursuivre la formation continue. Puisque la plupart ont eu une formation initiale, leur nombre d'années d'expérience professionnelle est élevé.

Presque tous les enseignants participent aux séminaires organisés par CREF. Compte tenu des frais de participation élevés des séminaires organisés par GAFT, la participation est faible.

L'emploi du phonème [ɛ] constitue un obstacle pour les apprenants et les enseignants en raison de la complexité de l'orthographe française, qui présente des irrégularités et des anomalies.

Afin de surmonter les difficultés graphiques rencontrées par les enseignants, ils recourent à la mémorisation des règles d'emploi des phonèmes au détriment de la lecture, que nous considérons comme un moyen efficace pour la maîtrise des phonèmes.

Les apprenants font souvent appel à leur connaissance de l'orthographe de L1 et L2. Ce faisant, la plupart des mots transférés sont erronés. Cependant, le transfert les a aidés à écrire correctement certains mots.

Pour les enseignants, les phonèmes ont une place importante en orthographe française, mais le syllabus ne met pas d'accent sur l'enseignement de certains éléments tels que les accents et les signes auxiliaires, de même que la syllabation. Pour cette raison, ils ne considèrent pas leurs enseignements comme importants, car ils manquent de stratégies adéquates pour les enseigner

5.2 Implications Didactiques

Premièrement, la maîtrise de l'emploi du phonème [ɛ] occupe une place importante en français écrit. Les résultats obtenus au cours de l'analyse montrent que l'emploi de ces unités pose des difficultés aux apprenants de FLE de SHS dans Prestea Senior High Technical School.

Deuxièmement, les apprenants qui ont participé à l'enquête ne sont pas les seuls à avoir des difficultés d'emploi du phonème [ɛ]. Les enseignants ayant eu assez de contacts avec le français, même avec les formations initiales et continues, ont également des problèmes vis-à-vis de l'emploi du phonème [ɛ]. Ceci implique que la difficulté d'emploi du phonème [ɛ] touche presque tous les usagers du français au Ghana.

Troisièmement, les résultats impliquent que les enseignants pourraient aider les apprenants à surmonter les difficultés compte tenu de leur expérience professionnelle, et aussi s'il y a des mesures didactiques à leur disposition pour l'enseignement du phonème

[ε]. Ils ont besoin d'éléments appropriés présents dans le syllabus pour les guider dans l'enseignement des phonèmes.

Quatrièmement, l'étude a montré que les enseignants reconnaissent l'importance des séminaires organisés par les CREF et la GAFT et ont le désir d'y participer. Mais contrairement aux frais de participation élevés exigés par la GAFT, et que les enseignants n'y participent pas souvent, les CREF recueillent une participation massive. Ainsi, la GAFT doit revoir ses conditions de participation.

5.3 Recommandations

Cette étude vise à trouver des stratégies adaptées pour améliorer l'emploi des phonèmes en orthographe française. Les causes et les effets du mauvais emploi du phonème [ε] discutés dans le chapitre précédent nous amènent à faire quelques recommandations qui puissent contribuer à l'enseignement efficace du français au Ghana. Il s'agit de la formation des enseignants, la conception du syllabus, et la motivation de l'apprenant.

5.3.1 Importance de la formation des enseignants

Au Ghana, les écoles normales (College of Education COE) se chargent de la formation initiale des enseignants où la méthodologie est privilégiée. Les enseignants diplômés de COE enseignent au niveau JHS. La formation continue dans les universités qualifie les enseignants à dispenser les cours dans les lycées. Par ailleurs, il y a des enseignants qui reçoivent leurs formations initiales dans les universités. Nous pensons que la méthodologie seule enseignée dans les écoles normales ne suffit pas pour enseigner le français aux apprenants anglophones. Il faudrait que les étudiants aient la maîtrise des notions linguistiques avant d'être exposés à la méthodologie. Pour cela, nous suggérons que les concepteurs des programmes pour les écoles normales prennent en compte des compétences linguistiques orthographiques, les méthodes, et les stratégies d'enseignement de l'orthographe dans leurs programmes.

Du côté de la formation continue entreprise au niveau universitaire, nous suggérons que toutes les universités qui forment les enseignants de français tiennent compte de l'enseignement de l'orthographe française. Son enseignement exposera les étudiants aux principes et au système de l'orthographe française, de même qu'aux notions linguistiques. Il est également nécessaire d'exposer les étudiants à la méthodologie d'enseignement de l'orthographe afin qu'ils découvrent les stratégies pour un enseignement efficace.

Il est important que les enseignants se développent et se forment davantage après avoir reçu les formations initiales et continues. Parmi ces exercices, nous recommandons la lecture des œuvres et des articles sur la pédagogie du FLE. Ils découvriront les nouvelles stratégies et les activités de classe qui vont leur permettre de redynamiser leurs pratiques d'enseignement. Nous proposons également une participation fréquente aux séminaires organisés par CREF et la GAFT. Pour cela, nous suggérons aux dirigeants de ces associations de revoir leurs frais de participation et que les autorités de l'éducation subventionnent les frais pour motiver et encourager les enseignants à y participer.

5.3.2 Place de l'orthographe française et stratégies d'enseignement dans le syllabus

CDD (2010) précise que l'enseignement du français doit permettre aux apprenants de communiquer efficacement à l'oral comme à l'écrit dans les activités de la vie. Pour atteindre cet objectif, les concepteurs proposent dans le syllabus une approche communicative par laquelle les actes de parole sont utilisés dans des situations de communication, et où l'oral a plus de place. Au niveau SHS, le manuel utilisé est l'Arc en Ciel. Toutefois, nous avons constaté que le contenu de ce manuel ne correspond pas totalement au contenu du syllabus. De plus, le syllabus et le manuel n'ont pas donné assez de place à l'enseignement de l'orthographe française. Alors, nous suggérons la

révision du contenu du syllabus pour donner assez de place à l'orthographe française, et l'élaboration d'un manuel conforme aux contenus du syllabus. Le manuel doit donner une place à l'enseignement des phonèmes correspondants.

À l'examen final (WASSCE), les candidats sont testés en lecture, mais selon les données recueillies du questionnaire, les enseignants n'organisent pas fréquemment des séances de lecture en classe. À cet effet, nous suggérons et encourageons les enseignants à organiser régulièrement des séances de lecture, en privilégiant les activités qui peuvent permettre aux apprenants de reconnaître les phonèmes et leurs différentes réalisations graphiques pendant les cours de lecture. Comme par exemple :

"Demain c'est le 14 juillet. Il va y avoir le défilé militaire sur les Champs-Élysées. Je déteste l'armée. Je vais leur faire une plaisanterie. La météo annonce du beau temps pour demain. Je vais survoler les Champs-Élysées à cinquante mètres d'altitude avec mon petit avion et jeterai de la peinture bleue, blanche et rouge sur la foule. Je serai peut-être arrêté quand j'atterrirai, mais on parlera de moi dans les journaux." (D'après Girardet, J., Cridling, J-M, 1996:127).

À partir du texte, l'enseignant aide les apprenants à identifier les graphèmes d'un phonème à enseigner. Il aide les apprenants à relever les mots dans lesquels figurent les différents graphèmes du phonème en question. Dans le texte ci-dessus, on peut relever pour le phonème /ɛ/, les mots tels que : militaire, déteste, plaisanterie, mètres et arrêté.

Nous aimerions recommander la réintroduction de la dictée à WASSCE. Ce faisant, les enseignants feront fréquemment des activités de dictée (dictée de mots, dictée de phrases courtes, autodictée) dans leurs classes afin d'habituer les apprenants à l'orthographe des mots. Les enseignants doivent expliquer les mêmes règles qui gouvernent leurs emplois. Les apprenants découvriront implicitement les règles d'emploi des phonèmes et les maîtriseront. Après la lecture des textes, les enseignants peuvent faire la dictée en

utilisant le même texte. Le couple lecture/dictée dans les activités de classe aidera les apprenants à la bonne prononciation des mots et la reconnaissance visuelle de ces mots.

5.3.2.1 Stratégies d'enseignement des phonèmes

La maîtrise de l'orthographe d'une langue exige la compétence et la performance que l'on a du fonctionnement du système graphique basé sur la coexistence de différents sous-systèmes. Ces sous-systèmes présentent chacun des particularités graphémiques avec des règles et des exceptions. Comment aboutir à la compétence et la performance dans l'emploi des phonèmes est notre préoccupation majeure dans cette étude.

Dans cette partie de notre étude, nous présentons et proposons quelques techniques et stratégies d'enseignement des phonogrammes en particulier. Ce sont les techniques de la progression et de la vocalisation.

5.4 Techniques D'enseignement des Phonèmes

1. Progression par unités élémentaires : Selon Delattre (1971 :116), la technique de progression par unités élémentaires est un enseignement divisé en un certain nombre de chapitres ou divisions de difficultés progressives. Cette méthode consiste à introduire progressivement un nombre limité d'éléments ou de structures parmi une grande quantité de matière. Dans le contexte de l'enseignement des phonèmes, cela impliquerait de programmer un enseignement visant à familiariser progressivement les apprenants avec les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, ainsi que les règles relatives à la valeur de chaque graphème.

2. Vocalisation : La vocalisation, selon Delattre (1971 :116), est une technique où l'on place les phonèmes à acquérir dans les positions phonétiques jusqu'à ce que l'apprenant ait acquis l'habitude de bien les utiliser graphiquement dans toute circonstance. En d'autres termes, cette méthode consiste à intégrer les graphèmes à enseigner dans des mots où l'on peut identifier leurs utilisations par rapport aux autres graphèmes qui les

entourent. Par exemple, la vocalisation peut être utilisée pour enseigner les différentes façons dont le phonème /e/ est orthographié dans des mots spécifiques.

3. Tables de fréquence et échelles d'acquisition : Selon Riegel et al. (2009 : 138), l'utilisation de tables de fréquence et d'échelles d'acquisition peut être une stratégie efficace. Commencer par une étape logogrammique et progresser vers un niveau phonographique à travers le couple lecture-écriture peut aider les apprenants à maîtriser les phonogrammes. Cette approche souligne l'importance de lier les pratiques orthographiques à l'activité de la lecture. Les enseignants peuvent utiliser des textes comportant les lettres à étudier, incitant ainsi les apprenants à faire davantage appel à la lecture dans le cadre d'autres activités scolaires.

4. Décomposition des mots en syllabes : Selon Catach et al. (2012 : 42), s'habituer à décomposer les mots en syllabes avant d'apprendre à accentuer peut-être une stratégie utile. Exposer les apprenants au découpage des mots en syllabes peut les aider à découvrir les règles d'accentuation. Cette méthode permet aux apprenants de reconnaître les mots en identifiant les éléments constitutifs tels que les lettres ou les syllabes, contribuant ainsi à la maîtrise de l'aspect graphique des signes.

5.5 Activités de Classe

Dans une classe de langue, en particulier dans l'enseignement du FLE, les activités doivent être conçues pour aider les apprenants à apprendre les structures langagières et à les utiliser correctement. La motivation joue un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une L2 (Amuzu, 2005 : 6), donc les enseignants devraient favoriser des activités qui suscitent l'intérêt et la volonté des apprenants. Les activités ludiques, telles que le jeu des sept lettres un mot, peuvent être privilégiées. Cette activité consiste à former des mots possibles à partir de sept lettres choisies par les apprenants, les aidant ainsi à découvrir l'aspect graphique des signes dans leur ensemble. D'autres activités telles que des

chansons, des jeux de rôle et des exercices structuraux peuvent également être utilisées pour motiver les apprenants à s'intéresser à l'orthographe française.

Nous proposons les exercices d'application suivants :

Complétez le tableau avec d'autres mots

Tableau 27 : l'exercice d'application

è	ê	ai	e	ei
élève	tête	maison	belle	peigne

Complétez les mots suivants avec ê, è, ai, ei, e

1. Je v—s à l'école.
2. Les ghanéens célèbrent les f--tes traditionnelles.
3. Il a la r--gle.
4. Mon oncle coupe la t—rre.
5. Le garçon n—ge dans la piscine.



5.6 Conclusion Générale

Cette étude visait à améliorer l'utilisation du phonème [ɛ] en orthographe française chez les apprenants de FLE au Ghana, en se concentrant sur les apprenants de SHS. Trois problèmes principaux liés à l'emploi de ce phonème ont été identifiés : la confusion des graphèmes correspondant aux phonèmes, l'adjonction ou l'omission des signes auxiliaires, et l'inversion des graphèmes. Ces difficultés sont attribuées à la complexité de la langue française et à des lacunes dans son enseignement.

Les objectifs de l'étude étaient d'identifier les causes de ces difficultés et de proposer des techniques pour améliorer l'utilisation des phonèmes. Les hypothèses formulées sur le désaccord au sein du système graphique, le transfert linguistique et les anomalies des accents ont été confirmées par les réponses aux tests et aux questionnaires.

Le fondement théorique de la recherche reposait sur la théorie du plurisystème de Catach, utilisée pour analyser les erreurs basées sur la notion de graphèmes. L'analyse a révélé que l'asymétrie du graphisme français, la présence d'anomalies orthographiques et le recours aux structures linguistiques des langues sources étaient des obstacles majeurs. En conclusion, des recommandations ont été faites pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des phonèmes en mettant l'accent sur l'inclusion de ces éléments dans le syllabus et les manuels, ainsi que sur la formation continue des enseignants. Les activités de classe devraient être conçues pour motiver les apprenants, et la réintroduction de la dictée à WASSCE a été suggérée. Malgré certaines limitations dans le choix des phonèmes étudiés, l'étude propose des pistes pour des recherches futures plus approfondies. En fin de compte, l'objectif est d'améliorer la maîtrise de l'orthographe française, considérant que la connaissance des règles orthographiques contribue à la maîtrise générale de la langue.



REFERENCES

- Agbeh, M. A. (2000). Language Policy and Teaching of French. *Proceeding of the Seminar on Towards a Language Policy for Ghana: The case of French 1*, pp 44-53.
- Akakpo, E. (2012). Comprendre les difficultés d'emploi des logogrammes en orthographe française pour les réduire. *INFOPROF: Journal des professeurs de français, No54* Août 2012, pp 6-13.
- Akakpo, E. (2013). *Emploi des idéogrammes en orthographe française, Une étude des apprenants ghanéens FLE*. Saarbrücken: Edition Universitaire Européenne.
- Amuzu, D.S.Y. (2000). *Problème de bilinguisme au Ghana. Co-existence of Languages in West Africa*. Takoradi: St Francis Press Ltd. Pp72-87.
- Amuzu, D.S.Y. (2001). *L'impact de l'ewé et de l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana*. New Trend in Language in contact in West Africa. Takoradi: St Francis Press Ltd. Pp 1-9.
- Amuzu, D.S.Y. (2005). L'impact de la motivation sur l'apprentissage de FLE au Ghana. *INFOPROF: Journal des professeurs de français. No 003* Août 2005.
- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier à l'école primaire*. Paris : Hachette.
- Arrivé, M., Gadet, F. et Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammaron.
- Awute, A. (2013). *Emploi des morphogrammes en français langue étrangère : le cas des apprenants d'Achimota SHS, de Presec-Legon et d'Accra girls SHS*.
Modifié le 08 janvier 2024 à 11h: 05pm,
ugspace.ug.edu.gh/.../Awute%20Andreas_Emploi%20Des%20Mor...Legon: UG
- Bertocchini, P. et Constanzo, E. (1989). *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues*. Paris : Hachette.
- Besson, J-J. (1999). *L'oral au collège*. Delagrave : CRDPP.
- Béatrix Köhler, D. (1991). *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es*. Lausanne : CVRP
- Blanche-Benveniste, C. et Chervel, A. (1969). *L'orthographe*. Paris : Masperos.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Londres. Allen and Unwin
- Carton, F. (1991). *Introduction à la phonétique du français*. Paris : Bordas.
- Catach, N. (2004). *L'orthographe. Que sais -je ?* Paris : PUF.

- Catach, N., Duprez, C. et Gruaz, D. (1995). *L'orthographe française, Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. 2eme éd. Paris : Nathan.
- Catach, N., Duprez, C. et Gruaz, D. (2012). *L'orthographe française Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. 3eme éd. Paris : Armand Collin.
- Cenoz, J. (2003). *The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code mixing*. Clevedon: Buffalo.
- Chiahou, E. et coll. (2011). « *Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues* », Cahiers de l'APLIUT [En ligne], Vol. XXVIII N° 3 | 2009, consulté le 28 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/105> ; DOI : [https://doi.org/ 10.4000/apliut](https://doi.org/10.4000/apliut)
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Modifié le 20 octobre 2023 à 11h: 15, <http://www.ac-paris.fr/.../pour-enseigner-et-apprendre....> Paris: Delagrave.
- CORDER, S.P. (1967): "The significance of learners' errors" *International Review of Applied Linguistics* 5, pp161-9, Oxford: Blackwell
- Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Lagunages*, 57 pp9-15.
- Cornaire, C. et Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : Clé international.
- Cuq, J.P. et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Debyser, F. (1970). « La Linguistique Contrastive et les interférences » in *Langue française*, 8, 31-61, Université de Rouen : Newbury
- Delattre, P. (1971). *Les exercices structuraux pour quoi faire ?* Paris : Larousse.
- Dubois, J. et Langane, R. (2006). *Grammaire livre de bord*. Paris : Larousse
- Dubois, J. Guicomo, M., Guespin, M., Marcellesi, C., Marcellesi J-B., et Mevel, J.-P. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Ducard, D., Honvautl, R., Jaffré. J. P., (1995). *L'orthographe en trois dimensions*, Paris: Nathan Pédagogie.
- Duffosse, B. Lalo, B. et Robert, D. (2000). *Livre unique de français CMI*. Paris: Hatier International.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: University Press.
- Fayol, M. (2003). *L'orthographe française est une des plus difficiles au monde*. Comment les enfants en déjouent-ils les pièges ? Cerveau & psycho-

- Fayol, M. et Jaffré, J.P (2008). *Orthographier*. Paris : (PUF).
- Gak, V.G. (1979). *L'orthographe du français : Essai des descriptions théorique et pratique*. Paris : CEDLAF.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier / Didier.
- Garnier, I., Lambrechts, C., Karoubi, L., Durand, B. et Maire, P. (2004). *Le petit Larousse Illustré*. Paris : Larousse.
- Girard, R. (1972). *La violence et le sacré*. Paris.
- Girardet, J. et Cridling, J. M. (1996). *Méthode de français 2. Panorama des langues Cahier d'exercice*. Paris : Clé international.
- Grevisse, M. et Grosse, A. (2011). *Le Bon Usage, Grammaire française*. Paris : Duculot.
- Hagège, C., (1985). *L'homme de paroles*. Paris, Fayard.
- JAFFRÉ J.-P. (1992) *Didactiques de l'orthographe*, Paris, Hachette.
- Kalai, L. (2011). *L'obstacle orthographique dans les productions écrites des élèves de 6^{ème} année de base*. Université de Tunis.
- Keller, E. (1982). *Manuel de psycholinguistique*. Université de Montréal, 3^e édition
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Léon, P. R. (2000). *Phonétique et prononciation du français*. Paris: Nathan.
- Lightbown, P. M. et Spada, N. (2005). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Mawuwoe, A. A. (2015). *Contraintes d'emploi des phonogrammes en FLE – Le cas de quatre écoles secondaires de la Municipalité de Ketu South*
- MOE, (2007). *Teaching Syllabus for French JHS 1-3*. Accra: CDD
- MOE, (2010). *Teaching Syllabus for French SHS 1-3*. Accra: CDD
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*, Paris, Odile Jacob.
- Odlin, T., (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Rahmatian, R. et Abdoltadjedini, K. (2007). *L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères*. Plume, Automne/hiver, pp. 105-123
- Richards, J. C. (1971). A non-contrastive approach to Error Analysis. *English Language Teaching Journal*, pp 204-219.

Riegel, M., Pellat, J-C et Rioul, R. (2018). *Grammaire Méthodique du français*. Paris : PUF.

SAUSSURE, de F. (1986): *Cours de linguistique générale*, Paris: Payot.

Talbi, A. et Legros D., (2018). *L'effet de la correction assistée par ordinateur (CAO) sur la construction des compétences orthographiques des apprenants de FLE en Algérie*. *Alsic*. Modifié le 14 Octobre 2023,

URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3255> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.3255>

Vuletic,B., Cureau, J. (1974) : *Enseignement de la prononciation*. Paris : Didier



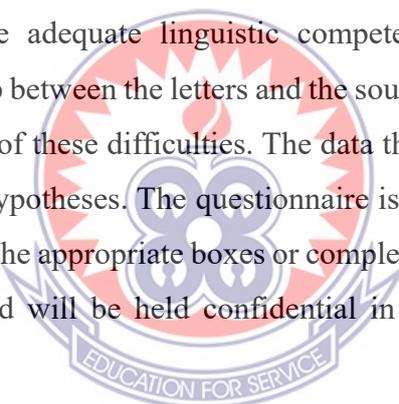
ANNEXES

APPENDIX A

**QUESTIONNAIRES POUR LES ENSEIGNANTS
UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA
FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATION AND
COMMUNICATION
DEPARTMENT OF FRENCH EDUCATION**

Questionnaire for Teachers: Use of the [ɛ] Sound in the Writing of Students at Prestea Senior High Technical School

The aim of this questionnaires is to collect information on the difficulties learners of SHS level encounter in using [ɛ] sound in French orthography in order to suggest strategies to help these learners have adequate linguistic competence for better use. We have hypothesized that, the gap between the letters and the sounds as well as linguistic transfer could be possible causes of these difficulties. The data that would collect would help us confirm or refute these hypotheses. The questionnaire is to be filled by French teachers in school. You are to tick the appropriate boxes or complete where necessary. We promise that information collected will be held confidential in accordance with the ethics of research.

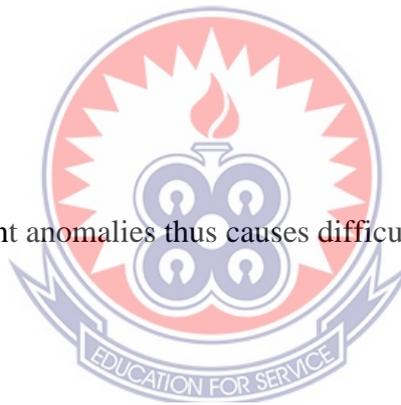


A. Teacher's profile

1. Name of institution:
2. Location:.....
3. Age:
4. Academic qualification: MPHIL [], M.E.D [] B.E.D [] B.A [] Diploma []
Cert 'A' Post-sec. []
5. Number of years of working experience:
1-5 [] 6-10 [] 11-15 [] 16-20 [] 20 []
6. Have you attended a training college? Yes [] No []
If Yes, which one
7. Do you regularly participate in seminars organized by:
 - a. GAFT Yes [] No [] specify number of times
 - b. CREF Yes [] No [] specify number of times

B. The Use of the [ɛ] Sound in the Writing of Students

- 8.. On a scale of 1 to 5, evaluate the overall level of students' understanding of the [ɛ] sound in French.
- 1 (Low) to 5 (High)
9. How important do you consider teaching the [ɛ] sound in the French program?
- Very important
 - Important
 - Neutral
 - Not very important
 - Not important at all
10. Do the gap between the letters that represent the sound [ɛ] could be considered as one of the causes of the difficulties in writing in French for your learners?
- Yes, fully
 - Yes, partially
 - Uncertain
 - No, not really
 - No, not at all
11. Do the accents present anomalies thus causes difficulties to learners?
- Always
 - Often
 - Sometimes
 - Rarely
 - Never
12. How do you assess the effectiveness of current teaching resources for instructing the [ɛ] sound?
- Very effective
 - Effective
 - Neutral
 - Ineffective
 - Not effective at all
13. Do the French syllabus makes provisions for teaching the sounds and the accent?
- Yes, fully
 - Yes, partially
 - Uncertain



- No, not really
 - No, not at all
14. Do you evaluate learners in written production such as dictation and essay writing to make them used to the spelling of words with the [ɛ] sound?
- Always
 - Often
 - Sometimes
 - Rarely
 - Never
15. On a scale of 1 to 5, how frequently do you provide feedback to students on the use of the [ɛ] sound in their writing?
- 1 (Rarely) to 5 (Frequently)
16. What suggestions do you have to improve the teaching of the [ɛ] sound and its application by students? (Open-ended response)



APPENDIX B

QUESTIONNAIRES POUR LES APPRENNANTS

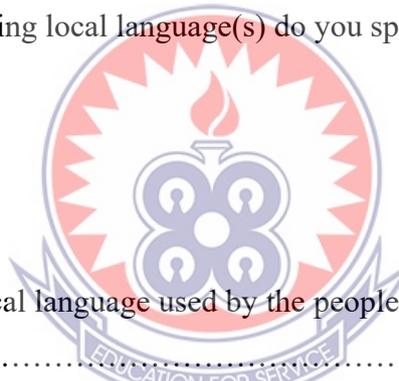
Questionnaire for Students: Use of the [ɛ] Sound in the Writing of Students at Prestea Senior High Technical School

Tick [√] the appropriate box.

Section A

Personal data

1. Sex : Male []
Female []
2. Age :
3. Nationality :
4. Class :
5. Which of the following local language(s) do you speak?
Fante []
Twi []
Nzema []
Hausa []
6. What is the main local language used by the people of the community in which you live? (.....)
7. At what level did you start learning French language?
Primary school level []
Junior High school []
Senior High school levels []



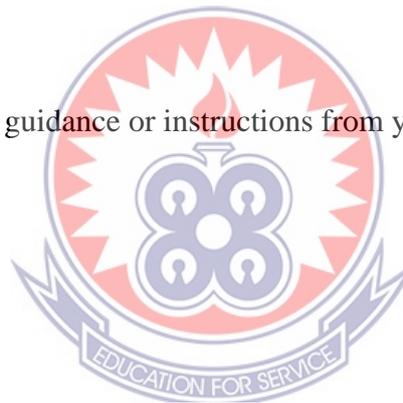
The learners need to be taken through regular practice be familiar with the sound and its writing representation in French.

Section B

Knowledge on the use of the [ɛ] Sound in Writing of Students

8. How comfortable do you feel with the pronunciation of the [ɛ] sound in French?
 - Very comfortable
 - Comfortable
 - Neutral

- Uncomfortable
 - Very uncomfortable
9. How often do you think you use the [ɛ] sound correctly in your written French?
- Always
 - Often
 - Sometimes
 - Rarely
 - Never
10. How important do you think the correct use of the [ɛ] sound is in your written French assignments?
- Very important
 - Important
 - Neutral
 - Not very important
 - Not important at all
11. Do you receive clear guidance or instructions from your teachers on the use of the [ɛ] sound?
- Always
 - Often
 - Sometimes
 - Rarely
 - Never
12. Do you think the English language has an influence on your writing of the /ɛ/ sound in French?
- Always
 - Often
 - Sometimes
 - Rarely
 - Never
13. Do the use of the accents causes difficulties in writing French words?
- Always
 - Often
 - Sometimes
 - Rarely



- Never

14. How do you assess your own improvement in using the [ɛ] sound since the beginning of the school year?

- Improved significantly

- Improved

- No change

- Declined

- Declined significantly

15. Do you think you have had enough practice to use the [ɛ] sound correctly in your writing?

- Yes, enough

- Yes, but could have more

- Uncertain

- No, not enough

- Not at all

16. What are the main challenges you face when using the [ɛ] sound in your writing?
(Open-ended response)

17. How much do you think the correct use of the [ɛ] sound could enhance your overall proficiency in written French?

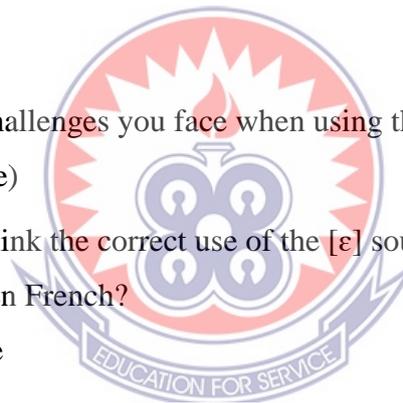
- Significantly enhance

- Enhance

- Neutral

- Slightly enhance

- Not enhance at all



APPENDIX C

TEXTE DE PRODUCTION ECRITE

Choose the words in the following sentences with è, ê, e, ei, es, ai, est, ait, aie

1. La fen...tre est ouv....rte.
2. Ma m...re est la r....ne de ce village.
3. Les maisons sont pr...s de la rivi...re.
4. La b...lle fille mal à la t...te.
5. Ellede son père.
6. Ce stylo est très ch....r.
7. Le menuisier f... la ch.....se.
8. Ils ach---tent du s...l.
9. Je n----ge à la plage.



APPENDIX D

TEXTE DE DICTEE

KARIM AU CHAMP

Très tôt le matin, Karim se lève. Il se prépare pour aller au champ parce qu'il est cultivateur. Mais ce matin, il ne se porte pas bien. Il a mal à la gorge et il tousse. Alors il boit un peu d'eau chaude avant de prendre son petit déjeuner. Arrivé au champ, il travaille dur pendant plusieurs heures. D'abord, il arrache les mauvaises herbes. Ensuite, il tourne la terre avec une grosse houe. Vers midi, il est très fatigué ; il a le corps couvert de sueur. Il prend un petit repos et dort pendant trente minutes. Quand il se réveille, il mange du manioc avec un ragout de feuilles vertes (kontommire) à la viande. Après, il boit une calabasse d'eau fraîche. A 2 heures de l'après-midi. Karim reprend le travail jusqu' à la tombée du soleil. Il rentre à la maison toujours fatiguée mais content de ses efforts.

Adapté de French Work Book, Salut les amis : de Osei, S. Speedad Ventures

