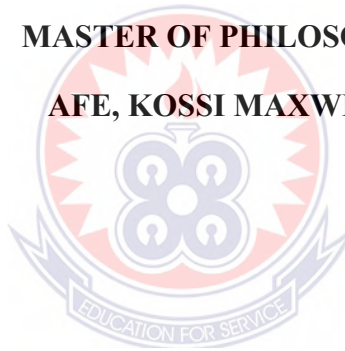


**UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA**

**EMPLOI DES IDEOGRAMMES (LES ACCENTS) PAR LES ETUDIANTS DE  
LA PREMIERE ANNEE DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE UNIVERSITY  
OF EDUCATION, WINNEBA**

**MASTER OF PHILOSOPHY**

**AFFI, KOSSI MAXWELL**



**2020**

**UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA**

**EMPLOI DES IDEOGRAMMES (LES ACCENTS) PAR LES ETUDIANTS DE  
LA PREMIERE ANNEE DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE UNIVERSITY  
OF EDUCATION, WINNEBA**



**A Thesis in the Department of French Education, Faculty of  
Foreign Languages Education, submitted to the School of  
Graduate Studies in Partial Fulfillment**

**of the requirements for the award of the degree of  
Master of Philosophy  
(French Education)  
in the University of Education, Winneba.**

**OCTOBER, 2020**

## DECLARATION

### Student's Declaration

I, Maxwell Kossi Afe, declare that this thesis, with the exception of quotations and references contained in published works which I cited, is entirely my own original work, and has not been submitted either in part or whole for another degree elsewhere.

SIGNATURE.....

DATE.....

### Supervisor's Declaration

I hereby declare that the preparation and presentation of this work were supervised in accordance with the guidelines for supervision of Thesis/Project as laid down by the University of Education, Winneba.

NAME OF SUPERVISOR: DOCTEUR MAWUENA ADJRANKOU-GLOKPO

SIGNATURE.....

DATE.....

## **DEDICACE**

A

- mon père

-ma mère

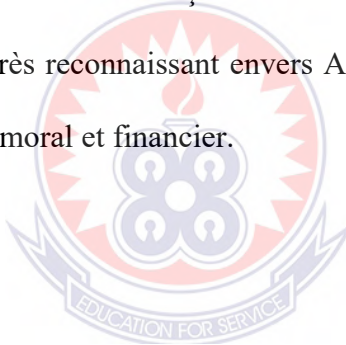
- ma future épouse

- les familles Afe et Eduna



## REMERCIEMENTS

Nous sommes sincèrement reconnaissant au Docteur Mawuena Adjrankou-Glokpo, notre directeur de mémoire, pour le désir et la patience qu'il a eu en relisant tout le travail et en faisant de différentes suggestions. Nous sommes aussi reconnaissant au Professeur D.S.Y. Amuzu pour ses conseils et soutien moral. Nous remercions également le chef du département de français, Mr. F. Odonkor, de nous avoir donné la permission à réaliser cette étude dans l'enceinte du Département. Nous remercions aussi Docteur D.K. Ayi-Adzimah pour ses conseils et de nous avoir donné accès aux étudiants en les organisant. Nous remercions également George Kofi Mensah Siakou, délégué des étudiants de la première année du Département de français en nous aidant à organiser ses collègues. Finalement nous sommes très reconnaissant envers Afe Yawa Forgive et Eduna Kwame Wilson pour leurs soutiens moral et financier.



## TABLE DES MATIERES

DECLARATION	iii
DEDICACE	iv
REMERCIEMENTS	v
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES GRAPHIQUES ET DES COURBES	xii
LISTE DES ABREVIATIONS	xiii
ABSTRACT	xv
<b>CHAPITRE UN : INTRODUCTION GENERALE</b>	<b>1</b>
1.0 Introduction	1
1.1 Contexte de l'étude	2
1.1.1 Importance de la langue française au Ghana	5
1.1.2 Le statut de la langue française au Ghana	8
1.1.3 Les obstacles à l'enseignement/apprentissage du FLE	9
1.2 Problématique	12
1.3 Justification du choix du sujet	15
1.4 Objectifs	17
1.5 Hypothèses	18
1.6 Questions de recherche	18
1.7 Délimitation du travail	19
1.8 Organisation du travail	19
1.9 Conclusion partielle	20
<b>CHAPITRE DEUX : CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS</b>	<b>21</b>
2.0 Introduction	21
2.1.0 Cadre théorique	21
2.1.1 Définition de quelques notions	22
2.1.1.1. a Notion d'idéogramme	22
2.1.1.1. b Différents types d'idéogrammes	25
2.1.1.1. c Rôle ou importance des idéogrammes	26

2.1.2 Notion de signe auxiliaire et de signe diacritique	28
2.1.1.2. a Signé auxiliaire	28
2.1.1.2. b Signes diacritiques	29
2.1.1.3 Notion d'accent	30
2.1.1.4 Notions de phonème et de graphème	34
2.1.1.4. a Notion de phonème	34
2.1.1.4. b Notion de graphème	36
2.1.1.5 Notions de voyelles ouvertes/fermées	37
2.1.1.6 Notion de syllabe	38
2.1.1.7 Notion de l'erreur	40
2.1.1.8 Règles d'emploi des idéogrammes	41
2.1.1.8.a Accent aigu (´)	41
2.1.1.8.b Accent grave (`)	44
2.1.1.8. c Accent circonflexe(^)	46
2.1.1.9 Rôle ou importance des accents	50
2.1.1.10 Difficultés d'emploi des accents	52
2.1.1.11 Aperçue sur les systèmes orthographiques anglais et akan	58
2.1.1.11a Système orthographique anglais	58
2.1.1.11b Système orthographique akan	60
2.1.2 Théories psycholinguistiques	61
2.1.2.1. a Plurisystème graphique de Nina Catach	61
2.1.2.1. b Classification des erreurs selon Catach	64
2.1.2.2. a Théorie constructiviste	66
2.1.2.2.b Analyse des erreurs	69
2.1.2.3 Implication des théories dans l'enseignement de l'orthographe française	70
2.2 Travaux antérieurs	71
2.3 Conclusion partielle	77
<b>CHAPITRE TROIS : DEMARCHE METHODOLOGIQUE</b>	<b>79</b>
3.0 Introduction	79
3.1.1 La population de référence	79
3.1.2 Echantillonnage (aléatoire)	81

3.2 Nature et description de la recherche	85
3.3 Description des instruments de mesure et la collecte des données	86
3.3.1 Pré-test	86
3.3.2 Test (annexes A et B)	87
3.3.3 Intervention	89
3.3.4 Post-test	91
3.3.5 Observations durant l'enquête	92
3.4 Procédures de dépouillement et d'analyse	93
3.5 b Obstacles rencontrés et méthode employée pour surmonter ces obstacles	94
3.6 Conclusion partielle	95
<b>CHAPITRE QUATRE : PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES</b>	96
4.0 Introduction	96
4.1 Présentation et interprétation des résultats	96
4.1.1 Profil académique vis-à-vis de l'apprentissage du français	96
4.1.2 Connaissance des règles d'emploi des accents (annexe B)	107
4.3.a Intervention	121
4.3. b Analyse et commentaire des résultats du post-test	122
4.4 Comparaison des erreurs	131
4.4.1 La somme des pourcentages d'erreur	131
4.4.1a Test	131
4.4.2 Représentations graphiques	133
4.4.2a Les histogrammes	133
4.4.2b Commentaire des graphiques (4.1a & 4.1b)	135
4.4.2c- Courbes	136
4.4.2d- Commentaire des courbes	138
4.5 Validation des hypothèses	138
4.6 Conclusion partielle	141



<b>CHAPITRE CINQ : SYNTHÈSE ET RECOMMANDATIONS</b>	143
5.0 Introduction	143
5.1.1 Synthèse du travail	143
5.1.2 Implications pédagogiques	146
5.2 Propositions	147
5.2.1 A l'endroit du GES	147
5.2.2- A l'endroit des enseignants	148
5.2.3 A l'endroit de l'apprenant	150
<b>REFERENCES</b>	153
<b>SITOGRAPHIE</b>	157
<b>ANNEXES</b>	159
ANNEXE A	159
ANNEXE B	160
ANNEXE C	161



## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau</b>	<b>Page</b>
3.1: Répartition des étudiants du niveau 100 selon le sexe	81
3.2: La répartition de l'échantillon selon le sexe	83
3.1: Répartition des étudiants du niveau 100 selon le sexe et leur participation	84
4.1a: Pays où l'apprentissage du français a commencé	97
4.1b: Nombre de langues parlées en plus le français et l'anglais	98
4.1c: Age à partir duquel l'apprentissage du français a commencé	98
4.1d: Niveau où l'apprentissage du français a commencé	99
4.1e: Niveau où les étudiants ont enseigné	100
4.1f: Nombre d'accents connus	101
4.1g: Une fois suivi le cours d'emploi des accents	102
4.1h: Règles d'emploi des accents connues	102
4.1i: L'accent le plus difficile	104
4.1j: L'accent le plus difficile selon les étudiants ivoiriens et togolais	105
4.1k: Causes de la difficulté de l'emploi des accents en français	106
4.2a: Les graphies obtenues de «le progrès»	108
4.2b: Les graphies obtenues de «la vitesse»	109
4.2c: Les graphies obtenues de «un examen»	110
4.2d: Les graphies obtenues de «un théâtre»	111
4.2e: Les graphies obtenues de «prêt»	112
4.2f: Les graphies obtenues de «la fête»	114
4.2g: Les graphies obtenues de «un bâton»	115
4.2h: Les graphies obtenues de «j'ai chanté»	116
4.2i: Les graphies obtenues de «il a été à l'école»	117
4.2j: Les résultats obtenus de «mère»	118
4.2k: Les résultats obtenus de «mer»	119
4.2l: Les résultats obtenus de «sûr»	120
4.2m: Les résultats obtenus de «près»	120
4.3a: Les graphies obtenues de «congrès»	122
4.3b: Les graphies obtenues de «la maîtresse»	123

4.3c: Les graphies obtenues de «espace»	124
4.3d: Les graphies obtenues de «forêt»	124
4.3e: Les graphies obtenues de «le miel	125
4.3h: Les différents choix obtenus de «chère»	127
4.3i: Les différents choix de «belle»	127
4.3j: Les différents choix de «drôle»	128
4.3k: Les différents choix obtenus de «dès»	129
4.3l: Les différents choix obtenus de «où»	129
4.3m: Les différents choix obtenus de «sur»	130
4.3n: Les différents choix obtenus de «là»	130



## LISTE DES GRAPHIQUES ET DES COURBES

<b>Graphique</b>	<b>Page</b>
3.1: Répartition des étudiants du niveau 100 selon le sexe et leur participation	84
4.1a: Représentation graphique des erreurs du test	133
4.1b: Représentation graphique des erreurs du post-test	134



## LISTE DES ABREVIATIONS

AFC: Association for Change

ADN: acide désoxyribonucléique

CEDEAO: Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest

CE: Commission Européenne

CF: Campus France

CIJ: Cour Internationale de Justice

CIO: Comité International Olympique

CNCRE: Comité National de Coordination de la Recherche en Education

CRDP: Centre de Recherche et de Développement Pédagogique

CREF: Centres Régionaux de Formation d'Enseignants de Français

ENFE: Ecoles Normales de Formation des Enseignants

ESA: Agence Spatiale Européenne

FIA: Fédération Internationale de l'Automobile

FIFA: Fédération Internationale de Football Association

FLE: Français Langue Etrangère

GES: Ghana Education Service

IUFMB: Institut Universitaire de Formation des Maître de Bourgogne.

OCDE: Organisation de Coopération et de Développement Economique

ONU: Organisation des Nations Unies

OIF: Organisation Internationale de la Francophonie

OMC: Organisation Mondiale du Commerce

PMRA: Programme Mondial du Recensement de l'Agriculture ou

SG/CIIP: Secrétariat Général de la Conférence Internationale de l'Instruction Publique

UA: Union Africaine

UDS: University for Development Studies

UmaT: University of Mines and Technology

UE: Union Européenne

UEW: University of Education, Winneba

UNESCO: Organisation de Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

WASSCE: West African Senior School Certificate Examination



## ABSTRACT

This study is based on the fact that students of the Department of French Education at the University of Education, Winneba find it difficult to use accents in French. It started when we discovered during an orthographic test, that most of the students did not know the nature and the functions of the different accents in French, making it difficult for them to learn the French orthography. Our objectives were to identify and suggest solutions to the challenges faced in using these accents in order to be able to master the French orthography. Two theories were considered: the theory of Catach which best explains the complex nature of the French orthography, and the cognitivists' theory. We proceeded by the action method: test-intervention-posttest. Analysis of the data from the test showed that the problem is real and needed to be treated. It has three main sources: the absence of accents in English, the complex nature of the French orthography and the negligence of some teachers towards these accents due to the fact that manuals don't give importance to their teaching. The English also has some impact on the learning of the French orthography with regard to the use of accents. After intervention, analysis of the posttest's data identified that though our method of intervention yielded good results, some of the challenges still remain. Our suggestion is that more attention should be given to the teaching of accents in French because they play an important role in mastering the French orthography.



## CHAPITRE UN

### INTRODUCTION GENERALE

#### 1.0 Introduction

Le français est une langue vivante, d'origine romane qui est parlée en France, en Belgique, en Suisse et au Canada. Dans certaines organisations internationales comme l'ONU, l'UE, l'UA, l'OIF, l'ESA, la FIA, la FIFA, le CIJ, le CIO, l'OCDE, l'OMC, la CEDEAO et tant d'autres, le français est utilisé comme l'unique langue ou l'une des langues officielle, administrative ou de travail. Il est la langue officielle et administrative dans beaucoup de pays africains comme l'Algérie, le Burkina Faso, la Côte d'ivoire, le Togo, etc. et les Caraïbes. Au Ghana, le français est étudié comme une langue étrangère. Selon Martin (1976, p.47), les premiers essais d'introduction du français langue étrangère (FLE) au Ghana ont commencé depuis l'époque précoloniale, entre 1638 et 1641.

Etant une langue comme les autres, le français a ses propres règles d'emploi qui suivent son évolution dans l'histoire. Depuis son introduction dans le système éducatif ghanéen, l'enseignement/apprentissage du français ne cesse pas de poser des problèmes aux apprenants ghanéens. Selon Okyere-Dadzie (2015), la présence d'une langue étrangère comme le français dans une société multilingue comme le Ghana pose des défis qu'il faut surmonter. Ainsi il écrit: «Apprendre une langue étrangère dans un contexte plurilingue et pluriethnique vient avec ses propres défis à surmonter: les problèmes de transfert d'éléments des langues antérieurement acquises à la langue étrangère, la possibilité de pratiquer la langue étrangère en dehors de la classe, l'accès aux documents dans la langue étrangère, et tant d'autres» (Okyere-Dadzie, 2015, p.2). Ces difficultés se rencontrent non seulement du côté de l'oral mais aussi dans la maîtrise de son orthographe. Dans la plupart des cas, les obstacles liés à l'orthographe



ne sont connus qu'en observant les copies des devoirs ou des examens des apprenants. Dans le cas de la langue française au Ghana, beaucoup de difficultés liées à l'orthographe se trouvent au niveau de l'emploi de certains idéogrammes qui ne se rencontrent pas dans le système orthographique anglais. C'est dans ce optique que s'oriente notre travail de recherche.

Ce premier chapitre qui est l'introduction générale du travail comporte le contexte de l'étude, la problématique, la justification du choix du sujet, les objectifs du travail, les hypothèses et les questions de recherche. Pour finir ce chapitre, nous parlerons de la délimitation du travail par rapport à l'espace et au contenu; puis, nous donnerons aussi le plan de notre travail.

### **1.1 Contexte de l'étude**

Selon Schiffers et Thonart (2011), la communication est «l'ensemble des stratégies mises en place, par une personne ou un groupe de personnes, pour échanger des ressources et des représentations avec d'autres». Ceci consiste à passer ou à échanger des messages entre des personnes au moyen des signes et des signaux (Robert, 2009, p.480). Pour qu'il y ait une communication, il faut nécessairement au moins deux personnes (émetteur/récepteur). Il existe plusieurs canaux par lesquels la communication peut se faire : la communication par les médias, la communication hors média, les réseaux sociaux, les supports papier, etc. Malgré la multiplicité des appareils téléphoniques qui semblent donner la suprématie à la communication orale, cette dernière devenant plus rapide et très efficace, la communication écrite reste toujours la meilleure pour les générations futures du fait qu'elle est plus précise et permet la sauvegarde de l'information pour une durée très longue, comme le précise l'expression latine d'Horace (cité dans *Le Rhône* par Morand, 1954, p.1): «verba

volant, scripta manent» et traduit en français par ces termes: «les paroles s'envolent, les écrits restent». L'écriture est le seul moyen par lequel la culture se perpétue, se renouvelle et se développe. C'est l'acide désoxyribonucléique (ADN) d'une société. Ceci nécessite donc sa bonne connaissance et son bon usage.

La langue française utilise l'alphabet latin. L'écriture française utilise 26 lettres auxquelles s'ajoutent les accents (aigu, grave et circonflexe) pour transcrire les phonèmes en graphèmes. La seule correspondance à l'oral ne peut jamais expliquer tout le fonctionnement de l'orthographe française. Selon Riegel et al. (2016, p.64), le fonctionnement de l'orthographe française est régi par deux principes: le principe phonographique et le principe idéographique. Ces deux principes s'opposent souvent. Selon le principe phonographique, les unités graphiques ou graphèmes ont pour rôle principal la transcription des phonèmes ou des unités sonores. Ce principe expose la correspondance non biunivoque du système orthographique français. Au lieu que chaque graphème corresponde à un et un seul phonème, certains graphèmes transcrivent une multiplicité de phonèmes et vice versa. En prenant par exemple le graphème «o», il transcrit le phonème [o] dans «bravo, mot, rose»; et le phonème [ɔ] dans «collant, hors, port». De l'autre côté, le phonème [o] traduit les graphèmes «o» dans «chose et boulot»; «ô» dans «bientôt et plutôt», «au» dans «saut et autre»; et «eau» dans «peau et seau». Contrairement au principe phonographique, dans le principe idéographique, les signes écrits représentent globalement les unités significatives: ce sont «des mots-signes» (Riegel et al.1994, p.64). Ces signes sont des graphèmes qui renvoient à des aspects grammaticaux ou sémantiques des mots qui peuvent correspondre ou non aux phonèmes. Ce principe qui réfère au sens contrôle l'écriture alphabétique en devenant au cours de son évolution historique, un complément indispensable. Ainsi, Riegel et al. (1994, p.73) écrivent: «Dans l'écriture

du français, le niveau phonogrammique est fondamental mais d'autres niveaux plus élevés, gouvernés par le principe idéographique, interfèrent avec lui et jouent un rôle important pour la perception visuelle de la signification». Pour illustrer cette interdépendance, Akakpo (2005, p.9) donne l'exemple suivant: *\*va t il a l ecole*. Selon elle, on peut poser beaucoup de questions à ce propos: de quoi s'agit-il? S'agit-il d'une phrase? De quel type de phrase? S'agit-il d'une énumération? Il n'y a pas de guide ou de direction pour indiquer ou expliquer ce que l'on veut dire. Pour une meilleure précision et compréhension, nous sommes obligé d'écrire: *va-t-il à l'école?* (Akakpo, 2005, p.9). Avec cet exemple, nous sommes d'accord avec Akakpo (2005, p.6) que les idéogrammes «contrôlent le rythme de la lecture en permettant de respecter les groupes rythmiques et les groupes de souffle et parfois, la prononciation des mots».

Selon le document annexe du secrétaire général de la conférence internationale de l'instruction publique ou SG/C2P (2003), l'écriture analytique ou idéographique est née à partir des pictogrammes. Ces derniers sont des dessins, qui prennent à l'usage et en se stylisant une valeur abstraite. Ce sont ces valeurs abstraites qui deviennent des idéogrammes. Leur association permet de constituer des phrases. Dubois (2007, p.238) définit l'idéogramme comme étant un caractère graphique qui correspond à une idée. Les idéogrammes sont indépendants de la prononciation réelle. Ils forment une partie importante de l'orthographe française et regroupent les signes de ponctuation, les accents et les autres signes graphiques qui ne se prononcent pas lors de la lecture (Akakpo, 2005, p.6). Ce sont ces idéogrammes qui vont représenter définitivement notre centre d'intérêt dans cette étude.

Avant d'énoncer la problématique, nous allons faire un petit résumé d'abord sur l'importance du FLE au Ghana, ensuite sur le statut du FLE et enfin sur les obstacles

qui entravent le progrès de l'enseignement/apprentissage du FLE sur le territoire ghanéen.

### **1.1.1 Importance de la langue française au Ghana**

Une langue joue un rôle important dans le développement d'un pays. A ce propos, Ouedraogo (2000, p.1) écrit:

Les valeurs culturelles et sociales et les idéologies d'un pays ou d'un peuple sont transmises, de génération en génération, par l'intermédiaire de la langue. Souvent, la langue apparaît non seulement comme le ciment de l'unité nationale, mais aussi comme le creuset où le peuple se fonde en une nation. La langue est également une des forces motrices qui conduisent l'ensemble de la nation vers le progrès et le développement».

Hormis le sud, le Ghana est borné de tous les côtés par des pays qui utilisent le français comme langue officielle; ceci montre déjà le rôle que la connaissance du français peut jouer dans la vie des Ghanéens. Sa position géographique et le rôle que le Ghana joue dans le développement et la sécurité sociale de la sous-région donnent aux Ghanéens le devoir et le défi de ne jamais négliger l'enseignement/apprentissage du français. Selon De-Souza et Bakah (2012, p.18), la place de la langue française dans les systèmes éducatif et commercial ghanéen n'est pas négligeable; elle facilite les relations entre les Ghanéens d'une part, et d'autre part, avec les autres pays de la sous-région. Okyere-Dadzie (2015, p.1-2) pour sa part écrit: «parfois, il faut strictement le français pour pouvoir travailler dans certaines organisations, ou pour pouvoir occuper un poste particulier». L'importance de cette langue pour le Ghana a été reconnue même bien avant l'indépendance; d'où son insertion dans le système d'enseignement depuis 1948 à Achimota College-Accra (Ayi-Adzimah, 2010, p.112). L'ancien président ghanéen, John Agyekum Kufuor, en s'adressant au parlement en 2003, a parlé de la nécessité pratique de la langue française pour un citoyen ghanéen.

Il a dit cela en mettant l'emphase sur les embarras qu'il a eu à rencontrer lors de ses voyages dans la sous-région. Il a ajouté qu'à maintes reprises, il a voulu même se passer des services de traducteurs. Il ne souhaiterait donc pas que ce handicap arrive à un enfant ghanéen dans cette ère de la CEDEAO:

Mr. Speaker, mastering of the French language is of such practical necessity; it should be put on the priority list. I can testify to this myself, Mr. Speaker, from the constant embarrassment I come face to face with while I move around the sub-region. There are many times I wish I could do without translators. In this era of ECOWAS, I do not wish this handicap on any Ghanaian child. (Kufour, 2003)

L'ancienne Ministre-adjointe de l'Éducation, Madame Angelina Baiden-Amisshah, lors d'un discours adressé à St. John's Grammar Secondary School en 2007 à Accra, a aussi dit qu'à cause de la mondialisation, il faut la compétence dans une langue étrangère, surtout le français pour des raisons communicatives, ainsi qu'en informatique:

Globalization has now made it such that besides being computer literate, one requires some proficiency in a foreign language, the need to intensify our knowledge in French language. (Ghanaian Times, 2007)

L'apprentissage du français dans la vie des Ghanéens a une importance non négligeable. Primo, sur le plan politique, étant un membre influant de la CEDEAO et de l'UA, utiliser l'anglais comme la seule langue officielle et administrative dévalue le Ghana. En tenant compte du fait que la langue a en elle sa culture et ses valeurs, la connaissance du français permettra aux Ghanéens de bien maîtriser la culture des autres peuples et de vivre en harmonie avec eux.

Secundo, le développement économique ne peut pas atteindre son pic si le pays se limite seulement au commerce national. Pour un développement économique exogène, le pays doit étendre son marché vers l'extérieur immédiat et l'extérieur lointain; aucun échange ne peut se faire sans la communication. D'où la nécessité

d'une connaissance préalable de la langue française. Les sites touristiques du pays aussi invitent des touristes étrangers dont une partie n'a que le français pour langue de communication. Une connaissance du français par les guides touristiques permettra de répondre à leur besoin. Les dossiers de Campus France ou CF (2014, p.2) nous font comprendre que la coopération avec des établissements d'enseignement supérieur étrangers est l'une des voies qu'a choisie le Ghana pour relever le défi lancé par le développement économique.

Tertio, le développement administratif et social du pays attire la visite régulière des membres d'autres états dans la sous-région. La connaissance de la langue française permettra au pays de consolider ses liens avec eux.

Quarto, les efforts du gouvernement dans le domaine de la santé attirent des étrangers surtout francophones à venir se soigner dans les hôpitaux du pays. Bien que certains de ces étrangers aient une certaine maîtrise de l'anglais, l'assistance de ceux qui ne comprennent pas l'anglais ne devait pas être limitée par l'ignorance ou le manque de connaissance de la langue française par les médecins ghanéens.

Enfin, le rôle que joue le Ghana dans la sécurité de la sous-région en particulier et dans l'Afrique en général contraint ses forces armées à avoir une compétence de communication en français. Les douaniers quant à eux, étant placés sur des frontières traversées à la fois par des anglophones et des francophones, sont obligés d'acquérir une compétence de communication dans ces deux langues. Un exemple palpable du rôle de la langue française dans la vie du Ghanéen est le cas de Kofi Annan, ancien secrétaire général de l'ONU. Celui-ci n'aurait pas obtenu ce poste s'il n'avait pas la maîtrise du français. Toutes ces raisons mentionnées et tant d'autres invitent le gouvernement à prendre l'enseignement/apprentissage du français au sérieux et que tout habitant sur le territoire ghanéen ait au moins une compétence de communication

en français. «C'est, peut-être, pour cela que le Ghana, qui est membre de l'ONU, de l'UA, de la CEDEAO et d'autres organisations internationales, accorde de l'importance à l'apprentissage du français, car il reconnaît, aussi, ce rôle important que joue le français dans le monde» (Okyere-Dadzie, 2015, p.2). Ayant fait le résumé sur ce rôle que joue le français au Ghana, nous allons à présent dire quelques mots sur le statut du français au Ghana.

### **1.1.2 Le statut de la langue française au Ghana**

Le Ghana est un état multilingue qui regroupe deux grands ensembles de langues: les langues autochtones et les langues non autochtones.

#### **- Les langues autochtones ou indigènes**

Le nombre total de langues autochtones est source de désaccords entre les différents auteurs. Chacun essaie de faire une estimation selon son point de vue; ce qui fait que jusqu'à présent personne ne peut donner un nombre fixe des langues indigènes du Ghana. Selon Yiboe (2009, p.2), le nombre total de langues au Ghana se situe entre soixante-cinq (65) et soixante-dix (70). Ayi-Adzimah (2010, p.107), pour sa part, estime que le territoire ghanéen compte au moins soixante-quinze (75) différentes tribus qui parlent autant de langues. Boadi (1994, p.5), quant à lui, les situe entre 36 et 50. Les langues autochtones ou les langues indigènes sont des langues dont les locuteurs natifs sont Ghanéens. Bien qu'aucune de ces langues ne soit majoritairement dominante, certaines d'entre elles (9) sont enseignées dans les écoles ghanéennes. Il s'agit de: akan, dagaare, dagbane, dangme, ewe, ga, gonja, kasem et nzema.

#### **- Les langues non autochtones**

Les langues non autochtones sont des langues non ghanéennes mais qui ont été introduites par le colonisateur et/ou par les autorités administratives soit pour des

raisons politiques ou autres. Selon Agbefle (2014, p.5), plusieurs langues étrangères se partagent ou s'insèrent aujourd'hui dans l'univers linguistique ghanéen. Dans ce deuxième groupe, nous trouvons, d'une part, l'anglais qui est la langue seconde et officielle du pays, et donc la langue de l'administration, de l'instruction et de toute autre situation formelle de communication Agbefle (2014, p.3). D'autre part, nous pouvons citer des langues comme l'allemand, le français, l'arabe, etc. qu'on qualifie de langues étrangères. Selon l'appellation français langue étrangère (FLE) et s'appuyant sur le point de vue d'auteurs tels que Amuzu (2000a, p. 80), Agbefle (2014), Okyere-Dadzie (2015), nous confirmons que le français n'aurait aucun autre statut que le statut de langue étrangère dans la communauté linguistique ghanéenne.

### **1.1.3 Les obstacles à l'enseignement/apprentissage du FLE**

Ce passage est focalisé sur les problèmes ou barrières qui obstruent le progrès de l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. Depuis son introduction dans le système éducatif ghanéen, l'enseignement/apprentissage du français évolue très difficilement. À part les obstacles imposés par la langue elle-même, deux choses expliquent le progrès lent du français sur le territoire ghanéen.

La première chose qui est la principale est due au manque d'enseignants qualifiés de français. C'est un obstacle qui a toujours freiné non seulement l'enseignement du français mais aussi l'ensemble du système éducatif ghanéen. Selon le rapport d'Association for Change ou AFC (2010, p.9), ce problème de manque d'enseignants de français se rencontre surtout au niveau du collège. Ceci fait que beaucoup d'apprenants ratent la formation de base avant d'entrer au lycée. Selon ce compte-rendu, certains des enseignants envoyés dans les districts sont détournés par les



autorités académiques vers d'autres disciplines qu'ils jugent plus importantes que l'enseignement/apprentissage du FLE:

The diversion of French teachers to subjects other than French by district education authorities, who do not see the study of French as a priority in their districts, also vitiates the teaching of French at JHS level. (AFC,2010, p. 9)

Parlant de ce problème de manque d'enseignants qualifiés dans le domaine du FLE, le directeur national de Ghana Education Service (GES) Council, Mr Michael Nsowah, dans une entrevue sur Class FM, le 15 Avril 2019, a dit que le gouvernement parle depuis longtemps de faire du FLE une matière de base dans le pays mais du fait que nous avons peu d'enseignants qualifiés, l'enseignement/apprentissage du FLE ne pourra jamais être une matière obligatoire pour le niveau élémentaire; il continuera toujours à être une matière optionnelle:

We have been talking about making French a compulsory subject for many years [but] what is lacking is that we don't have French teachers or we don't have enough French teachers, and as long as we don't have enough French teachers, French will continue to be optional at the basic level. (Nsowah, 2019)

Pour pallier à ce problème de manque d'enseignants, le gouvernement a fait assez d'efforts en créant des écoles normales de formation d'enseignants (ENFE) de français, hormis les principales universités qui produisent déjà des enseignants de français pour tous les niveaux. Nous pouvons citer: Mount Mary College of Education (Eastern region), Wesley College of Education (Asanti Region), Bagabaga College of Education (Northern region), Amedzofe College of Education (Volta region), etc. A part University of Ghana, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, University of Cape Coast et University of Education, Winneba; d'autres universités publiques telles que University for Development Studies (UDS) à Tamale et University of Mines and Technology (UMaT) à Tarkwa et tant d'autres universités

privées donnent des cours de licence de français. Le gouvernement a aussi créé dix centres régionaux de formation continue d'enseignants de français (CREF) dans plusieurs régions grâce à l'aide de l'ambassade de France au Ghana. Ces centres ont pour objectif de pourvoir des formations supplémentaires aux enseignants en service et des documents aux enseignants et aux apprenants:

The Ministry, with support from the French Embassy, also set up ten regional centers for the teaching and learning of French (CREF's) to provide in-service training to French teachers as well as providing French language resources for both teachers and students of French (AFC, 2010, p.8).

Nous reconnaissons que le gouvernement a fait beaucoup d'efforts dans ce domaine mais il faut qu'il augmente ses investissements surtout dans la formation de ces enseignants même s'il ne voudrait pas faire venir des enseignants de français d'autres pays.

La seconde raison est celle de la politique du gouvernement vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage de la langue française. Depuis son introduction dans le système éducatif ghanéen, le gouvernement n'a pu mettre en place aucune politique ferme qui puisse permettre de faire du français un outil de communication internationale après l'anglais comme les documents officiels et administratifs le proclament. Ce que nous voyons, c'est que chaque fois qu'il y a changement de gouvernement, il y a toujours l'introduction d'un nouveau curriculum avec une nouvelle politique d'enseignement/apprentissage du FLE qui naît. Cette négligence envers la langue française se traduit par le problème cité plus haut où certaines autorités de l'éducation dans les districts détournent les enseignants de français vers d'autres matières. Le français est ainsi jugé comme une matière non importante et certaines fois, les apprenants sont même découragés de la choisir dans leur carrière scolaire. Mais avec la nouvelle référence, nous espérons un bon avenir pour le français, car celui-ci demande à ce que l'enseignement/apprentissage du français

commence dès le cours primaire. Cependant nous nous posons la question à savoir, qu'avec le problème de manque d'enseignants qualifiés de français qui existe, pourrait-on atteindre les objectifs attendus?

D'autres raisons comme le manque de motivation, la multiplicité des langues indigènes, le nombre de matières par apprenant, etc. sont tous des obstacles au progrès du FLE dans le pays.

La section suivante énonce un autre problème très important : celui de l'emploi des idéogrammes. Celui-ci a un impact très crucial sur la maîtrise non seulement de l'orthographe française en FLE mais aussi de la langue elle-même. C'est sur cela que se fonde donc le thème de notre étude.

## **1.2 Problématique**

Communiquer dans une langue, «c'est beaucoup plus que reconnaître et produire un certain nombre de mots; c'est aussi connaître les règles qui régissent la combinaison des mots et savoir les appliquer» (Tijani, 2012, p. 392). Comme les autres langues, le français a ses propres règles d'emploi et son orthographe. Maîtriser le français revient donc à maîtriser cette orthographe et ces règles d'emploi et à savoir les utiliser d'une part, et à pouvoir transcrire ses différents phonèmes en graphèmes d'autre part.

L'histoire de la langue française montre que son orthographe a eu beaucoup de réformes et dans son évolution. Ces réformes ont causé des disproportions et des décalages entre l'oral et l'écrit. C'est ainsi que Katoozian (2014, p.2) affirme: «L'asymétrie dans les correspondances phonèmes-graphèmes empêche l'orthographe française d'atteindre l'idéal de biunivocité». Ce caractère non biunivoque et les décalages entre phonie/graphie perturbent l'ensemble du système orthographique français. Comme c'est le cas de certaines langues telles que l'allemand et l'anglais, le

nombre de graphèmes en français est insuffisant dans la transcription de tous les phonèmes de l'orthographe française. Ceci a conduit à l'utilisation des digrammes et des trigrammes pour transcrire les phonèmes déficitaires (Riegel et al. 2016, p.75). Le système orthographique du français se trouvera désormais dans la situation où plusieurs graphèmes vont alors transcrire le même phonème et vice-versa. Le choix du graphème ou du phonème correspondant parmi une multitude de graphèmes ou de phonèmes devient un travail très complexe aux apprenants/étudiants qui n'ont pas encore eu une maîtrise suffisante des règles du système orthographique français. A ce propos, Fayol (2003, p.2) écrit: «l'une des plus grandes difficultés (de l'orthographe française) vient du fait que de nombreux phonèmes (unités sonores) peuvent être transcrits de différentes manières».

Par ailleurs, l'absence de certains idéogrammes tels que les accents dans le système orthographique anglais rend l'emploi de ces signes très difficile aux apprenants surtout ghanéens qui vont rencontrer des difficultés non seulement dans la distinction de ces accents mais aussi dans l'utilisation des règles qui régissent leur emploi.

Les accents dans le système orthographique français jouent un rôle très important. Ils interviennent aussi bien dans le phénomène d'accentuation (*mange/mangé*) que dans la distinction logogrammique. Considérons les exemples suivants: *a/à, de/dé, la/là, du/dû, sur/sûr, près/prés*, etc.; nous constatons que c'est seule la présence des accents qui nous permet de faire la distinction entre les mots de chaque couple: c'est la fonction logogrammique des accents. Ce rôle aide surtout à éviter les problèmes d'ambiguïté logogrammique du fait que les accents nous permettent d'être précis dans nos écrits. Mais souvent, l'emploi des accents dans le système orthographique français pose des problèmes aux apprenants. Au cours de notre carrière d'enseignement, nous avons constaté que les apprenants ghanéens rencontrent

beaucoup de difficultés dans l'emploi des accents. Lors d'un test conduit chez les étudiants de la première année du Département de français d'UEW, nous avons constaté que les étudiants confondent la nature des différents accents et leur fonctionnement dans leurs devoirs. Quelques graphies erronées prélevées dans leurs copies sont les suivantes:

\**mème* au lieu de *même*

\**trés* au lieu de *très*

\**il est l'a/la* au lieu de *il est là*

\**prés/prèt* au lieu de *près/prêt*.

Hormis les erreurs liées à la confusion de la nature des accents, ils ne savent pas comment fonctionnent ces accents. Ou ils placent l'accent au mauvais endroit ou ils le négligent complètement.

Dans le cas de l'accent aigu, ils ont utilisé «er» à la place de «é» dans la formation du participe passé des verbes du premier groupe comme dans les exemples suivants:

\**avait aménager/balayer/nettoyer* au lieu de *avait aménagé/balayé/nettoyé*.

-«é» à la place de «er» ou d'autres phonèmes qui sonnent comme le /e/ dans leur prononciation comme:

\**apercevait marché/marchér* au lieu de *apercevait marcher*

\**chapelé en main* au lieu *chapelet en main*

\**ces lié(e)s* au lieu de *ces lieux*

-ils l'ont négligé complètement comme dans ces exemples:

\**avait aménage/balaye/nettoye* au lieu de *avait aménagé/balayé/nettoyé*.

Pour les accents circonflexe et grave, ils les ont mis devant une double consonne ou ils les ont négligés complètement comme dans les exemples ci-dessous.

\**trèssée, cuvèttes, nâttès*, au lieu de *tressée, cuvettes, nattes*.

*\*pere, déjà/deja, tres, jusqu'a au lieu de père, déjà, très, jusqu'à.*

Les règles de conjugaison nous montrent que les verbes du premier groupe forment leur participe passé en «é» et non en «er»; lorsque deux verbes se suivent et que le premier n'est pas un verbe auxiliaire, le deuxième se met toujours à l'infinitif. Il ne se conjugue pas. Par ailleurs, sauf dans des cas exceptionnels comme «lycée, musée, arrivée, etc.», la majorité des noms en français se terminant par /e/ prend «er» (grenier, palmier) ou «et» (bonnet, chapelet, bonnet) et non «é». Selon les règles de grammaire et d'orthographe, on ne place pas d'accent circonflexe ou grave devant une double consonne.

Tous ces exemples nous montrent que le problème de l'emploi des accents existe réellement et qu'il ne se limite pas seulement au lycée. Il continue même dans les universités.

Notre étude est donc focalisée sur l'emploi des accents et les problèmes que leurs utilisations imposent aux apprenants en général et aux étudiants d'UEW en particulier, dans la maîtrise de l'orthographe française.

### **1.3 Justification du choix du sujet**

Selon Katoozian (2014), du fait que le système phonographique qui permet la transcription des phonèmes en graphèmes et le système sémiographique qui relie les unités graphiques au sens sont tous deux complexes, l'apprentissage de l'orthographe française va imposer des problèmes aux apprenants/étudiants. Il affirme: «une telle orthographe polyvalente laisse le chemin favorable à l'émergence des erreurs» (2014,p.2). Ceci implique que les apprenants/étudiants vont rencontrer beaucoup de difficultés à apprendre cette orthographe qui, lui-même, manque de consistance.

La question que nous nous posons est que lorsque l'apprenant/étudiant se trouve en face d'une situation où plusieurs graphèmes, y inclus des accents, transcrivent un phonème, comment peut-il s'en sortir? En prenant par exemple [ʃâte] qui se traduit par les graphies «chanter, chantez, chantai ou chanté», comment un apprenant/étudiant peut-il reconnaître la graphie correcte du mot lors d'une dictée ou d'un devoir? Ou dans le cas d'homophones tels que la/là, sur/sûr ou du/dû, comment un apprenant peut-il identifier le mot correct?

Egalement la reconnaissance des mots de même famille et leur graphie sont questionnables. Considérons les exemples suivants «sûr/surement/assurer; drôle/drôlement/drolatique; hôpital/hospitaliser/hospitalier». Bien que chaque triplet soit de même famille, nous constatons que tous les composants de chaque groupe n'ont pas la même graphie.

Encore, le compte-rendu des chefs de jury du français lors de la correction de West African Senior School Certificate Examination (WASSCE) 2017 a aussi tiré l'attention du gouvernement et du public sur la pertinence du problème dans le cycle secondaire. Selon ce compte-rendu, les candidats qui font le français n'arrivent pas à faire la distinction entre les différents accents en orthographe française. Ils utilisent l'un à la place de l'autre:

One problem that came to light during the exercise was candidates' inability to use the various accents appropriately. They used one accent when they were supposed to use the other. For example, many candidates wrote "trés" instead of "très". (p.28)

Une pré-enquête réalisée auprès des étudiants de la première année du Département du français à UEW a aussi confirmé la pertinence du problème et sa nécessité d'être traité.

Par ailleurs, Akakpo (2005), en concluant ses recherches sur l'emploi des idéogrammes au niveau SSS, a donné ces recommandations: «nous voulons signaler que le présent travail connaît des difficultés et comporte des insuffisances comme toute œuvre humaine. Nous avons constaté qu'il y a beaucoup d'aspects à aborder à propos des règles d'emploi de chaque idéogramme (surtout l'accent circonflexe et le trait d'union) et nous avons dû faire des résumés» (p.170). Notre thème d'étude *l'emploi des accents par les étudiants en première année du département du français d'UEW* va nous aider à mieux explorer ces points non encore étudiés et trouver des moyens par lesquels nous pouvons apporter des solutions à ces problèmes.

#### **1.4 Objectifs**

Un objectif, selon Robert (2009, p.1718), c'est le «but à atteindre; point contre lequel est dirigé une opération stratégique ou tactique (ou) but précis que se propose l'action». Nous avons vu que les idéogrammes et particulièrement les accents jouent un rôle important dans le fonctionnement du système orthographique français. La connaissance de leur mode d'emploi permettra aux apprenants ghanéens en général et aux étudiants en particulier de les maîtriser et les employer correctement afin d'avoir une bonne maîtrise de l'orthographe française. Nos objectifs sur le thème *l'emploi des accents par les étudiants de la première année du département du français d'UEW* sont les suivants:

- étudier comment fonctionnent les accents dans le système orthographique français en comparaison avec l'anglais et les langues autochtones à partir des données collectées;
- relever les difficultés qui émanent de l'emploi des accents dans le système orthographique français à partir des données collectées;



- trouver des moyens plus faciles et efficaces pour rendre plus aisés l'enseignement/apprentissage et la maîtrise de l'orthographe française, notamment des accents.

### **1.5 Hypothèses**

Selon Robert (1994), l'hypothèse est une conjecture qui concerne l'explication ou la possibilité d'un problème (p.574). Une hypothèse en didactique est une supposition que l'on fait sans se demander si elle est vraie ou fausse, mais seulement pour en tirer des conséquences à vérifier. Les difficultés que les étudiants d'UEW rencontrent dans *l'emploi des idéogrammes en orthographe française* auraient des origines multiples.

- Nous supposons que l'absence des accents dans les systèmes orthographiques anglais et indigènes ou les différences idéographiques entre l'anglais, le français et les langues autochtones seraient une source de difficulté aux étudiants face à l'emploi des accents.
- Nous pensons que le système orthographique français lui-même impose des contraintes aux étudiants face à l'emploi des accents.
- Nous croyons que la négligence de certains enseignants vis-à-vis des idéogrammes et les techniques utilisées dans l'enseignement des idéogrammes, influencées par les manuels utilisés impactent sur la maîtrise de l'emploi des accents en orthographe française.

### **1.6 Questions de recherche**

Durant notre recherche, nous avons répondu aux questions suivantes:

- quelles différences idéographiques existe-t-il entre les systèmes orthographiques français, anglais et des langues autochtones?

- quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants lors de l'emploi des accents face aux contraintes de la langue?
- par quelle(s) méthode(s) peut-on palier à ces problèmes et faciliter l'enseignement/apprentissage des accents dans le système orthographique français?

### **1.7 Délimitation du travail**

Ce travail étant une activité minutieuse, il est très nécessaire que nous nous limitons dans l'espace et au plan du contenu. Dans l'espace, le travail est réalisé dans l'enceinte du département du français à University of Education, Winneba. Nous avons travaillé avec les étudiants de la première année ou du niveau 100. Pour ce qui est du contenu du travail, bien que le sujet parle des idéogrammes en général, nous ne pouvons pas travailler sur tous les idéogrammes, ceux-ci étant nombreux et divers. Nous nous sommes limités seulement aux trois principaux accents: aigu('), circonflexe(^) et grave()); et nous avons pris en considération la nature et le fonctionnement de chacun de ces trois idéogrammes.

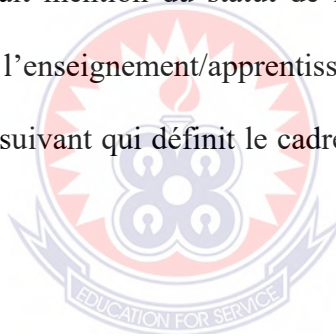
### **1.8 Organisation du travail**

Ce travail est subdivisé en cinq chapitres y compris l'introduction générale et la conclusion. L'introduction générale nous a aidé à situer l'étude dans son contexte, à montrer les domaines de difficultés rencontrées par les étudiants, à indiquer les objectifs du travail en suggérant les causes possibles de ces difficultés. Nous avons aussi fait mention des questions de recherche qui nous ont servi de guide durant cette activité et limité le travail par rapport à l'espace et au contenu. Le second chapitre est consacré au cadre théorique et à la revue de la littérature sur le sujet. Tandis que le cadre théorique se focalise sur les théories psycholinguistiques qui nous ont aidé à

expliquer les défis que rencontrent les étudiants par rapport à l'emploi des accents, les travaux antérieurs parlent des différentes études qui ont été faites dans ce domaine et les résultats obtenus. Le troisième chapitre, quant à lui, parle de la méthodologie ou des différentes étapes que nous avons suivies dans la réalisation de ce travail et des difficultés rencontrées. Le quatrième chapitre analyse les résultats obtenus et le cinquième chapitre conclut tout le travail et donne nos recommandations.

### **1.9 Conclusion partielle**

Par ce premier chapitre, nous avons pu introduire notre étude et montrer le contexte de notre travail, le problème, nos objectifs, nos hypothèses et les étapes suivies. Egalement, nous avons fait mention du statut de la langue française et de certains problèmes affrontés dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. A présent, nous passons au chapitre suivant qui définit le cadre conceptuel et/ou théorique et les travaux antérieurs.



## CHAPITRE DEUX

### CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

#### 2.0 Introduction

Ce deuxième chapitre est subdivisé en deux sous-ensembles. Le premier sous chapitre prend en charge premièrement, la définition de quelques notions autour desquelles tourne notre thème d'étude. Ici, nous avons, à travers ces définitions, montré certains rôles généraux de ces notions et leur relation avec notre travail. Nous avons également fait une analyse du mode d'emploi des accents et leurs importances dans le système orthographique français tout en précisant les contrastes rencontrés dans leur mode d'emploi et qui constituent des sources de difficultés aux usagers de la langue. Nous avons exposé en second lieu les deux théories qui nous ont permis d'expliquer les défis rencontrés par les étudiants à l'emploi des accents et de confirmer les hypothèses formulées. Dans le deuxième sous-ensemble, nous avons fait une revue des travaux de certains auteurs qui ont déjà réalisé des études dans le domaine des idéogrammes, suivie de commentaires.

#### 2.1.0 Cadre théorique

Ce premier sous-ensemble considère le cadre théorique et la définition de quelques notions que nous avons utilisées pour mieux comprendre et expliquer les idéogrammes. Dans un premier temps, nous avons défini ces notions en avançant les points de vue de certains auteurs. En deuxième lieu, nous avons exposé les théories sur lesquelles nous nous sommes basés pour mieux expliquer la source des difficultés que rencontrent les étudiants.

### 2.1.1 Définition de quelques notions

Nous avons utilisé beaucoup de termes dans ce travail pour une meilleure compréhension par les lecteurs. Il s'avère très nécessaire de définir ces mots et termes en précisant leur rapport avec notre étude. Ces termes peuvent faire partie du titre du sujet ou non.

#### 2.1.1.1. a Notion d'idéogramme

Selon Dubois et al. (2007, p.238), un idéogramme est «un caractère graphique correspondant à une idée (concept, procès, qualité)». Nous notons que cette définition exclut toute notion du mot ou phonème. Robert (2009, p.1179) définit le mot «graphique» comme étant un adjectif «relatif aux procédés de représentation par lignes et de figures». Donc en retournant à Dubois et al. (2007), un idéogramme est la représentation d'idées par des figures. Littré (1865), pour sa part définit l'*idéogramme* comme le «nom donné aux signes qui n'expriment ni une lettre ni un son quelconque, mais une idée, abstraction faite du son par lequel cette idée est rendue dans telle ou telle langue». Ici, il nous dit qu'au lieu que les phonèmes ou les mots correspondent à des graphèmes ou à un ensemble de graphèmes, ils correspondent plutôt à des figures qui ont la valeur de graphèmes. Ces deux définitions expliquent clairement la notion d'idéogramme puisqu'en considérant l'étymologie du terme, le mot idéogramme est formé de deux sous-unités d'origine grecque dont *idéo* qui veut dire «idée» et *gramme* qui signifie «chose, écrite, dessin ou signe».

La notion d'idéogramme exclut toute notion d'écriture alphabétique. Les idéogrammes sont une manière d'exprimer nos idées mais en représentant l'idée entière sous la forme d'un schéma. Ce sont de petits dessins qui expriment des idées

réelles ou fictives. D'où le terme pictogramme (picto=dessin ou schéma et gramme=écriture). Robert (1989, p.347) donne plus de détails en disant que l'idéogramme n'est pas seulement un signe graphique mais il peut aussi représenter l'objet en partie ou en entier. C'est ainsi que Jung (1973, p.97) nous dit que les idéogrammes désignent la signification des mots. L'idéogramme n'est pas simplement une représentation ou un dessin; mais chaque dessin (signifiant) qui possède comme les autres signes linguistiques un signifié. Ainsi, nous trouvons dans le documentaire annexe du Secrétariat général de la conférence internationale de l'instruction publique ou SG / CIIP (2003, p.3) l'expression de «signes qui parlent» au lieu du terme idéogramme.

D'autres auteurs comme Riegel (1994, p.64) préfèrent le terme de «signes-mots» pour représenter l'idée qu'ils sont des signes mais qui ont la valeur du mot. Akakpo (2005, p.2) précise les conditions qu'un signe doit remplir pour être un idéogramme en disant: «(...) les signes employés comme idéogrammes représentent ce qu'ils signifient. Autrement dit, un élément qui rentre dans la classe d'idéogrammes doit avoir un sens et une fonction puisqu'il représente un signifié». Nous déduisons alors qu'un idéogramme est un signe ou caractère graphique qui représente un mot, une idée (réelle ou fictive) ou une chose en partie ou en totalité dans une langue quelconque. Un idéogramme représentant la beauté dans une langue L1 peut représenter une autre chose dans une autre langue L2. De même dans une même langue un seul idéogramme peut avoir plusieurs significations. Selon *Langage* (1968, p.531), la représentation du «soleil» peut aussi signifier «brillant, blancheur, jour». La notion de polysémie se rencontre donc au niveau des idéogrammes comme chez les caractères alphabétiques. Les idéogrammes sont utilisés non pour représenter les formes phoniques mais plutôt l'idée sémantique de ces mots.

Les premiers idéogrammes ou l'écriture cunéiforme ont été inventés par les Mésopotamiens (-3500). Cette écriture fut suivie par les hiéroglyphes des anciens Egyptiens (-3200). Ces premiers idéogrammes se contentaient à reproduire, de façon plus ou moins stylisée les objets du monde réel. Dans les idéogrammes primitifs, les représentations figuratives sont évidentes. Il faut noter que dans ces caractères idéographiques, le signe ne peut plus être analysé en d'autres sous unités plus simples. Les pictogrammes sont une autre forme d'idéogrammes (SG/CIIP, 2003, p.3). Ils se distinguent des idéogrammes du fait que ceux-ci sont encore plus proches des dessins. Jusqu'aujourd'hui, aucun des systèmes d'écriture connus n'est complètement idéographique comme le signale le SG/CIIP (2003, P.3) en ces termes: «l'observation de ces différents systèmes montre en tout cas qu'ils ne sont jamais purs. Ils mêlent toujours des procédés hétérogènes». Ainsi, Lucas (2002, p.4) parlant des idéogrammes chinois note que ce «mode de représentation est dit 'idéographique', c'est-à-dire que les signes d'écriture sont très nombreux et qu'ils correspondent grosso modo à des mots ou des idées». Comme dans le cas de l'orthographe française, les autres orthographes sont des combinaisons des caractères idéographiques et alphabétiques et c'est la proportion de l'un ou de l'autre caractère qui permet de les qualifier d'écriture idéographique ou alphabétique. Quels sont les signes ou symboles que nous pouvons désigner par caractères idéographiques dans nos systèmes d'écriture aujourd'hui ? Dans le passage qui suit, nous avons parlé des différents types d'idéogrammes rencontrés dans nos systèmes orthographiques d'aujourd'hui, surtout dans le système orthographique français.

### 2.1.1.1. b Différents types d'idéogrammes

Les idéogrammes ont une typologie assez diverse et variable. Ils ont existé dans les systèmes orthographiques passés et continuent par être présents dans tous les systèmes orthographiques que nous connaissons aujourd'hui. Dubois et al. (1981) soutiennent l'idée que les écritures idéographiques sont indépendantes de la prononciation traditionnelle. (Akakpo, 2005, p.5) supporte également cette idée en disant: «de pareilles écritures sont des systèmes où il y a des graphèmes qui font référence à des morphèmes et non à des phonèmes». A part l'écriture cunéiforme de la Mésopotamie et les hiéroglyphes dans leur forme la plus ancienne, certaines formes d'écritures comme l'écriture chinoise, l'écriture japonaise (les kanji), l'écriture coréenne, etc. utilisent toujours ces caractères idéographiques. Les chiffres (1, 2, 3, 4...); les signes auxiliaires; les signes diacritiques; les signes de ponctuation; les symboles des systèmes monétaires comme ₠ (le cedi), £ (le pound sterling), ₦ (le naira)...; les signes utilisés dans certaines opérations mathématiques (+, -, x, ÷, %, ‰, <, =, >...); certains symboles scientifiques ( $\Omega$ , °, ...); d'autres symboles comme: ♥ (aimer/amour), ♂ (mâle), ♀ (femelle), † (la mort), § (paragraphe) et tant d'autres sont tous des écritures idéographiques.

L'idée que ces formes d'écritures sont souvent indépendantes de la prononciation réelle prouve que l'orthographe française contient aussi des caractères idéographiques. Ces idéogrammes regroupent les signes de ponctuation, les accents, les signes diacritiques et les signes auxiliaires. Des lettres combinées avec les signes de ponctuations comme le point surtout M. (monsieur), M<sup>m</sup> (madame), M<sup>e</sup> (maître), etc. sont aussi des écritures idéographiques (Akakpo, 2005, p.6). Christin (1984) avance l'idée que certains panneaux publicitaires et codes routiers aussi rentrent dans la classe des idéogrammes. Selon lui, ces affiches publicitaires et certains codes de



routes sont des pictogrammes qui véhiculent des informations au public sans considérer le niveau d'éducation de ce public.

#### **2.1.1.1. c Rôle ou importance des idéogrammes**

Les idéogrammes jouent un rôle très important dans le fonctionnement du système orthographique français. Ils sont à l'origine de toutes les formes d'écritures que nous connaissons aujourd'hui. Selon le SG/CIIP (2003, p.2), toutes les autres formes d'écritures ont vu le jour à partir des pictogrammes. Étant la première forme d'écriture, les idéogrammes ont permis de connaître l'histoire et le mode de vie de l'homme du passé. Les hiéroglyphes ont joué un rôle important dans la vie de l'Africain car ils sont la preuve de l'existence des écritures en Afrique avant l'arrivée de l'homme blanc dans le continent africain. Bien qu'aucune forme d'écriture ne soit purement idéographique (SG/CIIP, 2003, p.3), les caractères idéographiques constituent la principale écriture de certains pays comme la Chine et le Japon (les kanji). En l'orthographe française, le rôle joué par les idéogrammes n'est pas négligeable. Nous avons déjà montré dans l'introduction générale que le fonctionnement du système orthographique français est régi par deux principes : le système phonographique et le système idéographique (Riegel et al. 1994). Ces deux systèmes sont alors complémentaires ; sans l'un, l'autre ne peut jamais fonctionner normalement. Belala (2013, p.45) déclare que l'écriture idéographique a pour fonction principale le codage du signifié. Akakpo (2005, pp.9-10), pour sa part trouve que les idéogrammes jouent un rôle indispensable dans la compréhension d'un texte lors de la lecture. Ce sont eux qui servent de guides aux lecteurs afin que ceux-ci puissent apprécier le goût de la lecture. Considérons les deux exemples suivants:

1a- Il travaille ou il dort.

b- Il travaille où il dort.

2a- Il a mis de l'eau dans le réfrigérateur.

b- Il a mis de l'eau dans le réfrigérateur?

Dans le premier exemple, nous voyons que c'est seulement la présence de l'accent grave sur le «u» de l'énoncé «1b» qui met une différence entre les deux énoncés. Cette différence ne se trouve pas seulement au niveau morphologique mais aussi sur le domaine sémantique. Dans la première expression (1a), les deux actions (travailler et dormir) ne peuvent pas se dérouler simultanément mais la probabilité que l'une des actions se déroulent au moment de la production de l'énoncé est 1 ou 100%. Nous notons également que les deux actions peuvent se dérouler au même lieu ou non. Dans (1b), les deux actions ne se déroulent pas au même moment mais dans le même lieu. Dans le deuxième exemple «2», la présence du point ou du point d'interrogation a fait changer le sens dans les deux énoncés. Dans le premier cas «2a», il y a la certitude qu'une action a été réalisée; la vérité est établie, d'où l'affirmation. Mais dans le deuxième cas «2b», l'émetteur cherche à connaître une vérité. Le point d'interrogation l'a aidé en changeant le ton de l'expression et à pouvoir dire ce qu'il voudrait dire.

Dans le domaine de la publicité et de la circulation, les idéogrammes jouent un rôle primordial. Ce qui est surprenant au niveau des idéogrammes, c'est que leur lecture et compréhension ne dépendent souvent pas du niveau d'éducation; on peut ne pas être éduquée pour en comprendre certains. Parlant de la distinction logogrammique, Burney (1970, p.32) dit que les idéogrammes donnent un caractère esthétique à l'orthographe française. Selon lui, l'orthographe française «différencie les homonymes, parce qu'elle poursuit la clarté. Elle a des avantages pour la lecture grâce à son aspect idéographique et cela lui donne un certain caractère esthétique».

## 2.1.2 Notion de signe auxiliaire et de signe diacritique

### 2.1.1.2. a Signé auxiliaire

Pour mieux comprendre la notion du signe auxiliaire, nous avons défini ces deux notions séparément avant de donner une définition plus concrète au terme.

En commençant par la notion du signe, Robert (2009, p.2371) définit le signe comme étant un «objet matériel simple (figure, geste, couleur, etc.) qui, par rapport naturel ou par convention, est pris dans une société donnée, pour tenir lieu d'une réalité complexe». À titre d'exemple de signe, il donne le signal et le symbole. Par cette définition, nous comprenons que le signe n'est que la représentation d'une chose qui peut être réelle ou abstraite. Pour parler du signe selon lui, il faut qu'il soit reconnu par les usagers de la langue, visible à l'œil nu et qu'il ait une relation avec l'objet qu'il représente. Le signe est donc formé d'une partie sensible et d'une partie abstraite, image perçue par la pensée et qui est la représentation d'un objet quelconque de la nature. Saussure (1916) définit le signe simplement comme étant la combinaison ou l'association du signifiant-signifié. Le signifiant représente la partie sensible (objet matériel selon Robert) qui peut être un son, un idéogramme ou une lettre. Le signifié est l'image perçue dans la pensée ou la partie dite abstraite. Dubois et al. (2007, p.430) soutiennent l'idée que la notion du signe implique celle de la substitution; il faut qu'un élément de nature diverse (A) remplace ou substitue un autre (B) de la même nature ou d'une autre. Nous constatons que dans toutes ces définitions, les différents auteurs font allusion à l'idée de remplacement et que le signe est différent de l'objet qu'il représente. Nous définissons le signe comme étant un indicateur qui indique la probabilité de l'existence d'un objet ou d'un élément quelconque.

Pour la notion d'auxiliaire, elle implique ce qui a lieu en seconde position. Robert (2009, p.189) définit la notion d'auxiliaire comme étant ce «qui agit, est utilisé en second lieu, à titre de secours». Il continue par dire que cette notion implique ce «qui s'ajoute à une autre pour la fortifier». L'auxiliaire a donc pour rôle d'ajouter quelque chose de nouveau à une autre qui existe déjà.

En combinant ces deux notions, nous définissons un signe auxiliaire comme étant un signe (dit secondaire) ou un indicateur qui s'associe à un autre signe (dit primaire ou original) pour modifier la nature et la signification de ce dernier. Ainsi, le résultat de cette association ou le signe résultant est plus complexe et différent du signe primaire à partir duquel la combinaison a été faite; cependant, sa nature et sa fonction sont dépendantes de celui-ci. Ce comportement s'observe chez certains signes tels que les accents, la cédille, le tréma utilisés en orthographe française et dont leurs fonctions sont soit de mettre une distinction entre deux graphèmes ou de modifier la prononciation d'un phonème. En orthographe français, les signes auxiliaires utilisés sont: les accents (aigu, circonflexe et grave), l'apostrophe, la cédille, le tréma et le trait d'union. Ils jouent des fonctions très importantes et très diverses.

#### **2.1.1.2. b Signes diacritiques**

Robert (2009, p.729), définit le mot diacritique comme un adjectif qui qualifie ce «qui sert à distinguer, à caractériser». Nous observons alors qu'une chose est dite diacritique lorsqu'elle sert à mettre la différence entre deux autres choses similaires qui peuvent facilement causer des confusions. Selon Dubois et al. (2007, p.142), «on appelle signe diacritique un signe graphique adjoint à un graphème simple de l'alphabet afin de transcrire un phonème différent de celui que transcrit habituellement ce graphème». Par ceci, nous définissons un signe diacritique comme

un signe qui s'associe à un graphème pour transcrire un phonème autre que celui traduit par le graphème initial. Les signes diacritiques du système orthographique français sont les accents, la cédille et le tréma. Nous notons que ces signes sont de même nature et jouent presque les mêmes fonctions que certains signes auxiliaires.

Ainsi, les accents sur lesquels se basent notre sujet de recherche sont à la fois des signes auxiliaires et diacritiques.

### **2.1.1.3 Notion d'accent**

Le mot «accent» vient du latin «*accentus*» qui veut dire «intonation» en français. C'est un signe de ponctuation qui permet de changer l'intonation. Dans l'orthographe française, seules les voyelles peuvent porter un signe d'accentuation. L'histoire des accents dans l'orthographe française est très récente car ceux-ci n'ont pas existé en français jusqu'au XVI<sup>e</sup> siècle. Ceci s'explique par l'origine latine de l'alphabet français; l'alphabet latin ne contient pas d'accents. Selon Robert (2009), le mot «accent» se définit comme «l'augmentation d'intensité de la voix sur un son, dans la parole». Il note également que l'accent c'est l'«élévation de la voix sur un ton». Nous notons par ces définitions que, l'accent est une variation du ton sur certaines syllabes dans la parole de quelqu'un. C'est une mise en emphase d'une syllabe dans la parole d'une personne. Il soutient l'idée que le ton d'un locuteur varie d'une syllabe à une autre. Prenons l'exemple suivant: mange (/mãʒ/) et mangé (/mã.ʒe/). En prononçant ces deux mots, la dernière voyelle n'est pas prononcée dans le premier cas et ceci a fait baisser ou diminuer le ton dans la prononciation de la dernière syllabe. Mais dans le deuxième cas, on met une emphase (ou un accent) sur la dernière voyelle en la prononçant /e/. On obtient alors /mãʒ/ versus /mã.ʒe/; et l'auditeur perçoit ainsi la variation intervenue dans le ton du locuteur. Cette mise en relief dans la prononciation

de la dernière syllabe est l'accent (accent vocalique): c'est le phénomène de l'accentuation. L'accentuation c'est tout court «le fait de mettre l'accent» (Robert, 2009). Dubois et al. (2007, p.3) soutiennent cette idée lorsqu'ils définissent l'accent comme suit: «l'accent est un phénomène prosodique de mise en relief d'une syllabe, parfois plusieurs, dans une unité (morphème, mot, syntagme)». Ils sont allés plus loin en donnant des exemples pour montrer les domaines d'action du phénomène d'accentuation. Ainsi, l'accent est qualifié de «prosodème, ou un élément suprasegmental, au même titre que la quantité ou la pause» (Dubois et al., 2007,p.3). L'accent note aussi une pause. L'accentuation peut s'observer au niveau de la longueur, de l'intensité ou la hauteur de la syllabe. Le phénomène d'accentuation dans l'exemple (/mãʒ/ et /mã.ʒe/) est marqué d'une manière visible par la présence de l'accent aigu (´). Ainsi, un usager de la langue en écrivant ou en lisant sait qu'il faut écrire «mange» ou prononcer «/mãʒ/» en ralentissant ou bien écrire «mangé» ou élever le ton sur la voyelle finale en prononçant «/mã.ʒe/». Ceci nous montre que l'accent (graphique) est la manifestation graphique ou la forme visible de l'accent vocalique. Ce sont des accents graphiques qui démontrent la mise en emphase ou en relief des syllabes dans la lecture ou dans la parole d'un locuteur. Qu'est-ce qu'un accent (graphique) alors? Robert (1994, p.6) nous dit qu'un accent (graphique) est «un signe graphique qui sert (en français) à noter des différences dans la prononciation des voyelles ou à distinguer deux mots». Les accents ont pour rôle premier de guider l'intonation d'un lecteur lors de la lecture. Robert note encore que l'accent est un «signe qui, placé sur une voyelle, la définit (en français)». Cette deuxième définition montre une autre fonction de l'accent. Selon Riegel et al. (2016):

Les accents sont des signes graphiques qui se placent, en français, sur certaines voyelles pour indiquer leur prononciation, différente de celle de la voyelle non accentuée (é, è, ê vs e) ou pour marquer une distinction entre des mots (a, de avoir vs à, préposition), tout en portant une indication historique. (p.75)

Les accents sont donc des signes graphiques sur un groupe de lettres et ils jouent une multitude de rôles. Ainsi, la présence d'un accent grave (̀) sur «a», qu'il soit un graphème ou la forme conjuguée de l'auxiliaire avoir, permet de le transformer en une préposition; de même, la présence de l'accent circonflexe sur «u» transforme la préposition «sur» en l'adjectif «sûr». Donc l'accent est aussi utilisé pour mettre une distinction entre des graphèmes, surtout contenu dans des homonymes.

Dubois et al. (2007) font remarquer que l'accent peut jouer un autre rôle que ceux cités ci-dessus. Ils notent: «l'accent est un signe diacritique utilisé conjointement avec les lettres pour noter certains phonèmes; ainsi, en français é note /e/ dans été, è note /ɛ/ dans relève, â note /a/ dans mâle». Ici, ils soutiennent l'idée que les accents sont des graphèmes supplémentaires pour compléter le problème du déficit de graphèmes que l'on rencontre dans l'orthographe française. Ainsi, au lieu d'inventer d'autres graphèmes «X» ou «Y» (X= digrammes et Y= trigrammes) pour transcrire les /e/ dans été, /ɛ/ dans élève, etc., on trouve pour solution l'utilisation de certains caractères idéographiques (signes auxiliaires et diacritiques) qui permettent de résoudre ce problème de manque de graphèmes. Riegel et al. (2016, p.75).), soutient cette idée de complémentarité lorsqu'ils disent: «les accents ont été introduits en français pour pallier les insuffisances de l'alphabet latin dans la notation des timbres et de la durée des voyelles».

Avec ce qui a été dit et les exemples donnés, nous définissons alors l'accent comme étant un signe graphique ou symbole qui placé sur une voyelle, permet de changer sa fonction et/ou son intonation. Les définitions et les illustrations ci-dessus, nous ont

montré que les accents jouent des rôles très divers. En reconsidérant notre exemple avec «mange (/mãʒ/) et mangé (/mã.ʒé/)); nous avons vu que c'est la présence de l'accent aigu (´) sur la voyelle finale (e) de mange qui a transformé «mange» en un participe passé c'est-à-dire mang(e+´)<sub>v</sub> → mangé<sub>pp</sub>. C'est la même transformation qui se déroule dans les exemples suivants: l(a+)<sub>dét</sub> → là<sub>adv</sub>(la/là); s(u+<sup>^</sup>)<sub>rprép</sub> → sûr<sub>adj</sub>(sur/sûr). Ces différents changements n'ont pas seulement affecté les voyelles mais aussi leur prononciation de telle sorte qu'un certain accent se met sur la prononciation du nouveau mot formé.

Dubois et al. (2007) soutiennent l'idée que le phénomène d'accentuation existe dans les autres langues. Selon eux, certaines langues comme les langues de l'Extrême-Orient, le suédois, ou le grec ancien et le latin classique privilégient l'accent de hauteur: c'est le ton. Mais d'autres langues comme l'anglais, le russe et la plupart des langues romanes ont un accent d'énergie. Cet accent d'énergie a une fonction distinctive. Ils notent encore que d'autres langues comme le français ont un accent fixe. Dans ces langues, l'accent d'énergie a une fonction démarcative. Dans ce cas, l'accent affecte soit la première syllabe du début du mot (le tchèque) ou la fin de la syllabe où il marque la fin du mot (le français). Ainsi dans le cas du français où l'accent d'énergie affecte la dernière syllabe, il exerce donc une fonction culminative comme sommet de l'unité phonétique (Dubois et al., 2007, p.3).

Les exemples ont montré que l'emploi des accents s'applique à plusieurs domaines de la langue française (phonétique, phonologie, grammaire, etc.). Dans nos recherches, nous avons considéré les accents employés comme caractères idéographiques dans le système orthographique français. Comme le confirment certains auteurs (Riegel et al., 2016; Dubois et al., 2007 et Akakpo, 2005), en considérant leur nature, il existe trois accents en français que sont l'accent aigu (´), l'accent grave (`) et l'accent circonflexe (^)



(^). Ces accents en français s'emploient uniquement avec les voyelles. Selon Riegel et al. (2016, p.75), l'accent circonflexe (^) est la combinaison des accents aigu (´) et grave (`). Avant de considérer ces trois accents, nous allons éclaircir les notions de phonème, de graphème, de voyelle et de syllabe dans les passages qui suivent.

#### **2.1.1.4 Notions de phonème et de graphème**

##### **2.1.1.4. a Notion de phonème**

Le mot «phonème» vient du grec: «phônêma» qui veut dire «son de voix». Le phonème, selon Dubois et al. (2007, p.359), est «l'élément minimal, non segmentable, de la représentation phonologique d'un énoncé, dont la nature est déterminée par un ensemble de traits distinctifs». Cette définition a fait sortir l'idée que le phonème est l'élément phonique qui est à la base de tout composant (syllabe, mots, etc.) de la chaîne phonique. Catach (1978, p.55) le définit comme étant la plus petite unité de signifiant phonique dont la variation modifie la valeur du signe à l'oral. Il est impossible de segmenter le phonème en autres sous-unités. Ils se combinent entre eux d'une manière successive le long de la chaîne parlée en s'opposant en divers points de la langue pour distinguer les messages (Dubois et al. 2007, pp.359-360). Nous déduisons que le phonème est l'unité minimale distinctive de la chaîne orale qui est perçue par un locuteur. Le phonème constitue la plus petite unité sonore du langage oral. Si on observe la lettre, un phonème correspond au son de celle-ci. Le nombre de phonèmes d'une langue donnée est constant. Pour le fait que toutes les langues sont vocales, le caractère phonique du phonème est important bien qu'il soit accidentel. En réalité, le phonème est une entité abstraite qui peut correspondre à plusieurs sons. Il est en effet susceptible d'être prononcé de façon différente selon les locuteurs ou selon sa position et son environnement au sein du mot. La définition du phonème donnée par Robert (2009, p.1887) nous permet de savoir également la fonction ou le rôle joué

par un phonème. Il note que le phonème est «la plus petite unité de langage, dont la fonction est de constituer les signifiants et de les distinguer entre eux». Ainsi, un changement de la position du phonème et/ou du phonème lui-même entraîne donc un changement du signifiant; leur mode d'association indique le sens de la communication. Comme le dit Dubois et al. (2009, p.360), les phonèmes ne sont jamais isolés dans la chaîne parlée, mais ils «se combinent à d'autres traits phoniques qui peuvent varier en fonction du contexte, des conditions d'émission, de la personnalité du locuteur, etc. (...)». Ainsi, un même phonème peut être réalisé par des sons différents; ceux-ci forment «une classe ouverte mais possédant tous en commun les traits qui opposent ce phonème à tous les autres phonèmes de la langue» (Dubois et al. 2007, p.360). Les phonèmes sont réalisés à partir des phones et ils se manifestent au niveau de l'oral. Le nombre de phonèmes en français n'est pas fixe selon les auteurs. Robert (2009, p. 1887) note qu'il y a 36 phonèmes en français, dont 16 voyelles et 20 consonnes. Grevisse et Goosse (2011, p.34) dénombrent 34 dont 16 voyelles (4 nasales). Dans tous les cas, le nombre de voyelles reste constant, c'est le nombre de consonnes qui varie et ceci pour le fait que certains auteurs négligent l'existence des phonèmes /ɥ/ et /w/.

Certains phonèmes représentent l'ensemble des traits phoniques pertinents communs à deux ou plusieurs phonèmes qui sont par rapport aux autres dans un rapport exclusif: ces phonèmes sont appelés des archiphonèmes. Dans le mot «élève»: les phonèmes /é/ et /è/ peuvent être notés par l'archiphonème /E/. Les phonèmes sont l'objet d'étude de la phonologie, la phonétique quant à elle prend en charge l'étude des sons de la langue.

#### 2.1.1.4. b Notion de graphème

Grevisse et Goosse (2011, p.82) définissent le graphème comme étant la plus petite unité pourvue d'une valeur phonétique ou morphologique dans une graphie. En allant dans la même direction, Riegel et al. (2016, p.66), le définissent comme «la plus petite unité distinctive d'un système graphique donné, constitué d'une lettre ou d'un groupe de lettres, correspondant à un phonème ou faisant référence au sens des mots qu'il contribue à former». Par ces auteurs, nous constatons comme dans le cas du phonème, que le graphème est la plus petite unité de signifiant graphique dont la variation modifie la valeur du signe à l'écrit. Son rôle, selon Riegel et al. (2016, pp.65-66), est de transcrire les phonèmes d'une langue donnée.

Les graphèmes contenus dans le même mot peuvent avoir des fonctions et des valeurs différentes. Prenons par exemple les mots «gorge» et «tout». Les deux «g» dans «gorge» n'ont pas les mêmes valeurs. Le premier prend sa valeur de base alors que le deuxième a une valeur de position. La prononciation varie en fonction de sa position et des autres graphèmes qui l'entourent: c'est un graphème de position. C'est le cas d'autres graphèmes tels que: «c/ç», «s», «t», etc. Dans le cas de «tout», le premier «t» et «ou» correspondent chacun à un phonème donné alors que le deuxième «t» ne correspond à aucun phonème mais permet de distinguer «tout» de «tous» et de former le féminin de l'adjectif de «tout/toute».

Les graphèmes peuvent être des lettres, des lettres accentuées (e accompagné d'accent par exemple), des lettres pourvues d'un signe auxiliaire (le tréma et la cédille) ou d'un groupe de lettres (le th dans théorie ou tch dans tchaper). Dans le système orthographique français comme dans le cas d'autres langues (l'anglais par exemple), certains graphèmes transcrivent plus d'un phonème et vice versa.

Selon le type d'écriture, un graphème peut correspondre à un phonème, à une syllabe ou à un idéogramme (Dubois et al. 2007, p.227). Le principe de l'orthographe repose sur la recherche d'une équivalence entre un système de graphèmes et le système des phonèmes de la langue. Pour Catach (1978), le système graphique est complexe mais régulier et cohérent, structuré et pluriel. La langue fonctionne avec trois systèmes, chacun correspondant à un principe d'écriture donnée: les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Ces notions sont expliquées un peu plus bas dans le cadre théorique.

Certains graphèmes sont très rentables, c'est-à-dire que leur réalisation phonique est prévisible et presque toujours la même. D'où la présentation scientifique des graphèmes selon un continuum allant des archigraphèmes (les plus systématiques) aux graphèmes de base (les plus courants) et aux sous-graphèmes (les plus rares). La langue française dénombre près de 140 graphèmes; leur nombre exact est difficile à définir, à cause des emprunts en langue étrangère : c'est l'exemple des sous-graphèmes contenus dans «timing» ou dans «week-end»...

#### **2.1.1.5 Notions de voyelles ouvertes/fermées**

Le mot «voyelle» vient de l'ancien français «vouel», lui-même issu du latin «vocalis» qui signifie «vocal» ou «voix» (Robert, 2009). Selon Dubois et al. (2007, p.511), «les voyelles sont des sons musicaux dus aux vibrations périodiques de l'air laryngé qui s'écoule librement à travers le chenal buccal». Nous définissons alors une voyelle comme un son ou phonème caractérisé par le libre écoulement de l'air expiré de la cavité buccale ou un son émis par la voix sans production de bruits d'air.

Dubois et al. (2007, p.510) et Grevisse et Goosse (2011, p.39) remarquent que la prononciation des voyelles est due ou déterminée par les mouvements de deux

organes; l'ouverture des mâchoires qui peuvent être plus ou moins écartées et la position de la langue qui peut être plus ou moins éloignée du palais: c'est l'aperture. Selon eux, le degré d'aperture permet de classer les voyelles en deux groupes: les voyelles fermées [i], [y], [u], [e], [ø] et [o] et les voyelles ouvertes [a], [ɑ], [ɛ],[œ] et [ɔ]. Quant à Akakpo (2005, p.36), les différentes oppositions entre les voyelles «élucident les différentes représentations de quelques archigraphèmes vocaliques par des moyens parmi lesquels nous pouvons noter l'addition des accents aux lettres». Ainsi, l'opposition voyelles fermées/voyelles ouvertes va donner deux voyelles [e] et [ɛ] comme l'a indiqué dans ci-dessus. Ces deux types de voyelles sont très indispensables dans la compréhension des règles qui régissent l'emploi des accents (aigu, circonflexe et grave) en orthographe française.

#### **2.1.1.6 Notion de syllabe**

Selon Riegel et al. (2016, p.41), la syllabe 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 ou la suivent». Selon cette définition, pour qu'un ensemble soit une syllabe et quelle que soit sa longueur, il doit toujours être prononcé en une seule émission de voix. La définition de Dubois et al. (2007, p.459) donne plus de détails et semble un peu plus claire quand ils définissent la syllabe comme «la structure fondamentale qui est à la base de tout regroupement de phonèmes dans la chaîne parlée. Cette structure se fonde sur le contraste de phonèmes appelés traditionnellement voyelles et consonnes». Ils ont non seulement défini la syllabe mais aussi donné ses constituants fondamentaux. La syllabe venant de l'association de voyelles et de consonnes, nous en déduisons qu'une syllabe est une unité phonique produite en une seule émission de

voix et qui contient au moins une voyelle. Cette unité phonique est immédiatement supérieure au phonème. Elle se compose d'un noyau (voyelle) et d'une ou plusieurs consonnes éventuellement. Il n'y a pas en français de syllabe non vocalique, c'est-à-dire qui ne contient pas de voyelle (Riegel et al., 2016, p.41). Chaque syllabe correspond donc à une unité d'autonomie vocale constituée par un souffle.

En linguistique, la syllabe est considérée comme l'unité abstraite de la langue. Elle existe en tant qu'élément du système d'une langue donnée, et est par conséquent étudiée par la phonologie, qui s'intéresse aux sons en tant qu'éléments d'un système linguistique. Compte tenu de l'existence de l'oral et de l'écrit, il y a la syllabe phonétique (orale) et la syllabe graphique (écrite). La syllabe phonétique est un enchaînement de sons construits autour d'une voyelle phonétique. La syllabe graphique quant à elle, s'appuie sur un découpage de lettres axé sur les voyelles graphiques. Certaines fois, il est nécessaire de couper un mot lors de l'écrit parce qu'il manque assez de place pour la contenir, et de continuer le reste du mot sur la ligne suivante. Ceci se fait en tenant compte des syllabes. Selon Grevisse et Goosse (2011, p.36), cette coupure peut se faire en tenant compte de la syllabation phonétique ou non à cause du "e muet" qui n'est pas souvent présent à l'oral mais apparaît à l'écrit «détenir» [det.nir]. Ceci amène à avoir donc deux types de syllabes: la syllabe ouverte et la syllabe fermée. La syllabe ouverte est une syllabe terminée par une voyelle d'équité mais pas forcément prononcée tandis que la syllabe fermée est celle qui se termine par une consonne [Dubois et al. (2007, p.459); Grevisse & Goosse (2011, p.35); Riegel et al. (2016, p.66)]. Le français privilégie la syllabe du type ouverte. Prenons le mot «traditionnellement» (tra/di/tion/nel/le/ment) par exemple, il est constitué de six syllabes. Les syllabes «tra», «di» et «le» sont toutes ouvertes parce

qu'elles se terminent toutes par des voyelles. Les syllabes «tion», «nel» et «ment» quant à elles sont dites fermées du fait qu'elles se terminent par des consonnes.

#### **2.1.1.7 Notion de l'erreur**

Selon Descomps (cité par Ritea, 2006, p.28), l'erreur est «un processus non conforme au contrat». Cette définition nous fait savoir que pour parler d'une erreur, il faut nécessairement deux choses: un résultat attendu et un résultat obtenu qui est différent du premier. Nous notons qu'il y a la notion de déviation ou d'un écart de la vérité. L'erreur est donc cette fausseté ou manque de vérité. Nous définissons l'erreur comme étant un manque ou un écart de la vérité. C'est une fausseté ou une déviation de la vraie règle établie.

L'erreur est bonne et fait partie des stratégies de l'enseignement (Paule et Woodley, 1993, p.13). Allant de la même veine, Akakpo (2005, p.70) nous dit que bien que l'erreur aie été longtemps considérée comme signe d'un mauvais apprentissage, elle renseigne sur le processus d'enseignement et conduit au progrès. Elle provient d'une connaissance insuffisante d'une chose; dans notre cas, de la langue et donc permet d'avoir une idée panoramique sur le niveau de l'apprenant. Dans le cas de notre étude, la connaissance des erreurs commises par les apprenants dans l'emploi des accents graphiques va permettre à l'enseignant de connaître leurs lacunes et savoir comment il peut les aider ou orienter ses cours.

Ayant défini ces différentes notions, nous allons à présent parler des règles d'emploi des accents en orthographe française dans les paragraphes qui suivent.

### 2.1.1.8 Règles d'emploi des idéogrammes

Les idéogrammes en général et les accents en particulier jouent un rôle important dans le système orthographique, surtout du français. Les accents sont des signes placés au-dessus des voyelles pour indiquer une modification dans leur prononciation. Les accents que l'on retrouve dans le système idéographique française sont au nombre de trois: l'accent aigu (´) qui note [e] et les accents circonflexe (^) et grave (`) qui dénotent [ɛ].

Selon Grevisse et Goosse (2011, p.109), l'opposition entre «e» fermé et «e» ouvert est nette pour les voyelles toniques (blé, allée, prés vs père, sème, près). Mais pour les voyelles atones, cette opposition est moins nette. Pour pouvoir les distinguer, il est très indispensable de savoir comment ils sont employés dans le système d'écriture français. La quasi-totalité des auteurs tels que: Akakpo (2005), Dubois et al. (2007), Grevisse et Goosse (2011), Dubois et al. (2012) qui ont travaillé sur les accents ont toujours traité les accents aigu et grave ensemble. Cela est dû à la ressemblance ou la similarité qui existe entre ces deux accents. Dans ce travail ci, nous les avons traités distinctement afin de clarifier la confusion qui existe dans leur emploi.

#### 2.1.1.8.a Accent aigu (´)

Selon Grevisse et Goosse (2011, p.109, H1 103), il fut utilisé pour la première fois par Robert Estienne en 1530 et fut placé sur le «e» final de sévérité. Ils ajoutent que jusqu'au XVIIIe siècle, il servait à noter l'accent grave (`): après, succès, très. De nos jours, l'accent aigu est utilisé uniquement avec la voyelle «e» et se prononce comme un son fermé; c'est-à-dire/e/ avec les lèvres quasiment fermées comme dans allée, été, célérité, rééduquer (Dubois et al.,2012, p.11 et Grevisse et Goosse, 2011, p.109).Il dénote le phonème /e/. La question que l'on se pose est dans quelle situation devons-nous mettre un accent aigu, surtout dans un système orthographique où plusieurs



graphèmes transcrivent le même phonème? Dans les différents cas ci-dessous mentionnés, l'accent aigu indique le rôle de la prononciation.

Riegel et al. (2016, p. 76) et Grevisse et Goosse (2011, p. 109) ont fait remarquer que l'accent aigu qui se place seulement sur le «e» apparaît à l'intérieur du mot en syllabe graphique ouverte (terminée par une voyelle). Toutes les autres règles d'emploi de l'accent aigu se subordonnent à cette règle. En prenant l'exemple des mots suivants: «sévérité», «progéniture», «aléatoire», on constate que l'accent aigu apparaît toujours en position de syllabe graphique ouverte (sé/vé/ri/té, progé/niture, alé/atoire;). En prenant d'autres cas qui sont un peu difficiles comme «ré/cré/er», il est évident qu'ils respectent toujours cette règle. Ces auteurs notent aussi qu'on place l'accent aigu devant « s » comme dans « dé/dés », «beauté/beautés». Grevisse et Goosse (2011, p.109) trouvent également que l'accent aigu se place sur « e » lorsque la syllabe qui suit le « e » est formée d'une voyelle comme dans les exemples suivants: té/moins, sé/vère, té/lé/phone. Pour Akapko (2005, p.39) et Gak (1979, p.102), l'accent aigu peut être suivi d'une voyelle ; ce qui n'est pas le cas des autres accents (grave et circonflexe). C'est ce que nous remarquons dans : aléatoire, arrivée, alvéolée, théâtre, néréis. Contrairement aux accents grave et circonflexe, l'accent aigu se met en début de mot lorsqu'il forme une syllabe en lui seul, ou à la fin des mots, lorsque « e » est la dernière voyelle prononcée du mot comme nous le voyons dans les exemples qui suivent : ébranler, éprouver, élargir, minorité, amitié, canapé, etc.

Un autre domaine où l'accent aigu est surtout employé, c'est dans la formation du participe passé des verbes du premier groupe. Le participe passé de tous les verbes du premier groupe c'est-à-dire terminés par « er », en plus du verbe « aller » et l'auxiliaire «être», vont prendre un accent aigu. Dans cette situation, l'accent aigu va servir de marque de distinction entre le présent de l'indicatif et le participe passé

surtout des verbes du premier groupe. C'est l'une des caractéristiques principales de tous les verbes du premier groupe ou terminés par « er », c'est-à-dire en plus le verbe « aller ». On écrit par exemple manger/mange/mangé, créer/crée/créé, employer/emploie/employé, aller/allé. Deux « e » fermés qui se suivent et qui sont dans des syllabes différentes peuvent prendre l'accent aigu comme dans « agrée », « crée », « rééduquer ».

Grevisse et Goosse (2011, p.109) notent encore que selon les tendances récentes, le « e » des préfixes « dé et pré » qui se placent devant les mots commençant par s+consonne prennent un accent aigu, comme dans les mots « déstructuré », « déstabiliser », « préscolaire », « prétérialisation ». Dubois et al. (2007, p.23) de même que Grevisse et Goosse (2011, p.109) et Riegel et al. (2016) ont tous remarqué que le « e » peut rarement noter la voyelle ouverte [ɛ], comme dans le cas de « médecin » et du second « é » d'« événement ». Cependant les rectifications de l'orthographe de 1990 préconisent l'accent grave pour événement. Désormais, un apprenant qui écrit « évènement » ne sera pas pénalisé.

Grevisse (2009, p.13) et Riegel et al. (2016, p.75), notent que l'accent aigu intervient dans la distinction des logogrammes pour éviter les problèmes d'ambiguïté. C'est le cas de « de/dé », « chante/chanté », « crée/créé », « prés/près », « grés/grès » etc. dont l'accent aigu est placé pour mettre une distinction entre ces mots qui devaient être homographes.

Nous avons déjà mentionné le fait que la prononciation et la graphie évoluent d'une manière non proportionnelle. Ceci a eu pour conséquence un désaccord entre la prononciation et l'écriture. On arrive dans la situation où certains phonèmes sonnante la voyelle [e] fermé, ne prennent pas un accent aigu. Dubois et al. (2012, p.11) de même que Riegel et al. (2016, p.76) remarquent qu'on ne met pas d'accent aigu

lorsque la voyelle «e» est suivie de «d», «f» ou «r» ou si «z» est la dernière lettre du mot comme le montrent les exemples suivants: «nef», «clef», «pied» et «nez». Certains noms propres et des mots latins ne prennent pas d'accent malgré la prononciation, mais leurs dérivés prennent un accent aigu. Par conséquent, «Guatemala», «Hegel», «Elisabeth» et «aposteriori» ne portent pas d'accent mais leurs dérivés «guatémaltèque», «hégélien», «élisabéthain», «apostériorisme» portent l'accent aigu Dubois et al. (2012, p.11).

L'accent aigu peut aussi remplacer une lettre disparue dans la graphie d'un mot : écrire (escrire) et été (esté). Il faut noter qu'un mot en français peut avoir plusieurs « e » ayant un accent aigu : pérennisé, célérité, hétérogénéité.

Nous venons de voir les règles d'emploi de l'accent aigu. Dans le passage qui suit, nous avons montré dans quelles conditions il faut utiliser l'accent grave.

#### **2.1.1.8.b Accent grave ( ` )**

L'accent grave ( ` ) fut introduit dans le système orthographique français par Jacobus Sylvius qui, en 1532, le plaça sur des «e» sourds comme: gracè, vestèment, etc.(Grevisse et Goosse, 2011, p.109, H1.103). C'est Pierre Corneille qui fut le premier à mettre une distinction entre les /e/et /ɛ/ (après, succès, très vs après, succès, très). Contrairement à l'accent aigu, il se place sur les voyelles «a», «e» et «u». L'accent grave ( ` ) est toujours confondu avec l'accent aigu ( ´ ) par les apprenants surtout du FLE. Dans ce passage, nous allons voir les différentes règles qui régissent son emploi en orthographe française.

L'accent grave sur le «e» note la voyelle ouverte [ɛ] Dubois et al. (2007, p.228). De ce fait, l'accent grave s'oppose à l'accent aigu qui note [e] fermée. Comme l'accent aigu, l'accent grave indique à la fois une fonction de prononciation lorsqu'il est sur le «e» ouverte (frère, élève, sème) et une fonction de distinction logogrammique quand

il est placé sur «e», «a» et «u» (des/dès, la/là, ou/où) Riegel et al. (2016, p.76). Cette fonction distinctive de l'accent grave joue un rôle très important dans la compréhension des textes surtout dans la communication écrite. Nous avons parlé de cette fonction un peu plus loin dans le passage réservé au rôle des idéogrammes dans la compréhension des textes. Selon Grevisse et Goosse (2011, p.109) et Riegel et al. (2016, p. 76), l'accent grave se place à l'intérieur du mot en syllabe graphique ouverte «mère», «frère», «matière» «bière». Ils notent également que l'accent circonflexe se place sur le «e» final devant «-s» d'un mot qui est au singulier. Par conséquent, «progrès», «congrès», «succès», «grès» tous prennent un accent grave. Riegel et al. remarquent que «e» n'est pas accentué en syllabe graphique fermée ou devant une double consonne ou encore un groupe de consonnes. De ce fait, «fillette», «belle», «pierre», «descend», ne prennent pas d'accent grave. A l'exception de «ère», «èche» et «ès», l'accent grave ne se place jamais sur «e» lorsqu'il commence un mot (expresse, expressif, ergot, excuse). Grevisse et Goosse (2011, p.109) ajoutent que les déterminants (ces, des, les) et les pronoms personnels (mes, ses, tes,) ne prennent pas d'accents car ils sont des proclitiques. Un autre domaine dans lequel l'emploi de l'accent grave s'avère important est la conjugaison. Tous les verbes du premier groupe et le verbe «aller», à la troisième personne du pluriel, au passé simple de l'indicatif prennent un accent grave comme le montrent les cas suivants: créèrent (créer), employèrent (employer), crièrent (crier), allèrent (aller). Des exemples donnés, au niveau du verbe «créer» comme celui du verbe «agréeer» (agréeèrent), montrent que l'accent grave peut également être placé sur «e» après l'accent aigu. On met toujours un accent grave pour les adverbes delà, deçà, déjà, voilà mais jamais pour le pronom cela. Contrairement à l'accent aigu, il est impossible qu'un mot comporte plus d'un accent grave.

### 2.1.1.8. c Accent circonflexe(^)

L'accent circonflexe, communément appelé par des apprenants «accent chapeau» est formé par la combinaison des deux premiers accents (Riegel et al., 2016, p.75). Il fut introduit dans le système français en 1532 et servait à noter les diphtongues comme dans bois (Grevisse et Goosse (2011, p.110, H1.104)). Parmi les trois types d'accents, l'accent circonflexe est le seul qui se place sur toutes les voyelles de l'alphabet français à l'exception de «y»; c'est-à-dire «a, e, i, o et u» (pâte, bête, île, côte, mûr) Grevisse et Goosse (2011, p. 110) et Riegel et al. (2016, p.76); cependant les réformes de 1990 suggèrent qu'il soit supprimé sur «i et u» sauf en cas de distinction logogrammique et dans la conjugaison de certains verbes. Ces auteurs notent que l'accent circonflexe a beaucoup maintenu les traces de l'histoire de la langue française. De ce fait, Grevisse et Goosse (2011, p.110) affirment qu'il est l'une des principales sources de difficultés que l'on rencontre dans la langue française; son emploi est complexe et capricieux.

Il a principalement une fonction phonétique et une fonction distinctive. Dans sa fonction phonétique, l'accent aigu va jouer un important rôle dans la prononciation. Sa présence indique une voyelle ouverte et longue contrairement à celle des accents aigu et grave qui indiquent successivement la voyelle fermée et la voyelle ouverte et brève. La fonction distinctive quant à elle va avoir son importance dans la distinction des homophones qui seraient sans lui, des homographes. Selon Riegel et al. (2016, p.76), l'accent circonflexe manifeste des valeurs imprévisibles et contradictoires; ces valeurs peuvent être phonogrammiques, morphogrammiques ou logogrammiques. En sa valeur phonogrammique, il peut noter une voyelle longue et ouverte comme «ê» dans «rêve» et «suprême»; longue et fermée comme «ô» dans «côte» et «pôle» ou une voyelle longue et postérieure comme «â» dans «mâle» et «pâte». Comme valeur

morphogrammique, il est maintenu dans certaines unités linguistiques françaises mais leurs dérivés ne le contiennent pas. Ainsi, l'absence de certaines lettres (le plus souvent la lettre s) sera représentée par l'accent circonflexe «^» dans ces mots dont les dérivés vont contenir ces lettres considérées disparues. C'est ce qui se passe dans: fête/festival, bête/bestial, hôpital/hospitaliser, etc. Quant à la valeur logogrammique, l'accent circonflexe sera utilisé comme un outil de distinction des mots qui seraient homographes (Grevisse et Goosse 2011, p.111). Cet accent sert à noter un allongement qui résulte de la contraction de deux voyelles: âge (aage), bâiller (baailler), dû (deu), mûr (meur), rôle (roole), (Riegel et al. 2016, p.76). Ainsi, certaines voyelles qui devaient être répétées ou doublées se trouvent remplacées par l'accent circonflexe. Dubois et al. (2012, p.12) remarquent que la valeur que la langue française accorde à l'accent circonflexe se voit par le fait qu'environ 2000 mots en français s'écrivent avec un accent circonflexe. Bien que cet accent soit important, Grevisse et Goosse (2011, p.110) constatent qu'il n'y a pas de règles générales qui gouvernent l'emploi de l'accent circonflexe. Néanmoins, ils indiquent quelques directives permettant de bien utiliser cet accent dans les écrits. Ils remarquent que l'accent circonflexe dans certains dérivés du mot disparaît ou se change en accent aigu du fait que la voyelle atone se prononce autrement que la voyelle tonique; pourtant, il n'y a pas de règle nette. Ainsi, on aura arôme (aromate), cône (conique, conifère), drôle (drolatique), diplôme (diplomatique), extrême (extrémité, extrémiste), grâce (gracier, gracieux). Ils notent également que si le «e» ne termine pas la syllabe graphique, on ne met l'accent circonflexe sur «e» que dans le cas où le mot se termine par «-êt». Dans les autres voyelles également, lorsque l'accent ne termine pas la syllabe graphique il disparaît: jeûne mais à jeun, traîner mais train (Grevisse et Goosse, 2011, p.111).

Dubois et al. (2012, pp.12-13), pour leur part, distinguent quatre règles d'emploi de l'accent circonflexe.

➤ La première règle est un développement des règles de la conjugaison. Ici, il permet surtout de distinguer certains temps ou mode des autres. L'accent circonflexe se place sur la troisième personne du singulier du subjonctif imparfait, la distinguant ainsi de la troisième personne du singulier au passé simple de l'indicatif de certains verbes: «qu'il fût vs il fut», «qu'il finît vs il finit», «qu'il courût vs il courut». La troisième personne du singulier au plus-que-parfait du subjonctif et celle du passé 2<sup>e</sup> forme du conditionnel se distinguent de celle du passé antérieur de l'indicatif par la présence de l'accent circonflexe sur le «u» de l'auxiliaire qui les accompagne: «qu'il fût venu/il fût venu vs il fut venu». Cette règle exclut les verbes «haïr» et «ouïr» qui vont toujours garder le tréma. L'accent circonflexe s'utilise également à la première et à la deuxième personne du pluriel des verbes au passé simple de l'indicatif. Nous mangeâmes/vous mangeâtes, nous finîmes/vous finîtes, nous partîmes/vous partîtes. Les auxiliaires qui accompagnent les verbes aux première et deuxième personnes du pluriel au passé antérieure de l'indicatif prennent un accent circonflexe sur «u»: «nous eûmes mangé/vous eûtes mangé, nous fûmes allés/vous fûtes allés». L'accent circonflexe se place encore sur les verbes en «-aître» et «-oître» à la troisième personne du singulier de l'indicatif présent. Par conséquent, les verbes comme «apparaître, paraître, croître, accroître», etc. s'écrivent à la troisième personne de l'indicatif présent comme: «il paraît», «il apparaît», «il croît», «il accroît». De plus, la troisième personne du singulier de l'indicatif présent des verbes tels que: «plaire», «déplaire» et «complaire» prend un accent circonflexe: il «déplaît/ il plaît/il complaît». Finalement, le participe passé masculin singulier des verbes «croître», «mouvoir» et «recroître» s'écrivent avec un accent circonflexe «crû», «mû», «recrû».

- La deuxième règle d'emploi selon (Dubois et al., 2012, pp.12-13) c'est au niveau de la distinction entre certains suffixes: le suffixe «-âtre» (atténué, affadi) est distinct du suffixe «-atre» (médecin). Ce type de suffixes s'observe chez certains adjectifs de couleur et d'autres (verdâtre, rougeâtre, jaunâtre, bleuâtre, douceâtre vs psychiatre, gériatre, pédiatre).
- La troisième règle se manifeste dans la distinction des homonymes: «hâler/haler», «tâche/tache», «rôder/roder», «pêcheur/pécheur» (Dubois et al., 2012). Ces homonymes sont tellement homographes qu'il faut la présence de signes (accents) pour les distinguer.
- La dernière règle, selon eux, se réalise dans le domaine de la prononciation de «-u-» dans des unités linguistiques comme «piqûre». Ceci indique qu'au lieu que le «qu» ait la valeur «k» comme dans «que» ou «conique» où il n'est pas prononcé (qu = /k/), l'accent a permis à «u» de garder sa valeur, c'est-à-dire qû=/ky/ (Dubois et al., 2012). Dubois et al. (2012), nous font remarquer que la première règle donnée par Grevisse et Goosse (2011, p.109) a des exceptions. Certains unités linguistiques dérivés ou de la même famille peuvent toutes porter l'accent circonflexe comme c'est le cas de: (gâche, gâcher, gâchette; mâcher, mâchoire, mâchonner) vs (drôle, drolatique; extrême, extrémité) (p.13).

L'accent circonflexe s'utilise avec certaines voyelles des unités linguistiques indiquant la possession. Ceci permet de les distinguer des adjectifs possessifs avec lesquels ils seraient homographes: le nôtre, le vôtre, les nôtres, les vôtres vs notre, votre...

L'accent circonflexe peut se placer après d'autres voyelles comme l'indiquent les cas suivants: théâtre, douceâtre, croître, apparaître, goût, etc. Ce comportement de l'accent circonflexe s'observe souvent chez l'accent aigu «aérer, moitié, rééduquer,



piéton, pitié»; mais rarement chez l'accent grave qui ne se place que derrière la lettre «i»: épinière, cuisinière, crinière, etc. A l'exception de «u», l'accent circonflexe peut se placer aussi sur une voyelle qui commence un mot comme c'est le cas de «âtre, âge, être, êtes, île, îlot, ôtable, ôter».

Nous devons ajouter que selon les règles de l'orthographe française, la norme demande qu'on ne place point d'accent sur les lettres capitales ou majuscules. Donc, il faut écrire ELEVE, FANTOME, EPINIERE, Age, Ecole, Etre au lieu d'ÉLÈVE, FANTÔME, ÉINIÈRE, Âge, École, Être. Les accents ne se placent sur les caractères majuscules que dans les cas de distinction logogrammique tels que: LA/LÀ, OU/OUÛ, MUR/MÛR, SUR/SÛR.

Nous venons de voir à travers ces passages ci-dessus les quelques règles qui gouvernent l'emploi des accents en français. Nous allons dans les lignes suivantes présenter les rôles ou fonction des accents en orthographe française.

#### **2.1.1.9 Rôle ou importance des accents**

Les accents jouent un rôle très capital en orthographe française. Pour connaître ces rôles, nous allons faire allusion à la définition de Riegel et al. (2016, p.75):

les accents sont des signes graphiques qui se placent, en français, sur certaines voyelles pour indiquer leur prononciation, différente de celle de la voyelle non accentuée (é, è, ê vs e) ou pour marquer une distinction entre des mots (a, de avoir vs à, préposition), tout en portant une indication historique.

Cette définition expose les trois rôles principaux joués par les accents. Les accents en français interviennent soit pour modifier la prononciation d'une voyelle, ou pour mettre une distinction entre deux mots qui seraient homographes et/ou encore indiquer l'histoire du mot dans lequel ils s'y trouvent. Bien que certains de ces rôles aient été mentionnés dans les passages ci-dessus, nous allons dans ce paragraphe

éclaircir ces rôles en indiquant l'importance surtout de celui de distinction dans la compréhension textuelle.

En considérant la fonction de la prononciation, nous avons déjà montré dans le premier chapitre que le système graphique français présente une disproportion de graphèmes par rapport au nombre de phonèmes. Ceci a conduit à l'invention des digrammes et trigrammes et aussi des accents et d'autres signes tels que les signes auxiliaires et diacritiques pour combler cet écart. Les accents jouent un rôle très important dans ce domaine car Dubois et al. (2012, p.12), parlant de l'accent circonflexe, disent que celui-ci à lui seul intervient dans la graphie d'environ 2000 mots français. Ainsi, au lieu d'inventer un autre graphème pour transcrire les phonèmes /e/ et /ɛ/ respectivement dans «élevé» et «lumière», il a suffi seulement d'ajouter les symboles des accents aigu (´) et grave (`) sur «e» pour avoir ces phonèmes. Les symboles permettent également une distinction graphique dans la transcription de certains phonèmes qui sonnent comme /e/ et /ɛ/: «arrivé vs monter, chez, pied» et «lumière vs ivraie, peigne, fillette».

Pour ce qui est du rôle de la distinction, les accents interviennent dans la compréhension textuelle. En français comme dans d'autres langues telles que l'anglais, l'allemand..., on note la présence des mots ou unités linguistiques qui ne se prononcent pas seulement de la même manière mais aussi qui s'écrivent de la même manière: ce sont des homographes. Pour mettre une différence entre ces paires d'unités linguistiques, il devient alors nécessaire de mettre un accent sur une lettre (sur une voyelle en français) pour les distinguer: «cote/côte», «des/dès», «la/là», «sur/sûr», «ou/où», «mange/mangé» «de/dé» etc. En considérant tous ces mots (ou unités linguistiques), sans la présence de ces accents, ils seraient homographes nécessairement. Ces accents permettent de comprendre les textes en enlevant toute

forme d'ambiguïté qui s'y trouverait (Riegel et al. 2016, p.75). Prenons cet exemple: «je suis sur que la clef la est sur la table». Nous voyons que l'absence d'accent crée une confusion malgré qu'il n'y ait pas de similarité dans la compréhension des mots de cette phrase. Pour enlever toute forme d'ambiguïté, nous écrivons tout simplement: «je suis sûr que la clef là est sur la table». Bien que ces mots sonnent presque de la même manière, l'accent sert de signe de distinction surtout pour les apprenants. Riegel et al (2016, p.75) considèrent que cette fonction de distinction logogrammique est plus importante que toutes les autres fonctions.

Les accents témoignent de l'évolution historique de certains mots. Certains mots ont dû perdre une lettre qui serait remplacée par un accent. L'accent circonflexe sur le «a» du mot âge remplace le «a» dans l'ancienne graphie «aage»; de même, l'accent circonflexe sur «o» de hôpital remplace le «s» disparu mais qui réapparaît dans les dérivés comme dans «hospitaliser, hospitalier»; l'accent grave sur «progrès» remplace le «s» disparu du mot latin «progressus» et qui réapparaît dans les mots de la même famille tels que: progresser et progression.

Un autre domaine dans lequel l'emploi des accents s'avère important c'est dans la formation du féminin des noms terminées par «ier» tels que: cuisinier, infirmier, premier vs cuisinière, infirmière, première...

Ayant exposé les règles qui régulent l'emploi les trois accents en français et leurs rôles principaux, nous allons à présent mettre un point sur les anomalies qui apparaissent à l'emploi de ces idéogrammes.

#### **2.1.1.10 Difficultés d'emploi des accents**

Selon Fayol (2003, p.2), «l'orthographe française est truffée de pièges». Il note également que l'orthographe française est l'une des plus difficiles au monde compte tenu des anomalies et exceptions qui s'y trouvent. Pour Jung (1973, p.97), les écarts

entre la correspondance phonèmes-graphèmes constituent la vraie pathologie de l'orthographe française. Il explique en disant que l'écriture française étant alphabétique, sa principale fonction est de noter les sons ou phonèmes de la langue. Pour ce fait, la correspondance entre phonèmes-graphèmes devait être une application, autant que possible bijective où chaque élément de l'ensemble P (phonèmes) allait correspondre à un et un seul élément de l'ensemble G (graphèmes). Mais comme cette condition n'est pas vérifiée, elle connaît donc les arduosités que nous rencontrons aujourd'hui.

Le système orthographique français contient assez d'anomalies et d'exceptions dans l'emploi des différentes règles établies. Cela pourrait expliquer les difficultés rencontrées à l'emploi des accents. Les notions d'anomalie et d'exception entraînent certaines confusions. Beaucoup considèrent ces deux notions comme des synonymes mais elles sont différentes l'une de l'autre. Robert (2009, p.101) définit l'anomalie comme étant une déviation du type normal. Pour lui, l'anomalie, c'est l'écart de la vérité établie. Ainsi, l'anomalie est la déviation de la vérité ou du standard; c'est simplement ce qui n'est pas normal ou qui ne se conforme pas aux règles générales d'une série donnée. Pour ce qui est des exceptions, ce sont les «phénomènes linguistiques qui, dans des domaines déterminés, enfreignent une règle «A» plus générale, en obéissant à une règle «B» plus limitée: cette règle «B» peut être soit une règle spécifique, distincte de toutes autres, soit une règle plus générale différente de la règle A» (Dubois et al. 2007, p.189). Robert (2009, p.968) pour sa part définit l'exception comme ce qui est en dehors du général, du commun. Dans ce cas, il y a une exclusion ou une sortie d'un ensemble plus grand ou général; c'est ce qui ne fait pas partie de l'ensemble en considération.

Les irrégularités rencontrées à l'emploi des accents se manifestent de manière que des mots de la même famille se retrouvent souvent obéissant à des règles différentes. Ceci fait que l'emploi des accents en français devient très compliqué voire impossible pour les étudiants de FLE. Ces anomalies et exceptions vont être considérées par les étudiants comme des barrières incontournables.

Dans certains cas, l'accent aigu se transforme en accent grave dans la construction de certaines formes verbales. En conjuguant des verbes tels que: céder, compléter, précéder, régler, répéter, préférer, régénérer, etc. au temps présent de l'indicatif, nous obtenons «céder vs cède, cèdes, cédon, cédez», «compléter vs complète, complétons», «régler vs règle, réglons», «précéder vs précède, précédon», «répéter vs répète, répétons», «préférer vs préfère, préférons», etc. Les exemples ci-dessus nous montrent que les différents éléments de chaque groupe ne sont pas immuables bien qu'elles soient du même verbe. Cette alternance /é/ vs /è/ constitue une barrière dans l'emploi des accents, car l'étudiant en écrivant, aura des difficultés à considérer ou à noter ces remarques. De leur part, Dubois et al. (2012, p.12) notent que les dérivés de certains mots scientifiques et certains noms propres portent un accent aigu alors que ces mots et noms eux-mêmes ne contiennent pas d'accent: «Guatemala vs guatémaltèque», «Hegel vs hégélien», «Elisabeth vs élisabéthain». Pour un apprenant de langue, il considérera tous ces cas comme obéissant aux mêmes règles, surtout lorsqu'il a déjà acquis une orthographe telle que celle anglaise qui ne contient pas ces idéogrammes.

Certains phonèmes comme le «e» fermé [e] ne prennent pas l'accent aigu dans leur transcription (pied, nef, clef, nez, chez). Ceci est dû à l'évolution non proportionnelle entre oral et graphie. Ce phénomène s'observe également au niveau de l'accent grave où des phonèmes qui se prononcent comme le «e» ouvert [ɛ] ne prennent pas l'accent

grave ni circonflexe. Avec tous ces défis, l'apprenant se retrouve finalement dans une confusion totale, ne sachant pas quel graphème il faut utiliser pour tel ou tel phonème. Bien qu'il y ait une légère différence dans l'intonation, les accents grave et circonflexe, du fait qu'ils traduisent la même voyelle ouverte [ɛ], sont plus souvent sources de confusion aux étudiants: «dès, près, tête vs prêt, fête, tête». Dubois et al. (2012) de même que Grevisse et Goosse (2011) ont remarqué qu'au niveau de l'accent circonflexe aussi, dans la même famille, la graphie de certains mots prend un accent circonflexe alors que d'autres ne le prennent pas «arôme vs aromate», «drôle vs drolatique», «grâce vs gracieux, gracieusement». Nous notons la même chose dans certaines formes verbales telles que: «crû vs crue, crus, crues» du verbe croître mais «accru, accrue» du verbe accroître; et de certains mots tels que: «cône vs conique, conifère»; «jeûne vs à jeun, déjeuner»; «détrôner vs intronisation, introniser»; «sûr vs assurance, assurer, assureur); «fût, affûtage, affûter vs futaie, futaille, futailerie, futaine»; etc.

Selon Grevisse et Goosse (2011, p.109), les préfixes «dé-» et «pré-» prennent un accent aigu. Mais il existe des mots de même structure de construction qui s'écrivent sans accent aigu: «prébiotique, prédécesseur, débander, découper, décoaguler vs prescience, pretentaine, desceller, dedans, degast». Par ailleurs, dans la conjugaison de l'auxiliaire «être», nous passons de l'accent circonflexe dans le temps présent à l'accent aigu dans les temps passés: «être, êtes vs étais, était, été».

Selon les règles de conjugaison, le participe passé peut s'employer seul ou avec un verbe auxiliaire. Mais certains emplois ne suivent pas cette règle. C'est ce qui se passe avec la conjugaison à la forme interrogative à la première personne de l'indicatif présent comme l'indiquent les exemples suivants: aimé-je/aimè-je?, aimes-tu?, aime-t-il?; mangé-je/mangè-je?, manges-tu?, mange-t-il?; cueillé-je?, cueilles-tu?, cueille-t-

il?, etc. Si un étudiant écrivait par exemple «aimé-je?, aimés-tu?, aimé-t-il?...», devait-il être sanctionné? Ou si un autre étudiant trouvait que c'est un participe passé en enlevant le pronom personnel, c'est-à-dire «aimé»; n'a-t-il pas raison? Normalement tous ont raison car ces erreurs ne proviennent pas des étudiants mais de la langue elle-même et de son orthographe. C'est ainsi que Belala (2013, p.36), pour justifier la détérioration du niveau des apprenants en orthographe, dit que la complexité de l'orthographe française est responsable de ce défi. Selon lui, la complexité que présente cette orthographe fait "que ceux qui désirent l'apprendre doivent toujours peiner afin d'y arriver, et si cela est fait, sa maîtrise n'est alors jamais complètement acquise".

Pour le Comité National de Coordination de la Recherche en Education (CNCRE), présidé par Jean-Pierre Chevrot en 1997, les marques muettes et les homophones verbaux constituent une des grandes difficultés de l'orthographe française. Selon eux, ces difficultés se rencontrent précisément au niveau des «formes en /e/ des verbes du premier groupe à l'imparfait, à l'infinitif et au participe passé et forment un "triangle infernal" où les apprentis scripteurs s'égarer bien souvent» (Chevrot, 1997, p.9). Les étudiants auront à choisir entre les morphogrammes indiquant des conjugaisons homophones: -er, -é(s), -ai et -ée(s), c'est-à-dire tomber/tombé(s)/tombée(s)/tombai. Selon Sicotte (2011), la complexité qu'impose l'orthographe française vis-à-vis de l'emploi des accents surtout l'accent circonflexe a amené le premier ministre français à créer le Conseil supérieur de la langue française en 1989. Ce conseil devra établir un certain consensus «dans le milieu de réformateurs pour supprimer totalement l'accent circonflexe, même lorsqu'il permet de distinguer des homonymes» (Sicotte 2011, V2). Elle continue par dire que malgré les réticences, «le Conseil ne retiendra sa suppression que sur le i et le u». Selon elle, les recommandations de cette suppression

seraient suivies par une série d'exceptions qui aurait conduit à de vives réactions et contribué «à faire de l'accent circonflexe l'icône de l'opposition aux changements orthographiques de 1990» (Sicotte, 2011, V2).

Dahlet (2010, pp 159-160), pour sa part, affirme que plus de la moitié de la population française trouve l'orthographe française en générale difficile. Ainsi elle dit: «plus de 70% des français estiment que l'orthographe est très compliquée (...)». Pour elle, cette difficulté rencontrée au niveau de l'orthographe française s'explique par deux raisons principales. La première est liée au nombre de phonèmes inférieur au nombre de graphèmes et la deuxième, politique est due à la norme, au système et à l'usage; celle de la norme étant prédominante.

Tous ces constats et remarques nous amènent à dire que les difficultés d'emploi que les étudiants de UEW rencontrent sont en partie dues aux nombreuses exceptions aux règles qui régissent l'emploi des accents. Ainsi, si l'apprenant qui applique la règle "les préfixes «dé-» et «pré-» prennent un accent aigu" et écrit «prétontaine ou présience» ou «désceller ou démander», il n'a pas commis d'erreur. C'est un être rationnel et il a seulement appliqué ce qui lui a été enseigné. De même, celui qui conjugue le verbe compléter à l'indicatif présent et qui écrit: je complète/nous complétons a parfaitement raison. Ceci nous montre que c'est le système orthographique lui-même qui est très compliqué. Il est l'un des plus difficiles au monde (Fayol, 2003). Sinon, pourquoi écrit-on «problème» mais «problématique» ou «pôle» mais «polaire» ou encore «grâce» mais «gracieux»?

De son côté, Nina Catach trouve que «notre lexique, dûment enregistré dans les ouvrages les plus fiables, présente actuellement une grande partie stable, mais aussi une forte proportion de variantes graphiques (de 5 à 15 % et plus, selon les types de nomenclatures et les secteurs linguistiques)» (1995, p.5). De ce fait, nous concluons



ce paragraphe en disant que la majorité des difficultés rencontrées par les apprenants dans leur apprentissage de l'orthographe sont dues à la nature complexe du système orthographique français lui-même.

Dans les passages ci-après, nous allons premièrement faire un exposé clair sur les théories sur lesquelles nous nous sommes basés pour valider nos hypothèses puis après donner des commentaires sur quelques travaux qui ont été faits dans notre domaine de recherche.

#### **2.1.1.11 Aperçue sur les systèmes orthographiques anglais et akan**

Dans ce paragraphe, nous avons analysé le fonctionnement des idéogrammes dans les systèmes orthographiques anglais et akan.

##### **2.1.1.11a Système orthographique anglais**

L'orthographe anglaise utilise un système d'écriture basé sur un alphabet d'origine romain (Kemmer ; 2009). Selon elle, un système d'écriture alphabétique est un système qui utilise des caractères écrits pour représenter les sons ou les segments de la parole parlée ; surtout les consonnes et les voyelles. Les éléments les plus importants de la parole parlée peuvent être perçus par moyen d'une séquence de sons. Le message entier peut ne pas être perçu, mais la plus grande partie est retenue pour une reconnaissance lexicale.

Alphabetic writing systems are based on the principle of representing spoken sound segments, specifically those at the level of consonants and vowels, by written characters, ideally one for each sound segment. Crucial elements of the sound stream of a message are thus 'captured' by a linear sequence of marks that can be "sounded out" to recapture the message by means of its sounds. The entire sound stream is not captured, but enough of it is to provide a prompt for lexical recognition (Kemmer, 2009).

Autrement dit, les phonèmes sont représentés par des graphèmes. Ce système est purement alphabétique, bien qu'il y ait probabilité d'existence de quelques idéogrammes tels que les signes de ponctuation, les chiffres, les symboles monétaires, les signes dans les opérations mathématiques, etc., la quasi-totalité voire tous les mots ou expressions sont représentés par une séquence ou association de graphèmes. Ce système ne contiendrait jamais de mots ou expressions représentés par des schémas ou des figures tels les cas des hiéroglyphes égyptiens, les kanji japonais ou l'écriture chinoise.

### ➤ **Problème d'accentuation dans l'orthographe anglaise**

Pour pouvoir parler une langue de manière correcte pour se faire comprendre de ses interlocuteurs, il faut saisir le rythme de la langue, et appliquer les bonnes intonations.

Nous avons déjà défini à la page 28 l'accentuation en disant que c'est la manière d'élever la voix ou de l'abaisser sur une syllabe lors de la communication ; c'est le phénomène d'intonation.

En anglais, l'accentuation se fait sur chaque mot. On parle d'accent tonique ou « word stress ». Dans le cas de l'accent tonique, on accentue au moins une syllabe dans un mot. Pour accentuer, il faut changer l'intonation, faire durer la syllabe, et y mettre plus d'énergie. A noter que seules les voyelles sont accentuées. Il faut articuler longuement la voyelle en question. Lorsqu'un mot n'a qu'une seule syllabe, celui-ci est automatiquement accentué. Dès qu'un mot a deux syllabes ou plus, il y a une seule syllabe accentuée. C'est à dire qu'il faut la prononcer plus fort et plus longtemps.

Contrairement à l'orthographe française où ces variations d'intonations sont représentées graphiquement par des signes ; notamment les accents, l'orthographe anglaise ne contient pas des accents graphiques. Ainsi, on aura problème/problem ; athlétique/athletic, fête/fete ; etc.

Ces différences idéographiques entre ces deux systèmes orthographiques peuvent avoir de graves impacts dans l'apprentissage et la maîtrise de l'orthographe française par les étudiants/apprenants du FLE qui ont déjà une maîtrise du système orthographique anglais bien que ces deux systèmes aient presque la même origine.

### **2.1.1.11b Système orthographique akan**

L'alphabet akan (twi) est composé de vingt-deux (22) lettres : a, b, d, e, ε, f, g, h, i, k, l, m, n, o, ɔ, p, r, s, t, u, w et y ; dont quinze (15) consonnes (b, d, f, g, h, k, l, m, n, p, r, s, t, w et y) et sept (7) voyelles (a, e, ε, i, o, ɔ et u). A part les digrammes tels que : gy, ny, ky, hw, tw, dw, nw, etc. ; ces 22 graphèmes permettent de transcrire tous les phonèmes de twi.

Selon O'Keefe (2003), l'orthographe akan présente deux variétés : l'une présente une correspondance diacritique à la position de la racine de la langue avancée et rétractée ; et l'autre qui omet cela. Pourtant, ces deux orthographe ont une harmonie entre elles. Le problème d'intonation existe bien en akan comme dans les autres langues Abakah (2010a & 2010b) ; Abakah, Amissah & Ofori (2010), Abakah & Koranteng (2007). Cependant, il n'existe pas de symboles pour représenter graphiquement ces changements de ton qui se produisent lors de la communication comme c'est le cas de accents graphiques en français. Ainsi, on aura par exemple : *Afua papa akɔ afom/ le père d'Afua est allé au champ*. Ceci constituerait un obstacle aux apprenants akan de bien maîtriser l'orthographe française.

Après une brève observation des deux systèmes orthographiques ci-dessus (anglais et akan), nous remarquons qu'il n'y a pas d'accent graphique dans ces deux systèmes. Nous disons alors qu'une connaissance préalable des systèmes orthographiques anglais et akan n'est pas un garanti pour maîtriser le système orthographique français vis-à-vis de l'emploi des accents.

Considérons maintenant les deux théories qui nous ont aidés à analyser les différentes erreurs commises par les apprenants et à valider nos hypothèses.

### **2.1.2 Théories psycholinguistiques**

Cette partie du travail va concerner deux théories qui nous ont aidés à confirmer les suppositions que nous avons faites dans le premier chapitre, c'est-à-dire l'introduction générale.

Selon Formarier et Poirier-Coutansais (1984, p.75), on appelle cadre théorique ou «cadre conceptuel l'ensemble des connaissances, théories, qui ont un rapport quelconque avec le sujet de la recherche. Ces éléments vont servir de points de repères et devenir cadre théorique, ou encore ils peuvent être un idéal à atteindre et devenir cadre philosophique». Nous avons considéré deux principales théories afin de mieux expliquer les causes des contraintes que rencontrent les étudiants de UEW à l'emploi des accents. Il s'agit de la théorie du plurisystème graphique de Nina Catach et du constructivisme représenté par Jean Piaget. Nous allons d'abord exposer chaque théorie séparément puis après indiquer leurs implications pour notre terme d'étude.

#### **2.1.2.1. a Plurisystème graphique de Nina Catach**

Le pluri-système graphique du français constitue un apport majeur de Catach qui a renouvelé la description de l'orthographe française. Ce système présente des approfondissements et des discussions des éléments graphiques ainsi que des relations qui existent entre eux. La théorie du pluri-système graphique de l'orthographe française a été fondée par la linguiste française Nina Catach (1923-1997). Cette théorie permet d'expliquer et de comprendre tous les défis lancés par l'orthographe française aux apprenants de la classe de langue surtout en FLE.

Catach a fondé sa théorie sur la décomposition des mots en phonèmes, morphèmes et en graphèmes. En décomposant le verbe «purchasser» à l'infinitif, Catach constate qu'il est composé de onze lettres contre sept phonèmes (p-o-u-r-c-h-a-s-s-e-r vs p-ou-r-ch-a-ss-er). La relation entre l'oral et l'écrit lui a permis de constater que certaines des lettres à elles seules constituent un phonème (p, le premier r, a et e) alors que d'autres se combinent pour former un phonème (ou, ch et ss) et d'autres encore (le r final) ne se prononcent pas. Elle décide alors de représenter huit unités du verbe «purchasser»: p-ou-r-ch-a-ss-e-r qu'elle donne le nom de graphèmes. Un graphème est donc l'unité minimale distinctive et/ou significative de la chaîne écrite. Il peut être composé d'une lettre ou d'un groupe de lettres (digrammes et trigrammes). Il transcrit un phonème ou est porteur du sens.

Selon Catach, le système orthographique français n'est pas systématique ni arbitraire. C'est un système complexe mais régulier cohérent et structuré. L'orthographe française fonctionne avec trois systèmes que sont: le système phonogrammique, le système morphogrammique et le système logogrammique. A ces trois s'ajoutent les lettres étymologiques et historiques.

➤ Le système phonogrammique: selon ce système, chaque unité graphique correspond à une unité phonique, c'est-à-dire que les graphèmes transcrivent directement les phonèmes. Par exemple, dans le mot «mur», chaque phonème est représenté par un graphème (/m/, /u/, /r/ vs m-u-r), ce sont des phonogrammes. La langue française est à 85% phonogrammique. Un phonogramme peut avoir plusieurs valeurs: la valeur de base, la valeur de position, la valeur auxiliaire, la valeur zéro, les digrammes et les trigrammes.

- Le système morphogrammique: lorsque nous écrivons le mot «mur» au pluriel, c'est-à-dire «murs», nous remarquons que le «s» n'a pas une valeur phonémique

(valeur 0) car il ne se prononce pas quoiqu'il soit représenté dans la graphie du mot. Il indique une information très importante à propos du mot: c'est celui du nombre ou de la marque du pluriel. Catach donne à ce type de graphème le nom de «morphogramme» ou «morphème». Le morphème est "l'unité minimale porteuse de sens obtenue par segmentation des énoncés" (Riegel et al., 2016, p.531). Les morphèmes sont des graphèmes qui ne se prononcent pas le plus souvent (mais certaines fois en liaison) mais qui donnent des informations très importantes sur les parties du discours auxquelles ils se rapportent. Ces morphèmes regroupent les désinences, les radicaux, les préfixes et les suffixes. On distinguera les morphèmes grammaticaux et les morphèmes lexicaux. Les morphèmes grammaticaux donnent des indications grammaticales (le nombre, le genre, la personne et les temps verbaux) des noms, des adjectifs, des pronoms et des verbes à l'intérieur de la chaîne syntaxique.

Exemple: (tu) parles. Le «s» indique à la fois la personne et le nombre (2ème personne du singulier) voire le temps (présent de l'indicatif) du verbe; également le «x» du mot agneaux indique le pluriel du mot.

Les morphèmes lexicaux quant à eux vont donner des indications sur les familles de mots. C'est le cas du «t» dans «saut» et «p» du «galop». Ceux-ci vont permettre de former les mots de même famille: saut (sautiller, sauter, sauterie, sautoir, etc.); galop (galoper, galopade, galopant(e), galopin).

- Le système logogrammique: dans ce système, la présence de certains graphèmes permet de faire la distinction graphique des homophones, c'est-à-dire des mots qui se prononcent de la même manière. On distingue également les logogrammes lexicaux tels que: sain/saint, bon/bond, encre/ancre, voix/voie, pair/paire; et les logogrammes grammaticaux: a/à, la/là, son/sont, sur/sûr, des/dès, ou/où.

- Les lettres étymologiques et historiques. Ce sont des graphèmes dont la présence dans certains mots témoigne de l'étymologie ou l'histoire de ces mots. C'est le cas de «g» dans «vingt et doigt» et «h» dans «homme et adhérer» qui sont des lettres historiques. Pour le cas des lettres étymologiques, nous citons l'exemple du graphème «h» dans «chœur, théâtre, rhésus».

Du fait que le système graphique soit complexe ou formé d'une combinaison de systèmes (phonogrammique, morphogrammique, logogrammique, étymologique et historique) mais régulier et cohérent, structuré et pluriel, c'est un pluri-système ou un système des systèmes.

#### **2.1.2.1. b Classification des erreurs selon Catach**

Dans ce paragraphe, nous avons fait un inventaire des erreurs selon la classification de Catach. Catach (1995: 4) note que même dans les documents les plus institutionnels comme «les dictionnaires, de milliers de mots présentent chacun plusieurs formes graphiques, entre eux et dans un seul et même ouvrage». Ceci nous montre que la notion d'erreur doit être considérée avec attention. Il faut connaître les différentes variantes d'un mot avant de savoir si la graphie du mot en question est erronée ou non. Dans son ouvrage *l'orthographe française* 1980, Catach a fait l'analyse du fonctionnement du système orthographique français en exposant les différents types d'erreurs rencontrées dans ce système. Selon elle, les erreurs rencontrées dans le système orthographique français sont de natures diverses. Les erreurs sont classées en deux différents groupes à savoir les erreurs extragraphiques et les erreurs graphiques.

➤ Erreurs extragraphiques: ce sont des erreurs à dominante phonétique; ce sont des erreurs qui ne viennent pas de la transcription à l'écrit mais qui sont liées à l'oral.

- Erreurs calligraphiques ce sont des erreurs liées à l'ajout ou l'absence de jambage, à la confusion de graphème. C'est l'exemple de l'apprenant qui écrit «mid» au lieu de «nid».
  - Les erreurs phonétiques: l'écrit est erroné parce que l'oral est erroné; les erreurs sont dues à une mauvaise production orale. (omission ou adjonction de phonèmes, confusion de consonnes, confusion de voyelles). C'est ce que nous voyons dans les cas suivants: «maitenant» au lieu de «maintenant», «suchoter» au lieu de «chuchoter» ou «crocodile» au lieu de «crocodile».
  - Reconnaissance et coupure des mots: selon Catach, elle peut se retrouver dans les catégories suivantes «lévier» au lieu de «l'évier» ou «un navion» au lieu de «un avion».
- Les erreurs graphiques: dans ce type d'erreurs, la prononciation ou l'oral est juste mais c'est la graphie qui est erronée.
- Les erreurs phonogrammiques: c'est le fait de faire correspondre au phonogramme un graphème erroné. Par exemple, le phonème /o/ correspond aux phonogrammes ou graphèmes «o», «ô», «au», «eau», «aux», etc. C'est le cas de l'apprenant qui transpose l'oral en écrit par le biais d'archigraphèmes.
  - Les erreurs morphogrammiques sont soit lexicales ou grammaticales. Elles se rencontrent au niveau des accords du genre, du nombre, de la personne, des temps verbaux, etc. C'est ce qui se passe lors que l'apprenant écrit: «les mathématiques sont une «bête noir» au lieu de «bête noire».
  - Les erreurs de type homophonique ou logogrammique. Ici, les étudiants confondent homophones (grammaticaux ou lexicaux). Exemple: l'apprenant écrit les «mots de tête» au lieu de «maux de tête».



- Les erreurs de type idéographique. Ces erreurs concernent la mauvaise utilisation des idéogrammes (les majuscules, les signes de ponctuation, les accents, etc.).

L'inventaire de ces erreurs nous a aidé à mieux comprendre la source des défis rencontrés par les apprenants lors de leur acquisition de l'orthographe et de valider nos hypothèses.

Nous allons voir un peu plus bas, l'implication pédagogique de ces erreurs afin de savoir comment il faut améliorer l'enseignement de l'orthographe française et rendre son acquisition plus facile aux apprenants. Mais à présent nous abordons la théorie constructiviste.

#### **2.1.2.2. a Théorie constructiviste**

Cette théorie a pour représentant principal le théoricien Jean Piaget (1936-1975). Elle est née de la pensée cognitive qui a été fondée en réaction contre la théorie behavioriste qui limitait l'apprentissage à la seule action du stimulus-réponse. Comme la théorie cognitive, le constructivisme centre l'action de l'apprentissage sur le sujet ou l'apprenant lui-même. Selon les constructivistes, chaque apprenant est doté de la capacité de réfléchir et donc de construire sa connaissance à partir des informations qu'il reçoit de son environnement. Comme Piaget, ils soutiennent l'hypothèse que la connaissance ne procède pas d'une perception mais d'une action. Piaget (1975) indique que les capacités cognitives de l'humain ne sont ni totalement innées, ni totalement acquises. Elles résultent d'une construction progressive où l'expérience et la maturation interne se combinent. Les apprenants sont des sujets actifs qui sont en développement progressif et les principes de développement (acquisition d'une langue) s'étendent de 0 à 16 ans. Ainsi, «l'apprentissage de l'élève part de lui-même et non de l'enseignant: il construit son propre univers à partir de son vécu et de l'état

de ses connaissances» (Long, nd, p.3). Ceci veut dire que chaque sujet se construit au cours d'échanges dialectiques entre lui et le milieu par la perception qu'il a de son environnement, les actions qu'il peut faire sur lui et les conséquences qu'il perçoit de ses actions: c'est le concept d'assimilation/accommodation.

Long de sa part note que tous les apprenants n'arrivent pas à assimiler «le même savoir par le biais d'un enseignant magistral» (Long, nd: 3). L'apprentissage est donc considéré comme étant une forme d'adaptation biologique dont les formes optimales de cette adaptation sont la logique et le raisonnement. Cette adaptation n'est possible que par l'activité opératoire du sujet lui-même et des sources d'équilibration qu'elle comporte.

Selon les constructivistes, les grands processus mentaux impliqués dans la construction et l'assimilation des connaissances (apprentissage) sont l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration. Selon Piaget, l'assimilation est le mécanisme qui permet à l'apprenant ou au sujet d'intégrer les objets ou les événements qu'il rencontre aux schèmes préexistants qu'il a pu déjà construire et qui témoignent l'organisation de la pensée en structures de connaissances. L'accommodation quant à elle, c'est la reconstruction cognitive ou le changement conceptuel de la pensée suite aux effets de l'environnement. Elle permet de renvoyer aux processus d'ajustement des schèmes préexistants pour les adapter aux nouvelles données environnementales. Ainsi les schèmes peuvent être complétés, modifiés ou modulés. Piaget (1975, p. 9) définit l'équilibration comme «une suite de compensations actives du sujet en réponse aux perturbations extérieures et d'un réglage, à la fois rétroactif (...) et anticipatif constituant un système permanent de telles compensations». Ces trois mécanismes fondamentaux permettent à l'apprenant de passer d'une structure d'état (E) à une autre structure d'état plus élevée (E+1), soit d'un stade à un autre, basé sur des

coordinations successives de schèmes. Bertocchini et Costanzo (2008, p. 30) observent de leur part que lors de l'acquisition de la connaissance, l'apprenant ne passe pas directement d'un «état d'ignorance à un autre état de compétence»; il y a un état de transition selon «les stratégies d'apprentissage mises en jeu par l'apprenant». Ceci veut dire que l'apprenant construit en améliorant ce qu'il obtient, lui permettant ainsi de passer à un état plus élevée.

Le constructivisme selon Piaget fait appel à la théorie de Darwin (1865). Darwin trouve qu'au cours de l'évolution, les organismes les mieux organisés et adaptés vont survivre dans leur milieu. Piaget de sa part constate que les conduites intellectuelles chez l'homme sont le fruit ou le produit de l'évolution biologique, permettant à l'organisme de mieux s'adapter à son milieu. L'intelligence est donc une adaptation qui permet à l'homme de survivre dans des milieux qui dépassent les possibilités d'adaptation de l'organisme humain. Selon Piaget, l'apprenant ou l'enfant est un inventeur. Le raisonnement est possible grâce aux actions de l'enfant qui transforment les objets et le réel en leur donnant un sens.

En résumé, la théorie constructiviste supporte l'idée selon laquelle chaque enfant possède une certaine capacité ou dispositif qui lui permet de recevoir et de construire les informations qu'il perçoit de son environnement (la classe de langue). C'est la manière de construire ces informations reçues qui détermine le niveau d'intelligence de chaque enfant.

En rapprochant cette théorie à l'apprentissage des idéogrammes, chaque apprenant de la classe de langue possède une présupposée acquise (sur les idéogrammes) avant de venir dans la classe. Tout ce qui est enseigné sur les accents est perçu comme les informations qu'il reçoit de son environnement et qu'il construit par ses propres capacités internes lui permettant de le maîtriser et d'atteindre un niveau plus élevé.

Ceci permet d'expliquer les pourquoi deux individus qui suivent le même cours sur les idéogrammes n'ont pas le même niveau d'assimilation ou les mêmes compétences. Cela est déterminé par leurs capacités internes de construire ce qu'ils ont reçu.

#### **2.1.2.2.b Analyse des erreurs**

Selon Bertocchini et Costanzo (1989: 66), le but de l'analyse des erreurs n'est pas de les classer mais de trouver leurs causes. Mais certaines fois, trouver les causes des erreurs demande à les classer selon leur nature et leur typologie afin de pouvoir les comprendre et les commenter. Besse et Porquier (1991: 207) de leur part affirment que la classification typologique des erreurs permet de trouver leur fréquence d'apparition afin de pouvoir améliorer les méthodes d'enseignement et la mise au point des exercices d'application et devoirs de maison. Quant à Akakpo (2005, p. 74), elle note que «l'analyse systématique des erreurs à l'aide des catégories et techniques de la linguistique moderne ouvre un champ aux recherches ultérieures». Elle continue par clarifier que l'analyse à un double objectif: le premier est de comprendre les techniques d'apprentissage des langues étrangères et le second est d'améliorer les méthodes d'enseignement. De ce fait, Libarbore (2014, p. 55) affirme que «l'analyse des erreurs est une phase très nécessaire dans la didactique des langues». Dans le cas des idéogrammes, l'analyse des erreurs dans l'emploi des accents nous a permis de mieux comprendre l'origine des erreurs commises par les apprenants lors de leur apprentissage en orthographe française et de faire des recommandations qui vont aider à améliorer la technique d'enseignement des idéogrammes en général et celle des accents en particulier.

Pour analyser les erreurs, il faut toujours commencer par leur identification et leur évaluation.

Nous disons aussi que comprendre les erreurs des apprenants surtout dans le domaine de l'emploi des idéogrammes permettra de connaître leur niveau dans l'apprentissage et leurs domaines de difficultés. Comme déjà dit plus haut (p.40), l'erreur devient alors le guide qui indique à l'enseignant le niveau de chaque apprenant. Ceci est donc le but principal des exercices structuraux, des devoirs de maison et des évaluations surtout diagnostique et formative.

### **2.1.2.3 Implication des théories dans l'enseignement de l'orthographe française**

Les théories d'apprentissage telles que: le behaviorisme, le cognitivisme, le socioconstructiviste, le pluri-système graphique etc. ont pour rôle d'aider l'enseignant à connaître les besoins comportementaux de l'apprenant afin de savoir comment mener son métier d'enseignement pour avoir le meilleur rendement possible et faciliter la tâche de l'apprenant dans son apprentissage. Elles aident également à savoir quel comportement adopter lors de l'enseignement de l'orthographe française en général et des idéogrammes en particulier. En ramenant cela dans l'emploi des idéogrammes (accents); notre étude ainsi que différents auteurs tels que: Catach (1978, 1980, 1995) et Fayol (2003) ont montré que l'orthographe française est très complexe et donc très difficile même pour les natifs de la langue (Dahlet, 2010, pp 159-160). La question que nous nous posons est: dans de telles situations, comment enseigner ce type d'orthographe en général et les idéogrammes en particulier dans un système éducatif du type FLE tel que celui du Ghana?

La complexité du système orthographique français impose à l'enseignant de comprendre le fonctionnement de ce système avant d'aller faire son cours d'orthographe et pouvoir expliquer ce système aux étudiants. La compréhension du fonctionnement du système va les aider à surmonter certaines de leurs difficultés.

Pour mieux réussir son cours, il doit également comprendre les erreurs (selon la classification de Catach) afin de pouvoir les identifier dans les écrits de ses étudiants afin de sorte à les aider en améliorant sa méthode d'enseignement. En tant qu'enseignant, maîtriser les règles d'emploi des idéogrammes avant d'aller faire ce cours est très important puisque ce sont ces règles qui devaient être enseignées aux apprenants. De ce point de vue, Akakpo (2005, p.111) a indiqué des situations où les enseignants eux-mêmes éprouvaient des difficultés dans l'emploi des idéogrammes. En enseignant ces règles, l'enseignant doit aider les apprenants à comprendre les conditions qui gouvernent leurs emplois en tant qu'une partie importante du système orthographique français. Il faut que l'enseignant aide l'apprenant à pouvoir construire sur ce qu'il possède déjà dans l'emploi des accents. Le fait que l'apprenant acquiert la connaissance en construisant ce qu'il reçoit de son environnement, demande que l'enseignant lui fasse traiter beaucoup d'exercices.

## **2.2 Travaux antérieurs**

Dans ce volet, nous avons présenté un résumé des études qui ont été réalisées dans le même domaine tout en faisant un commentaire de leur contribution. Bien sûr que de nombreuses études ont été réalisées dans ce domaine, mais nous avons choisi trois travaux car nous ne pouvions point épuiser tous ces travaux.

Nous avons dit un peu plus haut dans ce chapitre (pp.25-27) que les accents sont à la fois des signes auxiliaires et diacritiques. Signes auxiliaires du fait qu'ils interviennent dans la résolution du problème du décalage entre le nombre de graphèmes et de phonèmes (manger/mangez/mangeai/mangé); et diacritiques par leur rôle dans la distinction logogrammique des homophones (des/dès; sur/sûr). De ce fait, les accents font partie intégrante des travaux de Dio (1997), Akakpo (2005), Libarbore (2014) et

de Gazari (2015). Tous ces travaux montrent que nous ne sommes pas les premiers à entamer une telle étude sur l'emploi des idéogrammes en orthographe française en FLE.

Dio (1997) a travaillé sur le thème *la Vie des mots*, qui concerne les réformes de 1990 et leurs impacts sur l'emploi des accents. Son premier point a porté sur l'accent circonflexe. Elle a parlé de son origine puis exposé les problèmes liés à l'inconsistance de son emploi comme dans «dû/su; plaît/tait» ou «grâce/gracieux; mêle/mélange; cône/conique» (p.278). Elle a dénoncé également les problèmes dus à la prononciation des mots contenant cet accent où beaucoup n'arrivent pas à mettre une différence en prononçant des mots tels que: «zone/aumône; bateau /château; noirâtre/pédiatre, etc.» pour indiquer la présence de l'accent circonflexe (p.278). Elle a attiré l'attention sur les suggestions faites lors des réformes de 1990 à propos de cet accent. Les suggestions avaient pour but de minimiser le nombre d'inconsistances que l'on rencontre. Elle également a parlé des domaines d'application de ces réformes et des exceptions. Les domaines d'application des réformes de 1990 c'est dans les cas où l'accent circonflexe n'intervient que dans la prononciation comme: plaît (plait), piqûre (pique), traîne (traine); et des adverbes en «-ument» tels que: continûment (continument), dûment (dument), goulûment (goulument)... (p.279). Dans le cas contraire, l'accent circonflexe a été conservé sur «a, e et o» seulement lorsqu'il permet «une distinction de timbre et parfois grammaticale: votre et vôtre, sémantique: cote et côte, matin et mâtin» (Dio 1997, p.278). Selon elle, le circonflexe subsiste également sur «a, i et u» comme marque indiquant certains modes et temps verbaux dans la conjugaison française. Les noms géographiques tels que «Nîmes et Nîmois» ont également conservé l'accent circonflexe.

Son deuxième point s'est centré sur les verbes en «-eler et -eter»; ces «verbes qui à l'infinitif comportent un «e sourd» soit redoublent le «l» ou «t» devant un «e muet» (appeler, appellerai), soit changent le «e en è» devant une syllabe muette (geler, il gèlera)» Dio (1997, p.279). La même chose s'observe dans les substantifs dérivés (marteler/martèlement ou martellement). Avec les réformes nous pourrions écrire: «il ruissèle, j'époussète». Mais il y a toujours des exceptions comme dans «appeler, rappeler, jeter», car «les formes sont bien stabilisées dans l'usage» Dio (1997, p.279). Son dernier point porte sur l'accent grave et l'accent aigu. Elle a exposé les règles d'emploi de ces deux accents et indiqué les domaines touchés par les réformes de 1990. «Les futur et conditionnel des verbes comme céder se font sur le modèle de semer; on écrira: je céderai, je cèderais, j'altèrerai, je considèrerai; on peut aussi écrire: évènement et non plus événement» Dio (1997, p.279).

Bien que son travail porte sur les idéogrammes, elle n'a que parlé des réformes de 1990, leurs domaines d'application et les exceptions. Elle a négligé les problèmes rencontrés par les apprenants et leurs causes. Ceci indique que notre étude qui cherche à analyser ces difficultés et à y trouver les solutions possibles est bien fondée.

Le deuxième travail que nous avons considéré est celui d'Akapko (2005). Son étude a pour thème «*pour une meilleure utilisation des idéogrammes en orthographe française par les apprenants du niveau SSS au Ghana*». Son travail a englobé les signes de ponctuation, les signes auxiliaires et les signes diacritiques. Pour ce qui nous concerne, nous avons considéré seulement les deux derniers groupes dont font partie les accents. Elle a trouvé que les accents ont deux valeurs: une valeur phonogrammique (transcription des phonèmes) et une valeur logogrammique (distinction homophonique). Son étude a prouvé que les difficultés d'emploi des idéogrammes ne s'observent pas seulement chez les apprenants mais aussi chez les



enseignants (p.111). Elle trouve que les difficultés liées à l'emploi des idéogrammes en FLE sont dues aux anomalies de l'orthographe française, aux décalages du nombre de phonèmes et de graphèmes, au transfert linguistique, aux méthodes utilisées dans l'enseignement des idéogrammes et à la négligence de l'emploi des idéogrammes dans le syllabus. Elle a avancé l'idée que comme les enseignants ne maîtrisent pas les règles d'emploi des idéogrammes, il n'arrivent pas à sanctionner les erreurs des apprenants dans l'emploi des idéogrammes (p.113). Ce qui conduit à la mémorisation des règles chez les enseignants qui donc, «ne les enseignent pas d'une manière explicite» (Akakpo, 2005, p.113). En conséquent, elle propose la maîtrise des règles d'emploi des idéogrammes par les enseignants qui à leur tour devraient les enseigner aux apprenants. C'est bon de maîtriser les règles d'emploi mais il faut aussi préciser les conditions et domaines d'application (Widdowson, 1978).

Selon elle, les apprenants du FLE sont souvent victimes du problème de transfert linguistique. Nous trouvons que cette idée n'est pas tellement fondé; ceci c'est parce que les Français eux-mêmes ont des difficultés à employer les accents surtout l'accent circonflexe. Ce qui a même conduit aux réformes de 1990. Cela indique qu'il y a encore des domaines à explorer sur l'emploi des idéogrammes. Premièrement pour les valeurs des idéogrammes, ceux-ci n'ont pas seulement les valeurs phonogrammique et logogrammique, mais aussi la valeur morphogrammique comme dans «mange/mangé». En concluant, Akakpo (2005, p.170) a fait une remarque très importante. Elle a dit: «nous avons constaté qu'il y avait beaucoup d'aspects à aborder à propos des règles d'emploi de chaque idéogramme (surtout l'accent circonflexe et le trait d'union) et nous avons dû faire des résumés»; d'où les fondements de notre thème d'étude.

Libarbore (2014) de son côté a travaillé sur les difficultés de l'emploi des logogrammes au niveau SHS. Il a défini les logogrammes comme des graphèmes permettant la distinction des homophones. Selon lui, leur présence rend l'apprentissage de l'orthographe française en FLE très difficile (p.61). Il affirme à partir des travaux de Lehman et al. (2008) que les logogrammes sont monosyllabiques et donc ont une fréquence d'apparition assez élevée en orthographe française. Il note également que les erreurs rencontrées dans les écrits des apprenants ont trois origines: morphosyntaxique, lexicale et grammaticale. En se référant à Gak (1976), il note que les homonymes «lexicaux surtout grammaticaux sont dangereux, car les fautes qu'ils occasionnent peuvent rendre une phrase incorrecte, voire inintelligible» (p. 62). Prenant pour appui Lehman et al. (2008), il déclare que les erreurs à dominante logogrammique de type lexical (noms, verbes, adjectifs, etc.) sont «dues aux difficultés d'écrire le mot approprié, le choix entre les mots pleins»; le mot plein étant un mot dérivable (Libarbore 2014, p.76). Il continue par dire que les erreurs à dominante logogrammique de type grammatical sont liées «à l'omission des accents sur certaines prépositions, et des confusions du choix des déterminants» (Libarbore 2014,p. 87). Il trouve que ces erreurs sont dues au problème de la non biunivocité «entre graphèmes et phonèmes d'une part et d'autre part au nombre limité des lettres de l'alphabet français par rapport aux sons» (Libarbore 2014,p. 107). Il a aussi considéré la double influence de la langue maternelle et de l'anglais comme une autre source de difficulté. Comme recommandation, il suggère que l'on accorde une place assez importante à l'orthographe dans l'enseignement comme cela se fait dans les autres aspects de la langue. Selon lui, les erreurs dues à l'emploi des idéogrammes seraient minimisées «avec un enseignement progressif de l'orthographe du niveau JHS jusqu'à l'université». Il suppose que l'enseignant, dans ce cas et selon la pensée

cognitiviste, va intervenir comme guide qui aidera l'apprenant à sortir de toute forme de confusion (p.110).

Nous voyons ici que le travail est centré sur les logogrammes comme le thème l'a indiqué. Mais les idéogrammes ont aussi une fonction morphogrammique, qui n'a pas été mentionné dans son travail comme c'est dans le cas d'Akakpo (2005). De même, lorsque Libarbore (2014,p.76) dit que les erreurs à dominante logogrammique de type lexical sont «dues aux difficultés d'écrire le mot approprié, le choix entre les mots pleins», il n'a pas considéré le cas où un mauvais emploi des accents peut conduire également à une erreur à dominante logogrammique. C'est ce qui se passe avec des homophones tels que: cote/côte, mur/mûr, matin/mâtin...où l'omission ou ajout d'un accent circonflexe conduit automatiquement à une erreur à dominante logogrammique de type lexical.

Gazari (2015) : Son travail a porté sur les difficultés d'emploi des signes diacritiques en orthographe française selon les rectifications de 1990. Il a touché deux points principaux dans son travail. Le premier point s'est centré sur les nombreuses exceptions des rectifications qui ont rendu impossible emploi correct de l'orthographe rectifiée. Ainsi, il a soulevé pour problème que : « les rectifications sont bourrées d'exceptions en sorte qu'il est presque impossible de se rappeler ces exceptions », Gazari (2015 : 15). Selon lui, rendent la situation plus complexe en confondant plutôt les apprenants. Il a cité dans son travail, la déclaration du journal officiel de la République française (1990 : 12-13) qui a dit que l'emploi du circonflexe n'est plus obligatoire sur les lettres *i* et *u*. A vrai dire, cette déclaration n'a rien dit sur les exceptions susceptibles d'exister. Que se passerait-il dans les cas de la conjugaison (il croit/croît : croire/croître) ou de l'homonymie (ou/où ; a/à) ? Négliger les accents dans ces graphies n'est que créer une confusion totale.

Son second point s'est focalisé sur l'inégalité qui existe entre le nombre de phonèmes (36) et de graphèmes (130). Il a confirmé le fait qu'un seul graphème soit capable de transcrire plusieurs phonèmes et vice-versa ; en se basant sur Riegel et al. (2009) et Grevisse (1986) ; Gazari (2015 : 16). Il a constaté que les signes diacritiques concourent les graphèmes simples, les digrammes et les trigrammes dans la transcription des phonèmes en orthographe française.

Mais comme lui-même l'a dit (p.16), son travail est limité « aux aspects de l'emploi des signes diacritiques qui ont été modifiés par les rectifications ».

Se basant sur tous les arguments ci-dessus avancés et du fait qu'aucune de ces recherches n'a été faite dans le niveau tertiaire (une université), nous pensons que notre thème de recherche *emploi des idéogrammes par les étudiants en première année du département de français à UEW* a bien mérité d'être étudié.

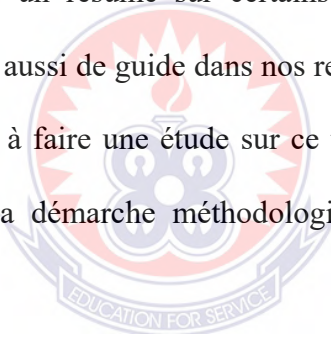
### **2.3 Conclusion partielle**

En guise de conclusion à ce chapitre, nous sommes parti du fait que l'orthographe française bien qu'elle soit phonologique, elle a besoin du système idéographique sans lequel elle ne serait pas complète. Etant la première forme d'écriture, les idéogrammes sont toujours utilisés dans certaines formes d'écritures aujourd'hui. Dans le système orthographique français, les caractères idéographiques interviennent sous forme de signes de ponctuation, de signes auxiliaires, de signes diacritiques, de symboles, etc.

Nous avons noté que les accents étant au nombre de trois (aigu, grave et circonflexe) en français, font partie à la fois des signes diacritiques et auxiliaires et sont des symboles ou signes placés sur les voyelles pour noter soit un phonogramme, un morphogramme, un logogramme ou l'omission d'une lettre. Nous avons également vu que les accents en français, à l'exception de «y», sont placés seulement sur toutes

les voyelles et notent soit /e/ ou /ɛ/ quand ils sont placés sur «e». Les accents aigu et grave sont les deux accents les plus confondus par les apprenants surtout du FLE. Pour connaître les règles qui régulent l'emploi des idéogrammes, la connaissance de la syllabation des mots est très nécessaire. Notre problématique, nos objectifs et nos hypothèses de même que la nature du problème nous ont poussés à faire recours à deux théories dont le pluri-système graphique de Nina Catach qui permet de bien comprendre le fonctionnement du système orthographique français et les difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage du système orthographique français. Nous avons aussi fait recours au constructivisme qui nous a aussi aidés à faire une analyse approfondie des erreurs rencontrées.

Enfin, nous avons donné un résumé sur certains travaux réalisés dans ce même domaine, nous ayant servi aussi de guide dans nos recherches et montrant que nous ne sommes pas les pionniers à faire une étude sur ce terrain. Nous passons au chapitre suivant qui s'adresse à la démarche méthodologique et aux matériels de recueil d'informations.



## CHAPITRE TROIS

### DEMARCHE METHODOLOGIQUE

#### 3.0 Introduction

Ce chapitre est le compte-rendu du déroulement des travaux sur le terrain de recherche. Dans un premier temps, nous avons fait un exposé de la population de référence et de l'échantillonnage. En second lieu, nous avons fait le rapport de la démarche du travail sur le terrain. Nous avons ensuite indiqué la méthode d'analyse de nos données; et pour finir nous avons exposé les obstacles rencontrés et la méthode employée pour surmonter ces obstacles.

#### 3.1.1 La population de référence

Elle fait allusion à la population concernée, c'est-à-dire la population avec laquelle l'échantillonnage a été fait. Dans notre cas, la population de référence a été choisie dans une institution tertiaire, précisément à University of Education, Winneba (UEW). Un tel choix est basé sur plusieurs raisons. La première se repose sur le fait que presque toutes les recherches qui ont été faites sur les idéogrammes dans le pays se sont réalisées au niveau secondaire: Akakpo (2005); Libarbore (2014), etc, sauf dans le cas de Gazari (2015); qui a réalisé son étude dans une école de formation d'enseignement (Mount Marry College of Education). Il était intéressant qu'au moins l'une des recherches soit faite au niveau universitaire. La seconde raison est basée sur le fait que les étudiants de l'université ont eu un contact avec la langue pendant une durée assez longue. Ainsi, nous supposons qu'ils ont une certaine maîtrise des règles d'orthographe et qu'ils ont eu assez de notions sur l'emploi des idéogrammes par rapport aux apprenants du niveau secondaire. Cet atout les a qualifiés comme un public plus apte pour cette étude. La troisième raison est que certains de ces étudiants

ont eu la chance d'enseigner le français aux niveaux primaire et secondaire avant de venir à l'université. Nous supposons alors qu'ils connaissent l'existence du problème et qu'ils ont essayé de le résoudre à leur manière. Ceci nous a aidé alors à savoir en quelque sorte les méthodes qu'ils emploient pour résoudre les problèmes des apprenants dans l'emploi des règles d'orthographe et surtout celui des règles d'emploi des idéogrammes en général et des accents en particulier.

Nous avons pris l'UEW comme notre terrain de recherche en considérant le fait que cette université est l'une des universités du pays où le département du français est bien développé avec une bibliothèque bien équipée dans laquelle les étudiants ont accès à presque tous les documents nécessaires pour leur apprentissage. Nous n'oublions pas le fait que nous sommes en train de parler de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en FLE. Il a fallu aussi faire intervenir les institutions de formation de ces enseignants de français. Ceci est notre seconde raison d'avoir choisi l'UEW comme lieu de notre étude; cette université étant l'une sur le territoire qui est spécialisée dans le domaine de formation des enseignants de français. De plus, toutes les universités de formation d'enseignants ont presque le même programme. Il serait préférable d'en choisir une pour gagner le temps. Cette université se situe dans la région centrale (Central region) du territoire ghanéen et plus précisément à Winneba où elle a hérité son nom.

Nous avons considéré pour population de référence les apprenants de la première année ou niveau 100 pour deux raisons. La première est liée à leur désir de participer volontairement à cet exercice. La deuxième raison est liée à leur disponibilité; parce qu'ayant eu le désir de faire partie du groupe, ils ont fait un réarrangement de leur emploi du temps pour pouvoir être libre à l'heure fixée. Ceci explique pourquoi l'échantillon a été subdivisé en dessous groupes.

Dans notre exercice nous n'avons pas fait intervenir d'enseignants; nous nous sommes intéressé seulement aux étudiants en supposant que ceux-ci ont déjà maîtrisé la majorité des règles d'orthographe en général et l'emploi des idéogrammes en particulier. La population de référence a un effectif total de trois cents vingt-cinq (325) étudiants. Compte tenu de certains défis que nous avons rencontrés, nous n'avons pas travaillé avec tout ce nombre. Nous avons choisi une partie du groupe comme échantillon. Ces difficultés que nous avons rencontrées et les moyens que nous avons utilisés pour les résoudre sont discutés un peu plus bas.

Le tableau ci-dessous (3.1) montre le nombre d'étudiants selon le sexe et leur pourcentage.

**Tableau 3.1: Répartition des étudiants du niveau 100 selon le sexe**

Sexe	Nombre	Pourcentage
Hommes	132	40.6%
Femmes	193	59.4%
Total	325	100%

### 3.1.2 Echantillonnage (aléatoire)

C'est la fraction représentative de la population de référence. Ayant considéré le nombre total d'apprenants de la première année, nous avons choisi pour échantillon environ le tiers de l'effectif total c'est-à-dire cent dix (110) étudiants, sans tenir compte du sexe: échantillonnage aléatoire. Selon le document du Programme Mondial du Recensement de l'Agriculture ou PMRA (2010, p.73), un échantillonnage aléatoire simple est un échantillonnage qui consiste « sélectionner les éléments de la population à inclure dans l'échantillon de sorte que chaque membre de la population ait la même



chance égale d'être inclus à l'intérieur de l'échantillon ». Ainsi, chaque étudiant a la même chance d'être choisi et fait partir de l'échantillon. Notre échantillonnage a donc été fait d'une manière aléatoire puisqu'il n'y avait pas de règle établie dans le choix des étudiants. Une fois que l'étudiant(e) est disponible et qu'il/elle a la volonté de participer à l'exercice, il/elle est immédiatement inclus(e). Mais en fin de compte nous nous sommes retrouvé avec 50 étudiants et 60 étudiantes dont neuf (9) étudiants ayant commencé l'apprentissage du français dans un pays francophone.

Selon la Commission Européenne ou CE (2017, p.39) la méthode d'échantillonnage aléatoire est «destinée à extrapoler le niveau d'erreur observé dans l'échantillon à l'ensemble de la population». Ainsi, nous serons en mesure de tirer une conclusion sur ce qui se passe dans l'ensemble de la population de référence.

Les raisons qui nous ont amené à prendre ce nombre (110) d'étudiants sont multiples. La première s'est basée sur la durée de la recherche. Le temps limité pour ce travail de recherche ne nous a pas permis de travailler avec un plus grand nombre d'étudiants. Un autre élément expliquant ce nombre est le refus total de certains étudiants qui ont demandé d'être payés avant de participer à l'enquête. L'élément le plus important qui a limité l'échantillon à 110 étudiants est la disponibilité des salles de cours et des étudiants. Bien qu'une demande soit adressée au Chef de Département de français afin d'obtenir la permission d'utiliser le département et certaines salles pour l'étude, nous avons eu assez de problèmes face à la disponibilité des salles et des étudiants. Tantôt une salle est disponible et les étudiants ne sont pas libres et vice-versa. Nous avons fini par subdiviser le nombre total en trois petits groupes de 40, 40 et 30. Deux groupes ont contenu le même nombre d'étudiantes (20 chacun) et le troisième a eu seulement dix (10) hommes. Cette subdivision n'a pas eu d'effet sur les résultats mais elle nous a aidé seulement à résoudre le problème de la disponibilité des

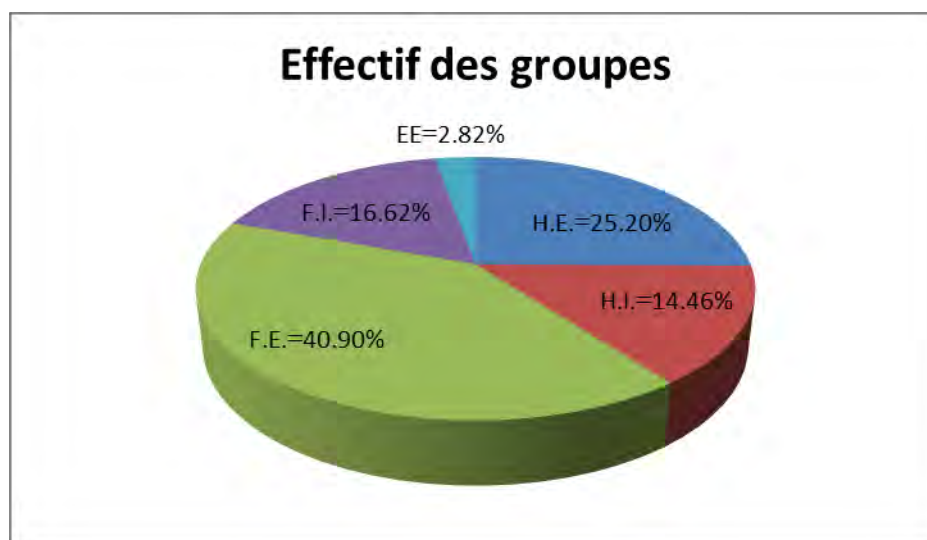
salles et des étudiants. Tous les trois groupes ont donc été soumis aux mêmes exercices et à la même journée afin d'éviter que le contenu des exercices soit communiqué. A chaque étudiant a été donné un numéro qui a permis d'identifier ses copies dans le lot. Le tableau ci-dessous (3.2) indique l'échantillonnage et ses pourcentages selon le sexe.

**Tableau 3.2: La répartition de l'échantillon selon le sexe**

Sexe	Nombre	Pourcentage
Hommes	47	42.7%
Femmes	54	49.1%
Etudiants étrangers	09	08.2%
Total	110	100%

Le graphique ci-dessous illustre la répartition graphique du nombre total des étudiants du niveau 100 et leur participation à l'étude. Les pourcentages sont pris par rapport à l'effectif total du groupe.

**Graphique 3.1: Répartition des étudiants du niveau 100 selon le sexe et leur participation**



**Légende**

H.E.= hommes qui n'ont pas participé

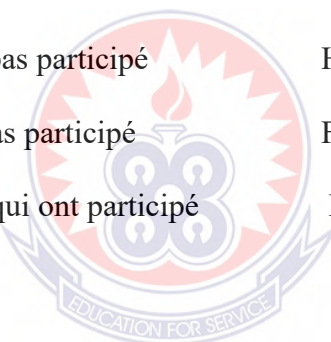
H.I.= hommes qui ont participé

F.E.= femmes qui n'ont pas participé

F.I.= femmes qui ont participé

E.I. = étudiants étrangers qui ont participé

E.E.= étudiants étrangers



**Pourcentage total de participation**

Selon le diagramme ci-dessus, les pourcentages de participation et de non-participation sont comme suit :

➤ Pourcentage de non-participation (N) = HE + FE

$$N = 25.20\% + 40.90\%$$

**N = 66.10%**

➤ Pourcentage de participation (P)

$$P = 100 - N$$

$$P = 100\% - 66.10\%$$

**P = 33.90%**

### 3.2 Nature et description de la recherche

Dans notre recherche, nous nous sommes procédé par la recherche par action. La recherche par action sous-entend l'existence d'une méthode dont on cherche à vérifier l'efficacité. Ce type de recherche demande une action ou intervention de la part du chercheur (Kankam & Weiler: 2010); d'où son nom recherche par action, et l'existence de trois étapes dans son application; c'est-à-dire: test, intervention, post-test. Nous avons commencé par un test. C'est le test qui permet au chercheur d'identifier l'origine du problème et comment appliquer la méthode existante pour le corriger. Il est directement suivi de l'intervention. Celle-ci consiste à utiliser une méthode scientifique et rationnelle pour corriger le problème. Après la correction du problème, le chercheur devait passer à la vérification de la méthode d'intervention. Cette vérification constitue le post-test. C'est une série de questionnaires composée dont le but spécifique est de vérifier l'efficacité de la méthode. C'est la comparaison des résultats du test et du post-test qui justifie la qualité ou l'efficacité de la méthode d'intervention.

Dans notre cas, nous avons fait un pré-test pour corriger les outils de l'enquête. Cette pré-enquête a été réalisée avec onze (11) étudiants. Après le pré-test, nous nous sommes passé au test avec l'échantillon choisi (110), ce nombre étant plus important. Ce test a été suivi par un dépouillement préliminaire qui a eu pour but d'identifier les domaines de difficultés des étudiants. D'une manière explicite et compréhensible, nous avons intervenu en enseignant aux apprenants les règles gouvernant l'emploi des accents en orthographe française. A la fin, nous avons organisé un second test ou post-test pour vérifier la réussite ou l'efficacité de notre méthode d'intervention.

### **3.3 Description des instruments de mesure et la collecte des données**

Comme déjà mentionné dans le paragraphe ci-dessus, nous avons procédé par la recherche par action: test/intervention/post-test.

Hormis la première partie du test (partie A) qui était constituée de questionnaires qui nous ont permis de connaître les connaissances passées, la deuxième partie du test et tout le post-test étaient formées de trois différents questionnaires. Le premier contenait cinq mots et les deux derniers contenait chacun quatre (4) questions. L'échantillon étant uniquement composé d'étudiants, les questionnaires sont adressés aux étudiants et tous ont été soumis à la même épreuve. A l'exception du pré-test où nous avons travaillé seulement avec onze étudiants, tout l'échantillon a participé à toutes les autres activités qui se sont déroulées durant l'étude; c'est-à-dire le test, l'intervention et le post-test. C'est l'analyse et la comparaison des erreurs de chaque étudiant dans les deux tests (les résultats du test et du post test) qui nous ont permis de confirmer nos hypothèses et de faire des recommandations.

#### **3.3.1 Pré-test**

Bien que le pré-test ne fait Lors d'un test d'orthographe (dictée) avec les étudiants de la première année destiné à un autre exercice, nous nous sommes rendu compte que ceux-ci avaient de sérieux problèmes dans l'emploi des idéogrammes en général et au niveau des accents en particulier. Ils n'arrivaient pas à faire la distinction entre les accents aigu et grave d'une part; et les accents grave et circonflexe d'autre part (trés\*/très; prêt\*/prêt). Nous avons aussi remarqué que chaque fois que le /e/ se fait entendre dans un mot, ceux-ci mettaient un accent aigu ou «er» (chapeler\*, chapelé\*/chapelet). Ceci nous a amené à conduire un pré-test avec les étudiants du niveau 100 pour vérifier la véracité du problème. Ce pré-test ne fait pas partir des instruments de mesures ; et comme déjà dit, il a seulement servi à vérifier l'existence

du problème. Cet exercice a été fait pendant une durée de quarante (40) minutes. Il était formé de deux différents types d'exercices sur l'emploi des accents. Le premier exercice était un texte non accentué que les étudiants devaient corriger en mettant les différents accents. Ce texte était constitué d'environ vingt (20) mots, c'était une combinaison des différents cas possibles d'emploi des accents. Les mots du texte sont des mots couramment rencontrés et que les étudiants utilisent le plus souvent. On rencontre dans le texte des mots tels que: le vôtre, préféré, succès, etc. et le participe passé de certains verbes du premier groupe. Le second exercice était formé d'énoncés ou phrases incomplets qu'ils devaient corriger avec une série d'homophones proposés à la fin de chaque production écrite. Il y avait au total quatre (4) phrases dans le deuxième exercice.

Le pré-test a montré que le problème existe réellement et nécessite d'être traité. Il a révélé l'existence des problèmes précités et encore indiqué qu'ils ont une sérieuse difficulté dans la formation du participe passé des verbes du premier groupe. Alors, nous avons décidé de faire cette étude sur l'emploi des accents pour trouver les solutions possibles aux problèmes que les étudiants rencontrent dans ce domaine.

### **3.3.2 Test (annexes A et B)**

Le test et le post-test ont constitués nos instruments de mesure.

C'est le premier exercice réalisé avec l'échantillon et qui a marqué le début de notre recherche. Le but principal du test était de nous aider à déceler les zones de difficultés des étudiants et leur niveau de connaissance dans l'emploi des accents avant l'intervention. Il est composé de deux parties A et B. La partie A (annexe A) est un ensemble de questions qui nous a permis de connaître le profil éducatif de chaque étudiant vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage du FLE et leur connaissance générale sur les accents. C'était de savoir si ces étudiants ont une fois eu la chance de

suivre un cours sur les accents. Dans le cas d'une affirmation, ces questions devaient nous aider à savoir si ce cours avait été compris et si non, les raisons qui ont conduit à cette incompréhension. Ces questions devaient aussi amener les étudiants à nous faire savoir les différentes difficultés qu'ils rencontrent et celles qu'ils ont rencontrées chez les apprenants au cas où ils ont eu la chance d'enseigner dans les cycles primaires et secondaire avant la poursuite des études universitaires.

La partie B (annexe B) est faite de trois différents groupes d'exercices. Le premier exercice est composé de cinq (5) mots écrits dont certaines lettres ont été omises comme dans les exemples suivants:

- i- le progr...s                      2- la vit...sse                      3- le th...âtre

Ce que chaque étudiant devait faire était de compléter ces mots par l'une des lettres suivantes: «e, é, è et ê». Le but de cet exercice était d'identifier les défis et les confusions que les apprenants rencontrent par rapport à la lettre «e» et ses variantes (é, è et ê). Le second exercice était formé de mots et de syntagmes dont les accents avaient été omis et le devoir de chaque étudiant était de les accentuer. Chaque mot et/ou syntagme contenait au moins un accent et ils ont été choisis en considération du niveau des étudiants. Dans cet exercice, nous avons des mots écrits sans accents comme:

- i- la fete                      2- le baton                      3- il a été a l'ecole.

Cet exercice devait nous permettre d'avoir une notion sur la connaissance de chaque étudiant vis-à-vis de l'emploi des accents sur les voyelles en général avant notre intervention. Le troisième exercice était composé d'énoncés et de phrases proposés à compléter avec des homophones appropriés par ces étudiants. Ils étaient au nombre de quatre (4). Ces phrases, au nombre de trois (3), contenaient quatre homophones.

- i- Je ne suis pas ... (sur/sûr) qu'il soit arrivé.

ii- Elle lave les habits de sa... (mère/maire/mer) avec l'eau de... (mère/maire/mer).  
Le but de ce dernier exercice était de nous aider à avoir une idée ou connaître les difficultés que les étudiants rencontrent vis-à-vis des homophones qui se différencient par la présence d'un signe diacritique (mur/mûr). Après ce test, nous sommes passés à un dépouillement préliminaire dont le but était de découvrir les différents domaines de difficulté afin de savoir comment faut-il intervenir.

➤ **Dépouillement des copies du test et l'identification des zones de difficultés**

Ceci a été fait immédiatement après le test. Après le test, nous avons cherché à connaître les domaines de difficultés des étudiants avant d'intervenir. Pour cela, juste après le test, nous avons ramassé toutes les copies (cent dix ou 110 au total) et fait un premier dépouillement qui nous a indiqué les zones d'ombre des apprenants dans l'emploi des accents. Cet examen des copies du test combiné avec la grille de la typologie des erreurs de Catach (1980) ont pointé les difficultés précitées et d'autres comme celles liées à l'écriture de la lettre «e» suivie d'une double consonne (belle, tablette, pierre, etc.). Après cet examen des copies du test, nous avons décidé d'intervenir pour enseigner l'emploi des accents en orthographe française.

### **3.3.3 Intervention**

L'intervention a été la deuxième étape de notre travail de recherche sur le terrain. Nous nous sommes basé sur une méthode, *la démarche d'observation réfléchie*, décrite par Talpin (2006, p.5) dans un document intitulé *comment enseigner l'orthographe dans une démarche d'observation et de réflexion sur la langue et ses usages ?* Pour elle, l'enseignant «doit se détacher de son rôle traditionnel de dispensateur du savoir, pour tendre plutôt vers un rôle de médiateur» (Talpin, 2006, p.5). Selon cette méthode, « ..., l'enseignant se doit de tenir une neutralité active. Son



rôle est alors de moduler, relancer les échanges. Il doit reformuler les idées des élèves et les inciter à la discussion collective mais il ne doit surtout pas apporter la solution aux élèves trop rapidement » (Talpin, 2006, p.5).

Se basant sur cette méthode, notre intervention a été subdivisée en deux phases dont la phase de l'enseignement proprement dit et celle d'interaction ou questions-réponses. Dans la première phase, nous nous sommes basé sur les informations que nous avons eues sur leurs domaines de difficultés pour leur enseigner d'une manière explicite et claire les règles qui gouvernent une bonne utilisation ou un bon emploi des accents en orthographe française. Nous sommes allé étape par étape en commençant par les notions de voyelles, de «e fermé/ouvert», de syllabation puis des règles d'emploi des accents. Nous nous sommes basés sur le procédé constructiviste qui demande à ce que l'on construit sur ce que l'apprenant possède déjà et la méthode proposée par Fayol (2003) qui aussi demande à ce que l'on enseigne l'orthographe française en commençant par ce qui est plus simple vers ce qui est complexe.

Lors de la deuxième phase ou phase question-réponses, l'opportunité avait été donnée aux apprenants surtout ceux qui n'avaient pas eu l'occasion de parler lors de la première phase de poser des questions, d'apporter leurs contributions ou de faire un petit résumé de ce qu'ils avaient retenu. Ceci était fait dans le but de savoir si le cours avait été assimilé. Une fois qu'un étudiant posait une question, l'enseignant ne répondait pas immédiatement mais donnait la parole à d'autres étudiants de prouver leur connaissance sur la question avant d'intervenir en dernière position. Cette dernière phase a été très active et intéressante. Elle nous a permis de connaître l'impact de l'anglais sur l'orthographe française en général et les règles d'emploi des accents en orthographe française. Elle a également permis de mieux comprendre les vraies raisons derrière certaines des erreurs que les étudiants font dans l'emploi des

accents. A la fin de cette expérience, un second test a été conduit: c'est le post-test. Il constitue notre deuxième instrument de collecte des données.

### 3.3.4 Post-test

Le post-test (annexe C) est constitué de trois différents types d'exercices comme dans le test. Le but du post-test est de tester les nouveaux acquis des étudiants après l'intervention et de vérifier l'efficacité de notre méthode d'intervention. Le premier était constitué des mots à trous comme c'était le cas du premier exercice du texte. Les mêmes mots n'ont pas été répétés mais leur graphie était similaire à ceux du texte; d'autres mots encore plus compliqués et non usuels ont été ajoutés:

- i- progr...s/congr...s                      2- vit...sse/maîtr...sse                      3- le miel

Ils devaient les compléter avec «e, é, è et ê». Il y avait six (6) mots au total. C'était pour voir s'ils ont pu faire la distinction des accents sur la lettre «e» et s'ils ont su les utiliser. Le deuxième était fait de quatre paires de graphies dont il fallait choisir la bonne dans chaque pair. Ce second exercice était une évaluation pour voir s'ils ont su maîtriser l'emploi des accents en général après l'intervention. Le troisième exercice était comme celui du test formé d'énoncés et de phrases à compléter avec des homophones. Il a permis de voir si ces étudiants, après l'intervention, arrivent à faire une distinction entre les homophones qui se différencient par la présence d'accents ou des signes diacritiques. Il y avait au total cinq (5). Après le post test, nous avons continué par des analyses des différentes erreurs des étudiants.

### 3.3.5 Observations durant l'enquête

Beaucoup de remarques ont été faites sur le comportement des étudiants lors du déroulement de notre étude. Le comportement des étudiants pendant les trois différentes étapes était très intéressant et noté.

Lors du test, nous avons observé une certaine hantise de peur chez la majorité des étudiants et nous avons constaté que cette peur était due au fait que ceux-ci n'étaient pas sûrs d'eux-mêmes surtout pour ce qui concerne le test qu'ils devaient faire. La raison était qu'ils doutaient de leur capacité de réussite au test. Bien que nous leur ayons assuré que cet exercice n'aurait pas d'effet sur leur relevé de notes, certains ont toujours voulu copier chez leurs camarades. C'est après que nous avons compris qu'ils voulaient plutôt cacher les faiblesses qu'ils ont dans ce domaine de l'emploi des accents. Pour eux, bien que l'orthographe française soit très difficile, ce n'est pas dans le domaine de l'emploi des accents qu'il faut avoir des difficultés. Nous leur avons donc fait comprendre que bien que les copies contiennent chacun un numéro d'identification, cela nous permet seulement de reconnaître les copies de chaque étudiant dans le lot, mais pas pour révéler l'identité de l'étudiant. Parce que ces étudiants avaient des lacunes dans l'emploi des accents en orthographe française, ils ont prêté une attention particulière lors de l'intervention et ont posé beaucoup de questions qui les ont aidés à comprendre tout ce qu'ils devaient connaître sur l'emploi des accents en orthographe française. Ce comportement d'être attentif lors de l'intervention a aussi montré qu'ils ont compris le rôle que jouent les accents dans la maîtrise de l'orthographe française et que ceux-ci peuvent constituer une grande barrière dans la maîtrise de cette orthographe.

Lors du post-test, nous avons remarqué que la peur et l'incertitude qui s'affichaient dans le comportement des étudiants lors du test avaient disparu et laissé place à l'assurance. A la fin de l'exercice, les étudiants ont fait des remarques satisfaisantes.

### **3.4 Procédures de dépouillement et d'analyse**

A la fin du post test nous avons identifié les copies de chaque étudiant dans les deux cas, c'est-à-dire les copies du test et du post-test. Nous avons relevé les erreurs puis les avons classées et analysées suivant la grille typologique de Catach (1980). Selon Katoozian (2014):

le terme «typologie» veut dire avant tout «classification» et la typologie des erreurs orthographiques désigne la classification de ces dernières en plusieurs catégories pour qu'elles soient analysées et qu'elles puissent servir de pistes de diagnostic aux enseignants. (p.6)

Cette définition n'explique pas seulement la notion de typologie mais aussi donne son rôle dans le métier d'enseignement des langues. La typologie nous permet de classer les erreurs selon leur nature. Ceci aide à connaître l'origine de ces erreurs afin de savoir par quel moyen ou quelle méthode il faut employer pour les corriger. Katoozian (2014, p.5) continue par dire que le rôle de la typologie des erreurs s'impose également dans le domaine de la recherche didactique des langues et permet de connaître d'une manière claire la nature des erreurs et leur nombre. Il nous a fait comprendre que cela permet de «comparer les erreurs chez des élèves ou des apprenants de différents niveaux, de différentes époques, dans différentes situations d'écrit, etc.» (Katoozian, 2014, p.6). Par ceci, nous comprenons que la typologie ne consiste pas seulement en une classification mais qu'elle sert de guide à la fois à l'enseignant et aux apprenants. Par la grille de la typologie des erreurs, l'enseignant peut connaître la gravité des erreurs de ses apprenants et faire un arrêt dans sa

progression, puis faire un demi-tour en arrière pour venir corriger ces erreurs si elles sont si graves (une erreur extra-graphique par exemple). Sinon, il laisse les apprenants s'auto-corriger par eux-mêmes (Akakpo: 2005, p.94). Nous voyons donc que la grille typologique des erreurs ne porte pas un jugement direct sur les apprenants mais sert d'instrument de mesure à l'enseignant pour connaître les acquis de ses apprenants.

Dans notre étude, nous avons étudié les erreurs des étudiants en nous servant de la grille de typologie des erreurs de Catach et en faisant une comparaison des copies et erreurs de chaque étudiant dans le test et le post-test. Premièrement, nous avons classé les erreurs selon leur nature et leur degré de gravité. Deuxièmement, nous avons fait une comparaison parallèle des erreurs de chaque étudiant dans les deux tests. Pour se faire, nous nous sommes servi des tableaux et des graphiques (deux). Les raisons de cette comparaison sont multiples: savoir s'il y a eu du progrès ou non, connaître les erreurs qui ont persisté, les causes de cette persistance et l'écart entre ces erreurs et l'orthographe correcte. Cette comparaison et des analyses supplémentaires nous ont permis de connaître les apports de l'intervention en considérant les progrès faits lors du post-test par rapport au test en tirant des conclusions qui nous ont aidé à confirmer nos hypothèses.

### **3.5 b Obstacles rencontrés et méthode employée pour surmonter ces obstacles**

Le travail s'est déroulé dans l'enceinte du département de français à UEW. Au cours de notre recherche, nous avons rencontré un certain nombre de difficultés. La première était liée à la disponibilité des salles pour l'expérience bien qu'une lettre de demande d'accès à ces salles soit adressée au chef de département. Ce problème a été évoqué dans 3.1.2 (p.72). Nous avons pu surmonter cet obstacle en subdivisant l'échantillon en trois petits groupes surtout pour l'intervention. Le second obstacle

que nous avons rencontré c'est le refus total des étudiants à participer aux activités. Au début, notre intention était de travailler avec un échantillon composé de cinquante étudiants (50) de la première année et cinquante (50) de la deuxième année. Mais ceux de la deuxième année ont refusé et certains demandaient à ce qu'ils soient payés. Nous avons dû de travailler avec les étudiants du niveau 100.

### **3.6 Conclusion partielle**

Ce chapitre nous a permis d'exposer notre méthode de collecte des données possibles dont l'analyse nous a aidé à confirmer nos hypothèses. Par ce chapitre également, nous avons pu montrer la succession des différentes étapes de notre travail sur le terrain. Le but de ces différentes étapes suivies dans ce travail c'est de nous aider à tester et confirmer nos hypothèses. Par ces différentes étapes suivies, nous avons pu identifier les différents domaines où les apprenants font face à des difficultés dans l'emploi des idéogrammes, la nature de ces difficultés et proposer des solutions et moyens sur lesquels nous devons nous baser pour résoudre ou surmonter ces défis. Tout ceci a été possible grâce aux méthodes que nous avons utilisées dans l'analyse des données du test et du post-test. Avant la confirmation des hypothèses et l'exposé de nos solutions et des recommandations faites, nous allons dans le chapitre suivant présenter clairement la méthode d'analyse des données obtenues dans ce chapitre.

## CHAPITRE QUATRE

### PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES

#### 4.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats des différents tests (test et post-test), analysé et interprété ces résultats. Les résultats de chaque mot considéré dans les deux cas, (test et post-test) ont été présentés dans un tableau, analysés, interprétés et commentés puis comparés. Pour cela, les résultats ont été présentés de deux manières: sous forme de tableau et sous forme graphique. Comme nous l'avons signalé dans le chapitre deux (2.1.2.1.b, pp.58-60), les erreurs des étudiants ont été analysées et interprétées en faisant recours à la grille de classification typologique des erreurs de Nina Catach (1980). C'est ce travail d'analyse, d'interprétation et de comparaison des résultats qui nous a aidé à valider nos hypothèses et à faire nos recommandations.

#### 4.1 Présentation et interprétation des résultats

La présentation des résultats des exercices des deux tests a été faite en commençant par l'ordre selon lequel ces exercices ont été composés. Avec ceci, nous avons commencé par la connaissance du profil académique des étudiants.

##### 4.1.1 Profil académique vis-à-vis de l'apprentissage du français

Les résultats de chaque question (ou item) sont placés dans un tableau suivi de l'analyse et du commentaire.

Item 1. Dans quel pays as-tu commencé par apprendre le français?

**Tableau 4.1a: Pays où l'apprentissage du français a commencé**

Pays	Fréquences	Pourcentage
Ghana	101	91,9%
Togo	7	6,3%
Côte d'Ivoire	2	1,8%
Total	110	100%

Le tableau ci-dessus nous montre que l'échantillon avec lequel nous avons travaillé contient cent-un (101) étudiants ghanéens, ce qui représente 91,9%; sept (7) étudiants togolais représentant 6,3% et deux (2) ou 1,8% ivoiriens.

Ces premiers résultats nous indiquent que la majorité absolue de notre échantillon (91,9%) est complètement étrangère à la langue française et à son orthographe. Ce qui veut dire que ces étudiants sont des étrangers à l'emploi des accents en orthographe française. Seuls 8,1% qui ont peut-être eu la chance de faire le français à la petite enfance et donc d'apprendre peut-être certaines règles d'emploi sur les accents à cet âge.

Item 2. Combien de langues parles-tu en plus de l'anglais et du français?



**Tableau 4.1b: Nombre de langues parlées en plus le français et l'anglais**

Nombre de langues	Fréquences	Pourcentage
3	88	80%
4	14	12,7%
5	6	5,5%
6+	2	1,8%
Total	110	100%

Ce tableau nous montre que quatre-vingt-huit (88) étudiants ou 80% de notre échantillon parlent trois (3) langues en plus l'anglais et le français; quatorze (14) ou 12,7% parlent quatre (4) langues; six (6) ou 5,5% parlent cinq (5) langues et deux (2) seuls soit 1,8% parlent six (6) langues.

Ceci implique que tous les étudiants avec lesquels nous avons travaillé comprennent au moins une langue maternelle à laquelle s'ajoutent l'anglais (langue officielle du pays) et le français ou la langue cible. Cela veut dire que chaque étudiant en apprenant l'orthographe française, connaît déjà au moins deux différents types d'orthographe: l'orthographe de la langue maternelle et l'orthographe anglaise. Alors l'orthographe française a la chance d'être impactée par celles préexistantes.

Item 3. A partir de quel âge as-tu commencé par apprendre le français ?

**Tableau 4.1c: Age à partir duquel l'apprentissage du français a commencé**

Intervalles d'âge	Fréquences	Pourcentage
5-10	40	36,4%
11-15	43	39,1%
16-20	27	24,5%
Total	110	100%

Le tableau ci-dessus expose les tranches d'âges à partir desquelles les étudiants de notre échantillon ont commencé l'apprentissage du français, les fréquences et les pourcentages respectifs (item 3). Selon ce tableau, quarante (40) étudiants représentant 36,4% de notre échantillon ont commencé par apprendre le français entre cinq (5) et dix (10) ans; quarante-trois (43) ou 39,1% l'ont commencé entre onze (11) et quinze (15) ans et vingt-sept (27) ou bien 24,5% l'ont fait entre seize (16) et vingt (20) ans.

Nous constatons selon ces résultats que la majorité des étudiants constituant notre échantillon soit les 75,46% (36,36% +39,1%) ont commencé l'apprentissage du français à moins de seize (16) ans, c'est-à-dire la tranche d'âge selon laquelle les constructivistes considèrent la plus propice aux enfants d'apprendre une nouvelle langue (pp.60-62). Seuls 24,54% de notre échantillon qui a dépassé cet âge. Ceci implique que le problème d'accentuation dans l'expression orale n'aurait pas d'effet sur la majorité de l'échantillon.

Item 4. A quel niveau as-tu commencé par apprendre le français ?

**Tableau 4.1d: Niveau où l'apprentissage du français a commencé**

Niveaux	Fréquences	Pourcentage
Primaire	46	41,8%
Collège	45	40,9%
Lycée	19	17,3%
Total	110	100%

Ce tableau nous montre les différents niveaux où les étudiants ont commencé par apprendre le français. Les fréquences nous indiquent que quarante-neuf (46) étudiants

représentant 41,8% ont commencé l'apprentissage du français dès l'école primaire, quarante-cinq (45) étudiants ou soit 40,9% de l'échantillon a commencé le français au collège et dix-neuf (19) étudiants représentant 17,3% l'ont commencé au lycée.

Avec ces résultats, nous pouvons dire que la majorité des étudiants (82,7%) avec lesquels nous avons travaillé ont fait le français au moins pendant une durée de six (6) ans et donc sont capables de connaître la majorité des règles d'orthographe française et surtout celles concernant l'emploi des accents. Ils ont été en contact avec le français et son orthographe pendant une durée assez longue.

Item 5. As-tu une fois enseigné le français? Si oui, à quel niveau?

**Tableau 4.1e: Niveau où les étudiants ont enseigné**

Niveau	Fréquences	Pourcentage
Primaire	13	11,8%
Collège	25	22,7%
Non	72	65,5%
Total	110	100%

Les fréquences et les pourcentages de l'item 5 nous montrent que 34,5% soit trente-huit (38) étudiants avec lesquels nous avons travaillé ont enseigné le français avant les études universitaires. Treize (13) étudiants représentant 11,8% ont enseigné le français à l'école primaire et vingt-cinq (25) soit 22,7% au collège. La majorité qui est 65,5% n'a pas eu la chance d'enseigner. Ceci nous montre qu'au moins une partie (34.5%) de l'échantillon a un niveau de connaissance de l'existence du problème d'accentuation.

Item 6. Combien d'accents graphiques connais-tu en français? Cite-les.

**Tableau 4.1f: Nombre d'accents connus**

Nombre d'accents connus	Fréquences	Pourcentage
0(aucuns accents)	10	9,1%
1(aigu ou grave)	4	3,6%
2(aigu et grave)	22	20%
3(aigu, grave, circonflexe)	66	60%
4+(aigu, grave, circ, tréma et/ou cédille)	8	7,3%
Total	110	100%

Dix (10) étudiants, soit 9,1% n'ont pas répondu à cette question. Sur les cents étudiants restant du lot, quatre (4) étudiants, représentant 3,6% ont dit qu'ils ne connaissent que l'accent aigu ('); vingt-deux (22) ou 20% reconnaissent l'existence de deux (2) accents: les accents aigu (') et grave ('). Soixante-six (66) étudiants, soit 60% ont cité les trois accents rencontrés en orthographe française (aigu, grave et circonflexe) et huit (8) étudiants représentant 7.3% ont cité quatre (4) accents en y incluant la cédille (ç) ou le tréma (¨).

Si nous ajoutons ceux qui n'ont pas répondu à cette question au nombre de ceux qui ne connaissent pas le nombre total des accents en français, nous constatons qu'ils représentent jusqu'à 32,7% de l'échantillon. Ceux-ci auraient toujours des problèmes dans l'emploi des accents car ceux-ci vont utiliser certains accents à la place d'autres. Ceux qui mentionnent la cédille et le tréma n'arrivent pas à mettre la différence entre signe auxiliaire, signe diacritique et les accents. Ceci c'est parce que le tréma et la cédille ne font pas partie des accents.

Item 7: As-tu une fois suivi le cours sur l'emploi des accents graphiques en français?

**Tableau 4.1g: Une fois suivi le cours d'emploi des accents**

Cours sur les accents	Fréquences	Pourcentage
Non	28	25,5%
Non compris	27	24,5%
Compris	55	50%
Total	110	100%

Selon le tableau ci-dessus, 25,5% des étudiants ou vingt-huit (28) étudiants ont dit qu'ils n'ont jamais suivi le cours sur l'emploi des accents. Les 24,5% ou bien vingt-sept (27) étudiants ont vraiment suivi le cours sur l'emploi des accents mais ils ne l'avaient compris. C'est 50% ou cinquante-cinq (55) étudiants qui ont confirmé qu'ils ont au moins une fois suivi le cours sur l'emploi des accents et qu'ils l'ont compris.

Ce qui veut dire que dans certaines écoles, l'emploi de certaines règles d'orthographe surtout celles sur l'emploi des accents sont négligées. Tous ces résultats nous indiquent que le problème de l'emploi des accents en orthographe française est réel. Tous ces résultats seront confirmés ou non par ceux du test.

Item 8: Connais-tu certaines règles d'emploi des accents en français? Cite-les.

**Tableau 4.1h: Règles d'emploi des accents connues**

Règles d'emploi connues	Fréquences	Pourcentage
0	103	93,6%
1	5	4,5%
2	2	1,9%
3+	0	0%
Total	110	100%

Le tableau ci-dessus nous montre la connaissance que les étudiants ont des règles d'emploi des accents. Les fréquences et les pourcentages indiquent que la quasi-totalité des étudiants (93,6%) ne connaissent pas de règles permettant d'employer les accents correctement en orthographe française. Ceci implique que bien que le cours sur l'emploi des accents ait été fait (tableau 4.1g), la majorité des étudiants ne l'a pas compris. Ceux qui ont affirmé qu'ils en connaissent des règles n'ont mentionné que les règles permettent d'employer les accents dans certains temps verbaux de la conjugaison (participe passé, passé simple, plus-que-parfait, etc.) qui utilisent les accents aigu et grave. Même les résultats des étudiants qui ont affirmé qu'ils ont fait le français dans un pays ayant pour langue officielle le français n'ont pas été différents des autres. Ce manque de connaissance des règles d'emploi des accents est une indication que l'emploi des accents en orthographe française est souvent négligé par les enseignants et les manuels utilisés. Cette situation constitue un obstacle à l'emploi correct des accents en français. Ceci c'est parce que l'emploi des accents en orthographe française demande la connaissance et la maîtrise des différentes règles qui permettent de les employer.

Item 9: Quel(s) accent(s) te semble difficile à employer?

**Tableau 4.1i: L'accent le plus difficile**

Accents plus complexe	Fréquences	Pourcentages
Aigu	10	9,9%
Grave	7	6,9%
Circonflexe	15	14,9%
Aigu/grave	8	7,9%
Aigu/circonflexe	4	4%
Grave/circonflexe	6	5,9%
Tous	46	45,5%
Aucun	5	5%
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100%</b>

En considérant le tableau ci-dessus, nous constatons que la quasi-totalité des étudiants, soit 93,6% de l'échantillon (93 étudiants) ont affirmé qu'ils ont des problèmes dans l'emploi d'au moins un accent. Ce résultat confirme celui de la page 97 selon lequel la majorité des étudiants n'a pas suivi ou compris le cours sur les règles d'emploi des accents en orthographe française. La fréquence la plus élevée (46) se rencontre au niveau de ceux qui ont affirmé que tous les accents en orthographe française sont difficiles à employer. Cette fréquence est suivie par ceux qui trouvent que l'accent circonflexe (14,9%) est l'accent le plus compliqué. Ceci confirme le fait que l'accent circonflexe semble être l'accent le plus compliqué. La fréquence de l'accent aigu qui est (9,9%) implique le fait que plusieurs graphèmes qui transcrivent le phonème /e/ rendent cet accent difficile. Ceci est suivi par la combinaison accent aigu/accent grave (7,9%) et enfin celle de l'accent grave (6,9%). Les étudiants ont

aussi dit qu'ils confondent les différents accents. Ceci c'est parce que ces accents ne se trouvent pas en orthographe anglaise. Parmi les cent et un (101) étudiants qui n'ont fait le français que sur le territoire ghanéen, c'est seulement cinq (5) étudiants qui ont affirmé qu'ils comprennent parfaitement l'emploi des accents en orthographe française. Ceci explique la gravité du problème.

Le tableau suivant nous parle de comment les étudiants qui ont commencé l'apprentissage du français dans un pays francophone perçoivent l'emploi des accents en orthographe française; ces étudiants ont un effectif total de neuf (9): sept (7) Togolais et deux (2) Ivoiriens.

**Tableau 4.1j: L'accent le plus difficile selon les étudiants ivoiriens et togolais**

Accents plus complexes	Fréquences	Pourcentages
Aigu	2	22,2%
Circonflexe	1	11,1%
Tous	6	66,7%
Total	9	100%

Ce tableau indique que 66,7% des étudiants affirment que tous les accents sont difficiles à employer, ce pourcentage est suivi par l'accent aigu (22,2%) et celui de l'accent circonflexe (11,1%). Aucun étudiant n'a signalé qu'il sait employer parfaitement les accents en français. Par ces résultats, nous voyons que, même les étudiants qui ont commencé l'apprentissage du français à la petite enfance dans un pays francophone comme la Côte d'Ivoire ou le Togo ne sont pas épargnés du problème. Les difficultés dues à l'emploi des accents constituent donc un grand obstacle à l'acquisition de l'orthographe non seulement aux étudiants de FLE mais



aussi à ceux des pays francophones. Ces résultats ont confirmé l'existence du problème et sa nécessité d'être traitée.

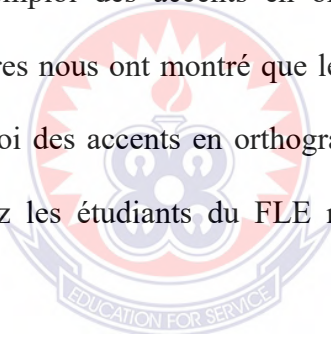
Item 10: Selon toi, pourquoi l'emploi des accents pose des problèmes aux étudiants?

**Tableau 4.1k: Causes de la difficulté de l'emploi des accents en français**

Contraintes	Fréquences	Pourcentage
Absence en anglais	4	3,6%
Confusion	5	4,5%
Difficiles	2	1,8%
Absence/confusion	11	10%
Absence/difficiles	12	10,9%
Confusion/difficiles	15	13,7%
Tous les cas ci-haut	56	51%
Aucune	5	4,5%
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Les résultats de ce tableau résument les causes des contraintes que l'emploi des accents impose aux étudiants d'UEW. Nous voyons par ce tableau que les 95,5% des étudiants ont trouvé qu'au moins l'une des six sources mentionnées dans le tableau 4.1k est la cause des difficultés qu'ils rencontrent dans l'emploi des accents en orthographe française. Nous avons considéré deux raisons principales auxquelles se subordonnent la troisième. Ces deux causes sont la nature complexe de l'emploi des accents et leur absence en orthographe anglaise. C'est là les causes majeures des difficultés et de la confusion de la nature des accents que les étudiants du FLE rencontrent dans l'emploi des accents.

Les questions ou items de la première partie du test (annexe A) nous ont aidé à connaître l'âge dont chaque étudiant a commencé par apprendre le français, le niveau et le pays où cela a été fait. Cet exercice a également révélé que bien que ces étudiants soient dans le même niveau, ils n'ont pas commencé l'apprentissage du français aux mêmes niveaux. Certains l'ont débuté dans un pays francophone avant de venir sur le territoire ghanéen. Ce qui veut dire que ceux-ci ont commencé l'apprentissage du français dans la toute petite enfance alors que d'autres l'ont commencé au cycle secondaire. Cet exercice a aussi révélé que certains de ces étudiants ont été des enseignants pendant un certain nombre d'années avant de poursuivre leurs études universitaires. Aussi par cet exercice nous avons pu connaître l'idée que les étudiants se font par rapport à l'emploi des accents en orthographe française. Toutes ces informations et tant d'autres nous ont montré que les étudiants rencontrent beaucoup de difficultés dans l'emploi des accents en orthographe français. Ce problème ne se limite pas seulement chez les étudiants du FLE mais se rencontre aussi chez les étudiants francophones.



#### **4.1.2 Connaissance des règles d'emploi des accents (annexe B)**

Nous avons trois exercices au total et les exercices ont été considérés un par un. Nous avons présenté pour chaque mot, les différentes graphies obtenues dans un tableau, analysé l'origine de chaque graphie et fait des commentaires. Le premier exercice comporte cinq différents mots.

L'instruction était: complète les mots à trous avec le graphème approprié e, é, è ou ê.

Les tableaux ci-dessous (4.2a-4.2e) indiquent les mots à trou proposés, les différentes graphies obtenues pour chaque mot, les fréquences et les pourcentages respectifs.

**Tableau 4.2a: Les graphies obtenues de «le progrès»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
le progr...s*	9	8,2%
le progres*	53	48,2%
leprogrés*	10	9,1%
<b>le progrès</b>	<b>38</b>	<b>34,5%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Le premier mot considéré dans cet exercice est «le progrès». Le tableau nous montre que sur les cent-dix (110) étudiants qui ont participé à l'exercice, cinquante-trois (53) étudiants ou 48,2% de l'échantillon, représentant les fréquence et pourcentage les plus élevés ont omis l'accent grave (') sur «e»; c'est-à-dire «le progres». Dix (10) étudiants ou soit 9,1% ont utilisé l'accent aigu (´) à la place de l'accent grave (le progrès); et neuf (9) étudiants représentant 8,2% n'ont rien écrit dans l'espace pourvu. Seuls trente-huit (38) étudiants, soit (34,5%) qui ont le graphème correct.

Etymologiquement, la graphie «progrès» vient du latin «progressus» qui s'écrit avec deux (2) «s». Alors que les deux «s» ont été maintenus en anglais (progress), le second «s» a été remplacé en français par un accent grave ('). Ce «s» omis réapparaît dans la graphie des mots de la même famille que progrès : progresser, progressivement, progression (cf. pp.50-52). La graphie «progres» n'est ni française, ni anglaise: les étudiants ne savent pas que le second «s» en français est représenté par l'accent grave ('). Cette graphie (progres) est due au fait que les étudiants ignorent les règles d'emploi des accents en français. Dans ce cas-ci, c'est la règle qui dit que l'accent grave se place sur le «e» final devant «s» (pp.44-45). Cette graphie montre aussi un impact de l'orthographe anglaise (progres vs progress) sur la maîtrise de l'emploi des accents par ces étudiants. La graphie «progrés» du mot est due au fait

que ces étudiants confondent les accents aigu (´) et grave (`), parce qu'ils ont une connaissance insuffisante des accents et de leurs règles d'emploi. Ils ne connaissent pas la différence entre ces deux accents ou voyelles et ceci c'est parce que le système orthographique anglais ne contient pas ce type d'idéogrammes. Les 8,2% qui n'ont rien écrit dans l'espace pourvu ne savent pas ce qu'il faut écrire et donc n'ont pas répondu à cette question.

Le deuxième mot considéré est «la vitesse»

**Tableau 4.2b: Les graphies obtenues de «la vitesse»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
la vit...sse*	11	10%
la vitèsse*	22	20%
la vitèsse*	5	4,5%
la vitèsse*	6	5,5%
<b>la vitesse</b>	<b>66</b>	<b>60%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Le second élément considéré est «la vitesse» dont les graphies obtenues et les fréquences font voir que la majorité des étudiants (66), soit 60% ont trouvé la bonne graphie du mot. Sur les 40% restant, 20% soit vingt-deux (22) étudiants ont écrit «vitèsse»; 5,5% ou bien six (6) étudiants ont écrit «vitèsse»; 4,5% soit cinq (5) ont trouvé «vitèsse» et les 10% n'ont rien mis dans l'espace pourvu, c'est-à-dire «vit...sse».

Le nom vitesse est un dérivé du radical «vite» auquel s'ajoute le suffixe «esse». Les règles d'emploi des accents (voir pp.40-45) nous disent qu'on ne place pas d'accent sur «e» devant une syllabe graphique fermée ou une double consonne. Mettre donc un

accent quelconque sur «e» devant deux «s» est une erreur orthographique indiquant que les règles d'emploi des accents ne sont pas connues par les étudiants. Les graphies «vîtèsse» et «vitèsse» sont dues au fait que les accents grave (̀) et circonflexe (^) notent la voyelle ouverte [ɛ] qui apparaît dans la prononciation du mot et qui est due aussi à l'évolution non proportionnelle entre l'oral et l'écrit d'une part, et à la non biunivocité entre graphèmes et phonèmes. Ce sont les erreurs dues aux contraintes imposées par le système orthographique français. La graphie «vîtèsse», quant à elle, est due à une confusion entre l'accent aigu (́) et l'accent grave (̀). Les étudiants pensent que le mot «vitesse» s'écrit avec un accent grave (̀) sur «e», c'est-à-dire «vîtèsse». Mais faute de connaissance de la différence entre les accents aigu (́) et grave (̀), ils ont mis un accent aigu à la place de l'accent grave (̀). Nous croyons que les 10% qui n'ont pas rempli l'espace pourvu, c'est-à-dire «vit...sse» ne savent pas ce qu'il fallait mettre et donc ont jugé mieux de le garder tel quel.

**Tableau 4.2c: Les graphies obtenues de «un examen»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
un ...xam...n*	13	11,8 %
un èxamèn*	3	2,7%
un examèn*	5	4,6%
un èxamen*	4	3,6%
un éxamen*	15	13,6%
<b>un examen</b>	<b>70</b>	<b>63,7%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Le troisième élément de l'exercice I est «un examen». Les différentes graphies obtenues, les fréquences et les pourcentages respectifs sont les suivants: un èxamèn: 7,3% ou huit (8) étudiants; un èxamen: 3,6% ou quatre (4) étudiants; éxamen: 13,6%,

soit quinze (15) étudiants; ...xam...n: 11,8% ou treize (13) étudiants; et examen: 63,7% soit soixante-dix (70) étudiants. Ces résultats impliquent que 36,3% ou quarante (40) étudiants n'ont pas trouvé la bonne graphie du mot.

Nous avons prouvé qu'à l'exception de «ère, èche et ès», le «e» au début d'un mot ne prend pas un accent grave (') en français (p.43). Nous avons aussi dit que l'accent aigu (´) note la voyelle [e] fermée (p.39). Aucune des règles ci-dessus mentionnées ne justifie les graphies «èexamen, èxamèn ou éexamen». Elles sont dues à l'évolution non proportionnelle entre graphie/phonie et à la non biunivocité entre graphèmes/phonèmes où plusieurs graphèmes notent un seul phonème et vice-versa. Le phonème «ã» transcrit les graphèmes «en» (entendre), «an» (enfant), «em» (temps) et «am» (ampli). Au lieu que «examen» soit prononcé «egzamã» comme «ãfã», il se prononce «egzamẽ» et c'est ça qui entraîne des confusions chez les étudiants. L'accent grave (') placé sur le second «e» de la graphie «èxamèn» par les étudiants est donc due à une connaissance limitée de la part des étudiants. Quant à la graphie «éexamen», elle est due à une confusion entre les accents aigu (´) et grave ('); en voulant écrire «èexamen», l'étudiant écrit «éexamen» parce qu'il ne connaît pas la différence entre ces deux accents. Les 11,8% qui n'ont rien écrit dans l'espace pourvu ne savent pas ce qu'il fallait écrire et donc ont dû laisser la place vide pour éviter toute confusion.

**Tableau 4.2d: Les graphies obtenues de «un théâtre»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
un th...âtre*	3	2,7%
un théâtre*	6	5,5%
un theâtre*	35	31,8%
<b>unthéâtre</b>	<b>66</b>	<b>60%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

L'élément suivant est «un théâtre» et les différentes graphies des étudiants selon le tableau ci-dessus sont: un théâtre (31,8% ou trente-cinq (35) étudiants); un théâtre (5,5% ou six (6) étudiants); un th...âtre (2,7% ou trois (3) étudiants) et un théâtre (60% ou soixante-six (66) étudiants), qui ont pu trouver l'écriture correcte du mot; les quarante-quatre restants l'ont mal écrit.

Le mot «théâtre» vient du latin «theatrum». En anglais, il s'écrit sans accent «theatre». Nous constatons que malgré l'accent circonflexe qui a été placé sur «a», beaucoup ont omis l'accent aigu sur «e»; ce qui a donc donné une graphie qui n'est ni anglaise, ni française (théâtre); et cela avec un pourcentage de 31,8 soit 35 étudiants. C'est parce que ces étudiants ne connaissent pas la règle qui dit qu'en syllabe graphique ouverte, «e» prend un accent. Ils ignorent le fait que l'accent aigu peut se placer devant un accent circonflexe comme dans ce cas-ci. La graphie «théâtre» est la preuve que les étudiants confondent toujours les accents aigu (´) et grave (`); raison pour laquelle ils ont utilisé l'accent grave (`) à la place de l'accent aigu (´) et ceci avec un pourcentage de 5,5. La graphie «th...âtre» montre que les 2,7% de notre échantillon ne savent ce qu'ils devaient écrire.

**Tableau 4.2e: Les graphies obtenues de «prêt»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
pr...t*	14	12,7%
pret	8	7,3%
prét	4	3,6%
prèt	12	10,9%
<b>prêt</b>	<b>72</b>	<b>65,5%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Le dernier élément du premier exercice est l'adjectif «prêt». Soixante-douze (72) étudiants représentant 65,5% ont pu trouver la bonne graphie de l'adjectif. Les 34,5% restants l'ont écrit de la manière suivante: pret (7,3% ou huit étudiants); prêt (3,6% ou quatre étudiants); prêt (10,9% ou douze étudiants) et pr...t (12,7% ou soit quatorze étudiants).

Rien n'explique la graphie «pret» utilisée par 7,3% de notre échantillon. Mais nous pensons qu'elle est liée à la non-biunivocité entre graphème/phonème et à la non proportionnalité de l'évolution entre l'écrit et l'oral. En effet, il y a des mots tels que: bonnet, garçonnet, turet, etc. dont la terminaison et le dernier phonème se prononce de la même manière que «prêt» mais qui ne prennent pas d'accent circonflexe. Ces étudiants ont donc pensé que c'est le même cas pour «prêt». Quant à la graphie «prêt», elle est due à la confusion que font les étudiants entre les accents grave ( ` ) et circonflexe ( ^ ) parce que ceux-ci notent tous deux la voyelle [e] ouverte malgré une légère différence dans la prononciation. Ils ont donc pris l'accent grave ( ` ) pour l'accent circonflexe ( ^ ). La graphie «prêt» est aussi la preuve de la confusion entre les accents aigu ( ´ ) et grave ( ` ). Ils ont cru que «prêt» s'écrit avec un accent grave (prêt). Mais ne sachant pas la différence entre ces deux accents, ils ont dû utiliser ( ` ) à la place de ( ^ ).

Par ce premier exercice, il est clair que les étudiants ont du mal à employer les accents d'une manière correcte sur la voyelle «e». D'une part, ils ne savent pas quand faut-il mettre un accent sur la voyelle «e», et d'autre part, ils confondent les différents accents sur la voyelle «e». Dans certains cas, ils les négligent complètement.

Nous allons à présent passer au deuxième exercice du test qui considère les différents accents sur les voyelles en général. La consigne était de placer l'accent correct sur la



voyelle appropriée. Il y avait au total quatre mots et les résultats, les analyses et les commentaires sont dans les passages qui suivent.

**Tableau 4.2f: Les graphies obtenues de «la fête»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
la fete*	7	6,4%
la fête*	4	3,6%
la fête*	3	2,7%
<b>la fête</b>	<b>96</b>	<b>87,3%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Dans ce deuxième exercice, le premier élément considéré est «la fête». Bien que la majorité (87,3% ou 96 étudiants) ait trouvé la bonne graphie, 12,7% de notre échantillon l'ont mal écrit. Les différentes graphies sont les suivantes: la fete (6,4% ou 7 étudiants); la fête (3,6% ou 4 étudiants); la fête (2,7% ou 3 étudiants) et la fête (87,3% ou 96 étudiants).

Le mot «fête» vient de l'ancien français «feste» qui lui aussi vient du mot latin «festum». L'accent circonflexe sur le «e», de «fête», remplace le «s» qui a disparu en français mais gardé dans (feast) ou non dans (fete) en anglais. Ce «s» disparu, réapparaît dans la graphie des mots de la même famille comme dans «festival, festin et festivité». La graphie «fete» écrite par 6,4% étudiants est une conséquence du manque de connaissance des règles d'emploi des accents; car la règle dit qu'en syllabe graphique ouverte, on place un accent sur «e». Cette graphie montre également un certain impact de l'orthographe anglaise sur l'emploi des accents en français. La graphie «la fête» que nous avons retrouvée chez 3,6% de notre échantillon vient du fait que les accents graves ( ` ) et circonflexe ( ^ ) dénotent la voyelle [e] ouvert, malgré une légère différence dans leur prononciation. Les étudiants

suite à la confusion de ces deux accents, ont mis l'accent grave à la place de l'accent circonflexe. La graphie «fête» (2,7% des étudiants) est due à la confusion que les étudiants font des différents accents (Tableau 4.1i, p.94).

**Tableau 4.2g: Les graphies obtenues de «un bâton»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
un baton*	44	40%
un bâton*	3	2,7%
un batôn*	2	1,8%
<b>un bâton</b>	<b>61</b>	<b>55,5%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Le second mot est «un bâton» et les graphies recensées selon le tableau ci-dessus sont: un baton (40% ou 44 étudiants); un bâton (2,7% ou 3 étudiants); un batôn (1,8% ou 2 étudiants) et un bâton (55,5% ou 61 étudiants).

L'accent circonflexe (^) se place sur le graphème «a» du mot «bâton» car le mot latin qui a donné le mot français «bâton» est «bastum». L'accent circonflexe sur le «a» remplace le «s» qui a disparu mais qui réapparaît dans les mots de la même famille de «bâton» comme nous le voyons dans: bastonnade et bastonner. Donc des graphies comme «baton (40%), bâton (2,7%) et batôn (1,8%) sont toutes des erreurs. 40% de l'échantillon a écrit «baton» parce qu'ils ne sont pas habitués à l'emploi des accents et ils ne savent même pas qu'il y a un accent sur le «a». Ce sont les étudiants (2,7% de l'échantillon) qui confondent les accents grave (´) et circonflexe (^) qui ont écrit «bâton». Ils ne connaissent pas la différence qui existe entre ces deux accents. Ils peuvent mettre l'accent grave (´) à la place de l'accent circonflexe (^) et vice-versa. Par contre, les étudiants qui ont écrit «batôn» (1,8%) savent qu'il y a un accent circonflexe (^) mais qui est selon eux, sur le «o»; d'où la graphie «batôn».

**Tableau 4.2h: Les graphies obtenues de «j'ai chanté»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
J'ai chantè*	3	2,7%
J'ai chante*	24	21,8%
<b>J'aichanté</b>	<b>83</b>	<b>75,5%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Le troisième élément considéré est le participe passé d'un verbe du premier groupe: le verbe chanter (chanté), conjugué à la première personne au temps passé composé de l'indicatif. Selon le tableau, 75,5% (soit 83 étudiants) ont bien répondu à cette question (j'ai chanté). Les 24,5% restant ont mal répondu à la question. Lorsqu'un verbe suit directement un verbe auxiliaire (avoir/être) conjugué ou pas, ce verbe se met au participe passé avec les accords possibles s'il s'agit de l'auxiliaire être. La graphie «j'ai chante» que 21,8% de l'échantillon ont écrit, est due à ce que ces étudiants n'arrivent pas à mettre la différence entre le temps passé, le présent et l'infinitif. Or le rôle de l'accent aigu (´) dans cette situation est de mettre une distinction surtout entre ces trois composants; dans notre cas: chanter/chante/chanté; mais que les étudiants n'arrivent pas à faire. Pour la graphie «j'ai chantè» (2,7% de l'échantillon), elle est due à la confusion que les étudiants font des accents aigu (´) et grave (`); ceux-ci prennent l'accent grave (`) pour l'accent aigu (´) et vice-versa.

**Tableau 4.2i: Les graphies obtenues de «il a été à l'école»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
Il a ete à l'école*	8	7,3%
Il à ètè a l'ecole*	9	8,2%
Il a été à l'ecole*	10	9,1%
Il a ete a l'ecole*	22	20%
Il a été a l'ecole*	15	13,6%
Il a été a l'école*	32	29,1%
<b>Il a été à l'école</b>	<b>14</b>	<b>12,7%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Selon le tableau, seul 12,7% (14) des étudiants de l'échantillon ont pu trouver la bonne réponse «il a été à l'école». Ici, la majorité absolue (87,3%) n'a pas pu trouver la bonne réponse. En observant les différentes réponses, nous voyons que certains étudiants (27,3%) ont du mal à former le participe passé de l'auxiliaire être (été). D'autres (70,9%) n'arrivent pas à différencier entre «a» verbe (avoir) et «à» préposition. Beaucoup (50,9%) aussi ont écrit «l'ecole» au lieu de «l'école» et 8,2% ne sont pas capables de différencier les accents aigu (´) et l'accent grave (`), d'où ils ont écrit «ètè» au lieu de «été».

Tous ces résultats ont montré non seulement que les étudiants du FLE n'arrivent pas à employer les accents correctement avec la voyelle «e», mais aussi ces problèmes s'observent chez les autres voyelles de l'alphabet français.

Le troisième exercice du test a porté sur l'emploi des homophones. Dans une liste d'homophones proposés, nous avons demandé aux étudiants de compléter les phrases avec les mots appropriés. Les différents mots choisis et leur fréquence et pourcentage

sont dans le tableau ci-dessous. La phrase pour les deux premiers mots était: «l'enfant lave les habits de sa ... (maire/mère/mer) dans la ...(maire/mère/mer)».

Nous avons considéré premièrement la première partie de cette phrase: «l'enfant lave les habits de sa ... (maire/mère/mer)»

**Tableau 4.2j: Les résultats obtenus de «mère»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
aucune réponse*	15	13,6%
mer*	2	1,8%
maire*	10	9,1%
<b>mère</b>	<b>83</b>	<b>75,5%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Bien que 75,5% de l'échantillon aient trouvé la bonne réponse, le tableau nous indique que 24,5% ont raté cette réponse. A la place de «mère», 9,1% ont mis «maire»; 1,8% ont utilisé «mer» et 13,6% n'ont rien écrit dans l'espace pourvu.

La transcription phonétique du triplet (maire/mer/mère) donne «mɛʁ». Ce qui veut dire qu'ils se prononcent de la même manière mais ne s'écrivent différemment: ils sont homophones. Ce qui permet de les distinguer dans une phrase, c'est leur sens. Les 13,6% des étudiants qui n'ont pas répondu à la question ne connaissent la bonne réponse. Pour éviter toute confusion, ils ont décidé de ne pas répondre à cette question. L'adjectif possessif «sa» est une indication que le mot qui devait suivre ne serait jamais du genre masculin. Mettre «maire» à la place de «mère» par les 9,1% des étudiants montre que ces étudiants ne comprennent pas ou ne cherchent pas à comprendre avant de répondre. Quand on se présente devant des homophones, c'est la compréhension de la phrase ou de l'énoncé qui nous guide dans la connaissance de la

bonne réponse. Les étudiants (1,8%) qui ont écrit «mer» manque la compréhension qui leur permet de choisir la réponse correcte.

Nous allons reprendre la seconde partie de la phrase: «l'enfant lave les habits de sa mère dans la ...(maire/mère/mer).

**Tableau 4.2k: Les résultats obtenus de «mer»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
aucune réponse*	15	13,6%
mère*	1	0,9%
maire*	18	16,4%
<b>mer</b>	<b>76</b>	<b>69,1%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Comme nous l'avons vu dans le passage ci-dessus, la reconnaissance de la bonne graphie du triplet (maire/mer/mère) dans une phrase se fait par la compréhension du sens de la phrase. Pour «la mer», la confusion est un peu plus enlevée: 69,1% ont trouvé la réponse correcte. Les 30,9% restant ont répondu de la manière suivante: 16,4% ont écrit «maire», 0,9% ont mis «mère» à la place de «mer» et les 13,6% n'ont pas répondu à cette question comme dans le cas précédent.

Comme dans le cas précédent, le déterminant défini «la» montre que le mot suivant doit être du genre féminin et donc cela devait aider ces étudiants à répondre à cette question. Mais faute de manque de compréhension et de connaissance du genre, ils n'ont pas pu le faire. Au contraire, le pourcentage de ceux qui ont écrit «maire» a augmenté par rapport au cas précédent.

La question suivante était: je suis ...(sur/sûr) qu'il est arrivé.

**Tableau 4.2l: Les résultats obtenus de «sûr»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
aucune réponse*	30	27,3%
sur*	11	10%
<b>sûr</b>	<b>69</b>	<b>62,7%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Pour cette question, la bonne réponse est l'adjectif «sûr». Le pourcentage de ceux qui ont eu la bonne réponse a chuté (62,7) comparant au cas précédents (75,5 et 69,1); 10% ont choisi son homophone «sur». Contrairement aux deux premiers cas de cet exercice (3), le pourcentage de ceux qui n'ont pas répondu a augmenté, voire doublé. Lorsque les homophones sont très similaires et rarement utilisés par les étudiants, les difficultés sont plus élevées. Cette réponse confirme que le manque de compréhension est la cause de la confusion ou de la difficulté d'emploi des homophones.

La dernière phrase à compléter est: «je suis passé ... (prés/près/prêt) de la maison de mon ami».

**Tableau 4.2m: Les résultats obtenus de «près»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
aucune réponse*	44	40%
prêt*	18	16,3%
prés*	6	5,5%
<b>près</b>	<b>42</b>	<b>38,2%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Pour l'adjectif «près», le pourcentage de ceux qui ont la bonne réponse a encore diminué par rapport aux trois premiers cas de cet exercice (38,2% contre 75,5%; 69,1% et 62,7%). Dans ce tableau, le pourcentage de ceux qui n'ont pas répondu à la question est le plus élevé. A la place de «près», 16,3% et 5,5% ont mis respectivement «prêt» et «prés». Le choix de «prêt» est dû au manque de compréhension de la question alors que celui de «prés» est dû à la confusion que les étudiants font des accents aigu (´) et grave (`).

Toutes les réponses, les fréquences et les pourcentages ont prouvé que les étudiants rencontrent également des problèmes dans l'emploi des homophones qui se distinguent par les signes diacritiques.

Par la présentation et l'analyse des résultats du test, nous avons vu que les étudiants rencontrent des difficultés dans l'emploi des accents en orthographe française. Ces difficultés ont trois origines: les contraintes imposées par la langue française aux usagers, l'absence des accents dans les systèmes orthographiques acquis ou appris et à une connaissance insuffisante des règles d'emploi des accents qui aurait pour cause la négligence de leur enseignement des niveaux inférieurs vis-à-vis de l'enseignement des règles d'emploi des accents.

#### **4.3.a Intervention**

Ayant reconnu les domaines de difficultés des étudiants, nous nous sommes basé sur *la démarche d'observation réfléchie* (3.3.3, p. 85) pour enseigner aux étudiants les différentes règles d'emploi des accents en orthographe française. Aucun test n'été administré lors de l'intervention. Cette intervention a été suivie du post-test. Le post-test est destiné à tester l'efficacité de la méthode d'intervention.

Nous passons maintenant aux analyses et commentaires des résultats du post-test.



### 4.3. b Analyse et commentaire des résultats du post-test

Nous avons déjà dit que le but du post-test est de vérifier l'efficacité de notre intervention et surtout de tester les nouveaux acquis des étudiants vis-à-vis des règles d'emploi des accents en orthographe française après l'intervention.

Du fait que certains mots du post-test sont similaires à ceux du test, nous n'avons plus parlé de l'origine de certaines erreurs ou graphies qui ont été commentées dans le test afin d'éviter les répétitions inutiles. Nous avons seulement mentionné ces erreurs sans les commenter. Le premier exercice du post-test contient six (6) différents mots à trous à la différence de celui du test qui contenait cinq (5). La consigne était: «complète les mots suivants par la voyelle appropriée (e, é, è et ê)».

**Tableau 4.3a: Les graphies obtenues de «congrès»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
congr...s*	5	4,5%
congrés*	3	2,8%
congres*	5	4,5%
<b>congrès</b>	<b>97</b>	<b>88,2%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Selon le tableau ci-dessus, les différentes graphies obtenues sont: congr...s (4,5%), congrés (2,8%), congres (4,5%) et congrès (88,2%). Nous constatons que toutes les terminaisons de ces graphies ont été retrouvées dans celles du mot «progrès» considéré dans le test (Tableau 4.2a; pp.104-105). Mais, dans le cas présent, les pourcentages des erreurs ont tellement abaissé: progr...s (8,2%)/congr...s (4,5%), progrès (9,1%)/congrés (2,8%), progres (48,2%)/congres (4,5%); et ceux de la bonne réponse ont augmenté d'une manière exponentielle: progrès (34,5%)/congrès

(88,5%). Ceci veut dire que les problèmes mentionnés dans le test ont persisté mais les fréquences ont complètement diminué, indiquant que notre méthode d'intervention a eu un effet positif sur la compétence des étudiants.

**Tableau 4.3b: Les graphies obtenues de «la maîtresse»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
la maîtr...sse*	2	1,8%
la maîtresse*	3	2,8%
la maîtresse*	14	12,7%
<b>la maîtresse</b>	<b>91</b>	<b>82,7%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Le second mot est «la maîtresse» et les graphies selon ce tableau sont comme suit: maîtr...sse (1,8%), maîtresse (2,8%), maîtresse (12,7%) et maîtresse (82,7%). Comme dans le cas du paragraphe ci-dessus, les terminaisons des différentes graphies se retrouvent dans celles de «vitesse» de l'exercice 1 du test (pp.104-105). Sauf dans le cas de vitesse (5,5%)/maîtresse (12,7%) où le pourcentage a augmenté, tous les pourcentages des graphies erronées sont en baisse: vitesse (4,5%)/maîtresse (2,8%) et la terminaison «êsse (20%)» a disparu. La disparition de la terminaison «êsse» et l'augmentation de «êsse» montre que les étudiants ont toujours du mal à comprendre les accents grave (´) et circonflexe (^). Dans ce deuxième cas aussi, le pourcentage de la réponse juste a augmenté: vitesse (60%)/maîtresse (82,7%). Ce résultat montre que certains des problèmes mentionnés dans le test ont persisté mais les fréquences d'apparition ont réduit comme dans le cas précédent. Ce résultat montre également l'effet positif de notre méthode d'intervention.

**Tableau 4.3c: Les graphies obtenues de «espace»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
...space*	10	9,1%
êspace*	7	6,4%
<b>espace</b>	<b>93</b>	<b>84,5%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Les graphies obtenues selon le tableau sont: ...space (9,1%), êspace (6,4%) et espace (84,5%). La graphie «êspace» (6,4%) est due au fait que le phonème «e» se prononce au début du mot et donc ces étudiants ont utilisé l'accent circonflexe (^) pour marquer ce phonème. Pour «...space», elle est due à une ignorance totale de la bonne réponse.

**Tableau 4.3d: Les graphies obtenues de «forêt»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
foret*	5	4,5%
<b>forêt</b>	<b>105</b>	<b>95,5%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Nous n'avons obtenu que deux graphies dont la première «la foret» est erronée (4,5%) et «la forêt» (95,5%). La graphie «foret» peut être due à une confusion avec «le foret», instrument en fer dont on se sert pour faire des trous dans le fer ou le bois: c'est donc une erreur due à une confusion logogrammique. En comparant ces résultats à ceux de «prêt» dans le test (pp.108-109), nous observons une différence nette entre eux; beaucoup de terminaisons des certaines graphies (pr...t, prêt, prêt) rencontrées au niveau de «prêt» ont disparu. Ce qui implique une amélioration et donc un impact positif de notre intervention.

**Tableau 4.3e: Les graphies obtenues de «le miel»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
le mi...l*	11	10,%
le miêl*	2	1,8%
le mièl*	6	5,5%
<b>le miel</b>	<b>91</b>	<b>82,7%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Les mots «miel» n'a pas de graphie similaire dans le test. Nous l'avons placé dans le post-test pour voir comment les étudiants pourraient se débrouiller dans le cas des mots qui ne sont pas fréquemment utilisés. Ceci c'est parce que quelqu'un pouvait penser que les résultats ci-dessus mentionnés dépendent de ceux du test. Comme le tableau l'indique, nous avons des erreurs à dominante phonogrammique dues à la confusion des voyelles telles que: miêl (1,8%) et mièl (5,5%); car, à la place de «e», certains étudiants ont mis «è» et d'autres ont écrit «ê». Ces erreurs n'altèrent pas la valeur phonique du mot. Cependant, les pourcentages des graphies erronées sont très réduits par rapport aux cas que nous avons vus dans le test.

**Tableau 4.3f: Les graphies obtenues de «une soirée»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
une soir...e*	5	4,5%
une soirée*	3	2,8%
une soiree*	5	4,5%
<b>une soirée</b>	<b>97</b>	<b>88,2%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Le tableau nous montre que deux graphies sont erronées: (soirée (2,8%) et soiree (4,5%)) et une est incomplète. Les graphies «soirée» et «soiree» sont également des erreurs à dominante phonogrammique liées à la confusion de voyelles; les étudiants ont écrit «è» ou «e» au lieu de «é». Ces erreurs quant à elles altèrent la valeur phonique du mot car ces graphies n'ont pas la même prononciation que le mot original. Nous notons toujours un impact positif de l'intervention.

Le deuxième exercice du post-test est formé d'une combinaison de graphies erronées et correctes. Le devoir des étudiants était de trouver ou choisir dans le couple de graphies fourni, celle qui est la bonne.

**Tableau 4.3g: Les différents choix obtenus de «un âge»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
aucune réponse*	5	4,5%
un age*	0	0,0%
<b>un âge</b>	<b>105</b>	<b>95,5%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Selon le tableau ci-dessus, aucun étudiant n'a choisi la graphie erronée du mot. Pour les 4,5% des étudiants qui n'ont pas répondu à cette question, nous pensons que cela est dû à une ignorance de la bonne réponse. Dans ce cas, parce que l'étudiant ne connaît pas la bonne réponse, il préfère ne rien écrire au lieu de faire un choix qui serait probablement faux. Les autres quant à eux (95,5%), ont su reconnaître parmi une série de graphies celles qui sont correctes et celles qui sont fausses.

**Tableau 4.3h: Les différents choix obtenus de «chère»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
aucune réponse*	8	7,2%
chere*	0	0,0%
<b>chère</b>	<b>102</b>	<b>92,8%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Au niveau de ce mot aussi, nous nous retrouvons dans la même situation que dans le cas précédent; aucun étudiant n'a choisi la mauvaise graphie du mot. La seule différence ici est que le pourcentage de ceux qui n'ont pas répondu à cette question est un peu élevé (7,2%/4,5%) par rapport au précédent.

**Tableau 4.3i: Les différents choix de «belle»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
aucune réponse*	8	7,2%
bèlle*	0	0,0%
<b>belle</b>	<b>102</b>	<b>92,8%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Ce tableau nous montre que 7,2% n'ont pas répondu à cette question. Nous pensons que cela est dû soit à un manque de compréhension de la part de l'étudiant. Ceux-ci auraient bien compris la question mais du fait que nous étions en train de travailler sur les accents, ils ont douté de la réponse. Mais dans la majorité des cas, ce mot étant souvent employé par les étudiants ils ont pu retrouver la bonne graphie.

**Tableau 4.3j: Les différents choix de «drôle»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
aucune réponse*	4	3,6%
drole*	9	8,2%
<b>drôle</b>	<b>97</b>	<b>88,2%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Selon ce tableau, 8,2% des étudiants ont choisi la graphie erronée «drole» et 3,6% n'ont pas du tout répondu à la question. La graphie «drole» est due au fait que les étudiants ne savent pas que la graphie correcte prend un accent circonflexe sur le graphème «o». Ceci est l'une des conséquences de la prononciation. L'étudiant qui prononce «dɔl» au lieu de «dɔ̃l» ne mettra jamais d'accent circonflexe sur le «o». Cette erreur est également due au fait que «drôle» n'est pas fréquemment utilisé par les étudiants dans leurs rédactions. Pour ceux qui n'ont pas répondu à la question, ils ne savaient pas ce qu'il fallait écrire et donc ont dû laisser la question sans la répondre.

Nous avons également constaté que dans cet exercice, les graphies des mots fréquemment rencontrés ou employés dans la vie usuelle sont facilement connues que les mots qui sont moins fréquents pour eux.

Dans les passages qui suivent, nous avons fait les analyses et commentaires du troisième exercice du post-test. Les mots choisis se différencient seulement par la présence d'un signe diacritique et la réponse peut être l'un ou l'autre, ce n'est pas toujours le mot contenant l'accent en question.

La consigne était: «dans la liste proposée, choisir l'homophone approprié pour compléter la phrase donnée». Il y avait quatre mots.

La première est: «ces enfants se lèvent ... (des/dès) l'aube». Les résultats obtenus et leurs fréquences sont dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 4.3k: Les différents choix obtenus de «dès»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
aucune réponse*	10	9,1%
des*	0	0,0%
<b>dès</b>	<b>100</b>	<b>90,9%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

En considérant le tableau ci-dessus, aucun des étudiants n'a choisi la mauvaise réponse (des) et 9,1% n'ont pas répondu à la question. Il leur manque la compréhension nécessaire qui leur permette de discriminer les deux mots «des/dès» afin de choisir le mot approprié qui complète la phrase proposée. Ils ont donc dû laisser la question pour éviter toute confusion.

La deuxième phrase est: «je l'ai vu ... (ou/où) il était la dernière fois».

**Tableau 4.3l: Les différents choix obtenus de «où»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
aucune réponse*	10	9,1%
ou*	0	0,0%
<b>où</b>	<b>100</b>	<b>90,9%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Selon ce tableau, aucun étudiant n'a choisi la réponse fautive mais nous notons que, comme dans le cas précédent, 9,1% des étudiants n'ont pas répondu à cette question. Cela veut dire que soit ils n'ont pas compris la question ou bien doutent de la réponse et pour éviter toute confusion, il faut l'ignorer.



La troisième phrase était: «Dansou est toujours ... (sur/sûr) son devoir».

**Tableau 4.3m: Les différents choix obtenus de «sur»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
aucune réponse*	2	1,8%
sûr*	8	7,3%
<b>sur</b>	<b>100</b>	<b>90,9%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Ce tableau nous montre que 7,3% de notre échantillon ont choisi la mauvaise réponse. Ces étudiants n'ont pas été vigilants; ils ont cru que comme dans le test la réponse était «sûr», elle le sera dans ce cas-ci aussi. Ceci est dû au manque de compréhension. Nous notons également dans ce tableau que 1,8% n'ont pas répondu à la question; pour éviter le choix d'une mauvaise réponse, ils ont tout simplement décidé d'ignorer la question comme dans le cas précédent.

La dernière phrase était: «je ne peux pas dormir ... (l'a/la/là); c'est trop sale».

**Tableau 4.3n: Les différents choix obtenus de «là»**

Graphies	Fréquences	Pourcentages
l'a	0	0,0%
la	9	8,2%
<b>là</b>	<b>101</b>	<b>91,8%</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

En considérant ce tableau, nous voyons que la seule réponse erronée qui a été choisie est «la» qui est un article défini. Cela est dû à la confusion que les étudiants font de ces mots «la/là». Ceci est dû au fait que ces deux mots sont très similaires et que

certaines étudiants n'arrivent pas à mettre une différence entre l'article «la» et l'adverbe «là».

Les analyses et commentaires des exercices du post-test nous ont révélé que les difficultés d'emploi des accents en orthographe française continuent par exister même après l'intervention. La raison est que, selon le tableau 4.1g (p.97), notre intervention est le seul cours sur l'emploi des accents en orthographe française que certains des étudiants ont suivi. Pour une maîtrise parfaite de l'emploi des accents en orthographe française il faudra qu'ils suivent le cours au moins une seconde fois.

Pour confirmer l'efficacité de notre intervention, nous passons aux comparaisons des erreurs dans les deux tests (test et post-test). Pour ce faire, nous nous servirons d'un graphique et d'une courbe pour chaque test.

#### **4.4 Comparaison des erreurs**

Pour toutes les graphies, nous avons considéré seulement les pourcentages d'erreur commis dans chaque exercice; les mots considérés sont représentés par des barres (graphies) et des points (courbes). Nous n'avons représenté que la somme globale des pourcentages d'erreurs de chaque mot considéré.

##### **4.4.1 La somme des pourcentages d'erreur**

###### **4.4.1a Test**

###### **▪ L'exercice 1**

- Progrès:  $(8,2+48,2+9,1)\% = 65,5\%$
- Vitesse:  $(10+20+4,5+5,5)\% = 40\%$
- Examen:  $(11,8+2,7+4,5+3,1+13,6)\% = 35,5\%$
- Théâtre:  $(2,7+5,5+31,8)\% = 40\%$
- Prêt:  $(12,7+7,3+3,6+10,9)\% = 34,5\%$

▪ **Exercice 2**

- Fête:  $(6,4+3,6+2,7)\% = 12,7\%$
- Bâton:  $(40+2,7+1,8)\% = 44,5\%$
- j'ai chanté:  $(2,7+21,8)\% = 24,5\%$
- il a été à l'école:  $(7,3+8,2+9,1+20+13,6+29,1)\% = 87,3\%$

▪ **Exercice 3**

- Mère:  $(13,6+1,8+9,1)\% = 24,5\%$
- Mer:  $(13,6+0,9+16,4)\% = 30,9\%$
- Sûr:  $(27,3+10)\% = 37,3\%$
- Prêt:  $(40+16,3+5,5)\% = 61,8\%$

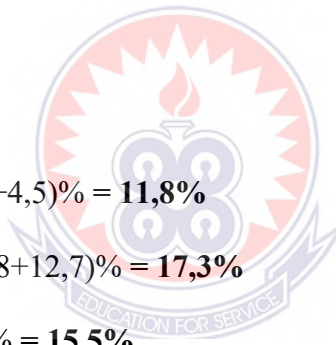
**4.4.1b Le post-test**

▪ **Exercice 1**

- congrès:  $(4,5+2,8+4,5)\% = 11,8\%$
- maîtresse:  $(1,8+2,8+12,7)\% = 17,3\%$
- espace:  $(9,1+6,4)\% = 15,5\%$
- forêt = **4,5%**
- miel:  $(10+1,8+5,5)\% = 17,3\%$
- soirée:  $(4,5+2,8+4,5)\% = 11,8\%$

▪ **Exercice 2**

- âge = **4,5%**
- chère = **7,5%**
- belle = **7,5%**
- drôle = **3,6%**



▪ **Exercice 3**

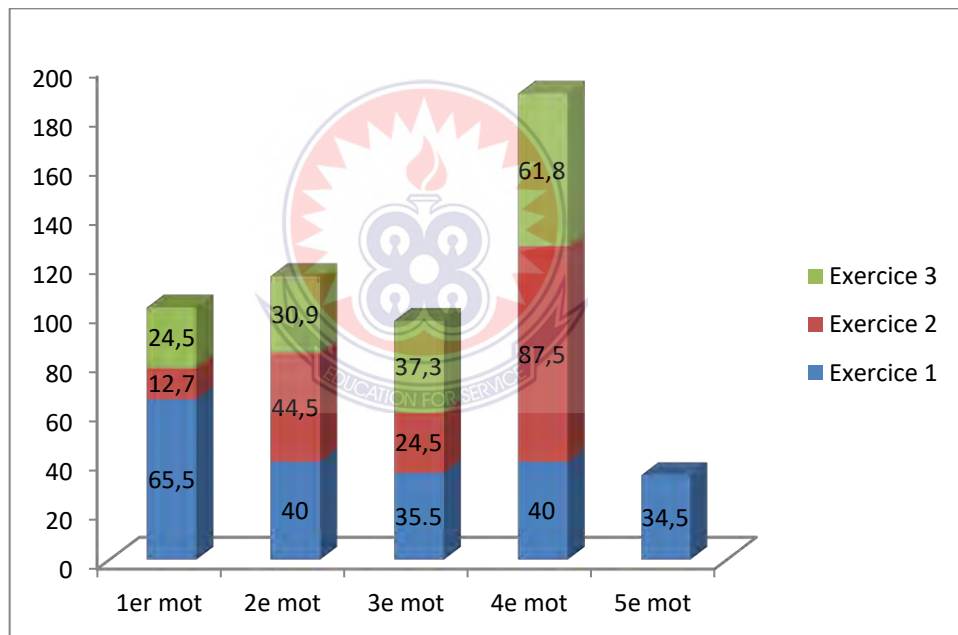
- dès = 9,1%
- où = 9,1%
- sur = 9,1%
- là = 8,2%

**4.4.2 Représentations graphiques**

**4.4.2a Les histogrammes**

- **Le test**

**Graphique 4.1a: Représentation graphique des erreurs du test**



**Echelle**

Horizontal: 3cm → un mot

Vertical: 1cm → 20%

### Couleurs

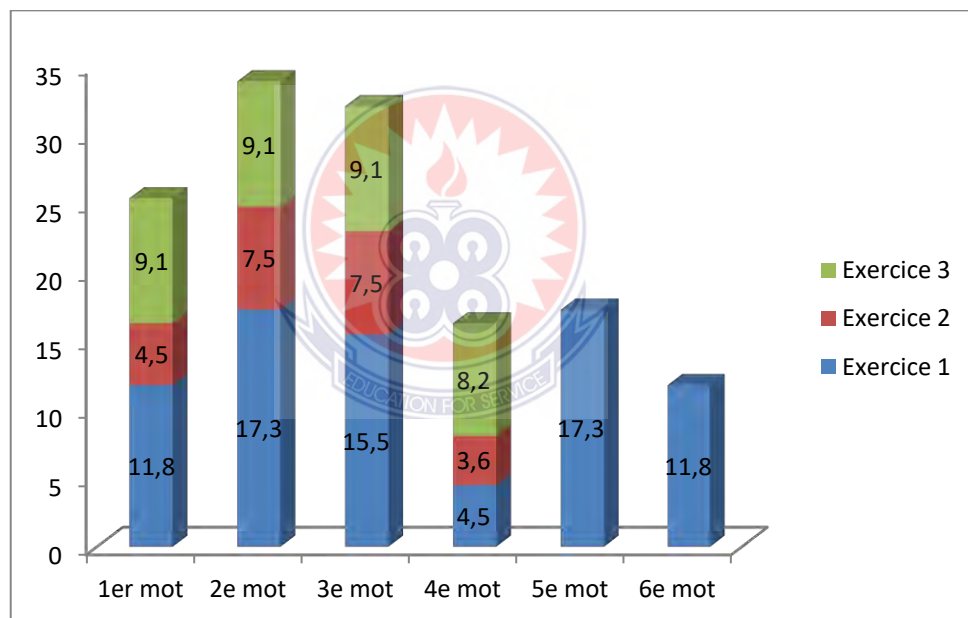
Bleu → Exercice 1: progrès (65,5%); vitesse (40%); examen (35,5%); théâtre (40%); prêt (34,5%)

Rouge → Exercice 2: fête (12,7%); bâton (44,5%); j'ai chanté (24,5%); il a été à l'école (87,3%)

Vert → Exercice 3: mère (24,5%); mer (30,9%); sûr (37,3%); prêt (61,8)

### ➤ Le post-test

**Graphique 4.1b: Représentation graphique des erreurs du post-test**



### Echelle

Horizontal: 2cm → un mot

Vertical: 1cm → 5%

### Couleur

Bleu → Exercice 1: congrès (11,8%); maîtresse (17,3%); espace (15,5%); forêt (4,5%); miel (17,3%); soirée (11,8%)

Rouge → Exercice 2: âge (4,5%); chère (7,5%); belle (7,5%); drôle (3,6%)

Vert → Exercice3: dès (9,1%); où (9,1%); sur (9,1%); là (8,2%)

#### 4.4.2b Commentaire des graphiques (4.1a & 4.1b)

Les écarts ((test) – (post-test)) entre les valeurs les plus élevées ( $V_e$ ) des deux tests et les plus basses ( $V_b$ ) nous donnent:

Ecart des valeurs les plus élevées ( $V_e$ ):  $(87,3 - 17,3) = 70$

Ecart des valeurs les plus basses ( $V_b$ ):  $(12,7 - 3,6) = 9,1$

Ces deux graphiques résument les différentes erreurs recensées au niveau du test (graphique 4.1a) et du post-test (graphique 4.1b). Ce que nous devons noter avant tout c'est que les échelles des deux graphiques ne sont pas égales. Ceci c'est parce que la différence ou écart entre les valeurs (les plus élevées et les plus basses entre le test et le post-test) sont trop grandes et donc ces deux graphiques ne peuvent avoir les mêmes échelles. Au niveau de l'échelle horizontale, le graphique 4.1a donne 3cm pour chaque mot alors que le graphique 4.1b donne 2cm. Quant à l'échelle verticale, le graphique 4.1a est le quadruple de 4.1b, c'est-à-dire 1cm/20% contre 1cm/5%. Les deux graphiques nous montrent que les étudiants rencontrent vraiment des difficultés dans l'emploi des accents en FLE. Bien que ces difficultés existent après l'intervention, elles ont été largement réduites; c'est ce que le graphique 4.1b nous renseigne. En comparant la somme des pourcentages de l'exercice 1 dans les deux cas par exemple; pour le test, ils se situent entre (65,5%: progrès et 34,5%: prêt) contre (17,3%: congrès et 4,5%: forêt) du post-test. De la même manière, les pourcentages de l'exercice 2 donnent pour le test (87,3%: il a été à l'école et 12,7%: fête) contre (7,5%: chère et 3,6%: drôle) du post-test. Les pourcentages de l'exercice 3 confirment la même chose: (61,8%: prêt et 24,5%: mère) pour le test contre (9,1%: dès et 8,2%: là) du post-test. Cette réduction des pourcentages des erreurs au niveau

du post-test par rapport au test et l'inégalité des échelles (3cm/une division et 1cm/20% pour le test contre 2cm/une division et 1cm/5%) sont des preuves de l'efficacité ou d'un impact positif de notre intervention.

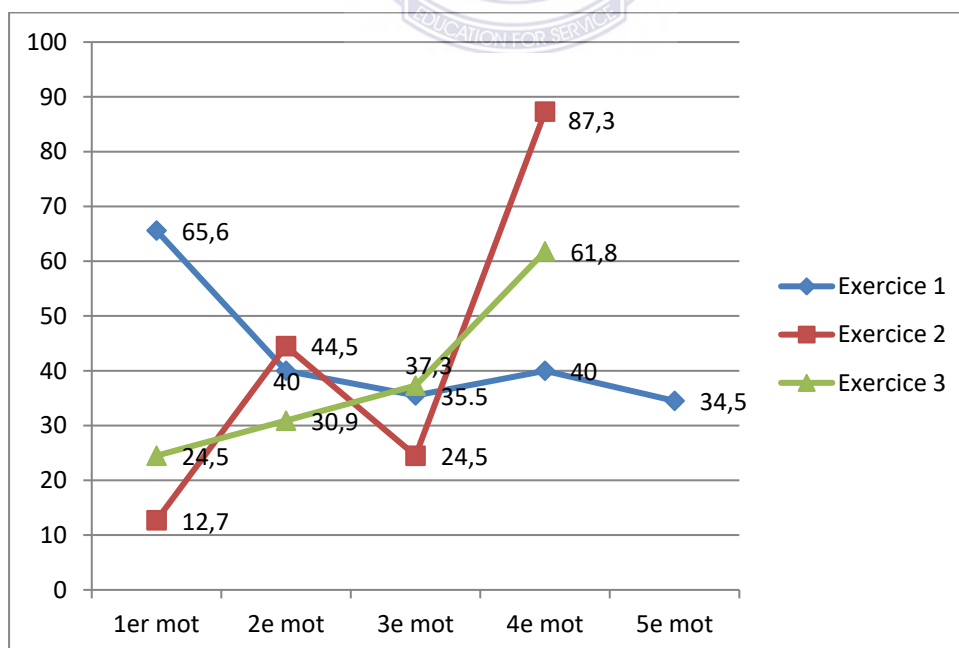
Le graphique 4.1b nous montre également que bien que les problèmes persistent dans tous les niveaux, ils sont plus élevés au niveau de l'emploi des accents sur la voyelle «e». Cela est dû au fait que les phonèmes (/e/ et /ɛ/) sont traduits par plusieurs graphèmes et vice-versa.

Pour ces graphies, les résultats des trois exercices ont été cumulés. Une image plus détaillée est représentée par les courbes ci-dessous où chaque exercice est représenté par une courbe et chaque mot est représenté par un point sur la courbe.

#### 4.4.2c- Courbes

##### ➤ Test

#### Courbe C4.a: Courbe représentative des erreurs du test



#### Echelle

Horizontal: 3cm → un mot

Vertical: 1cm → 10%

### Couleur

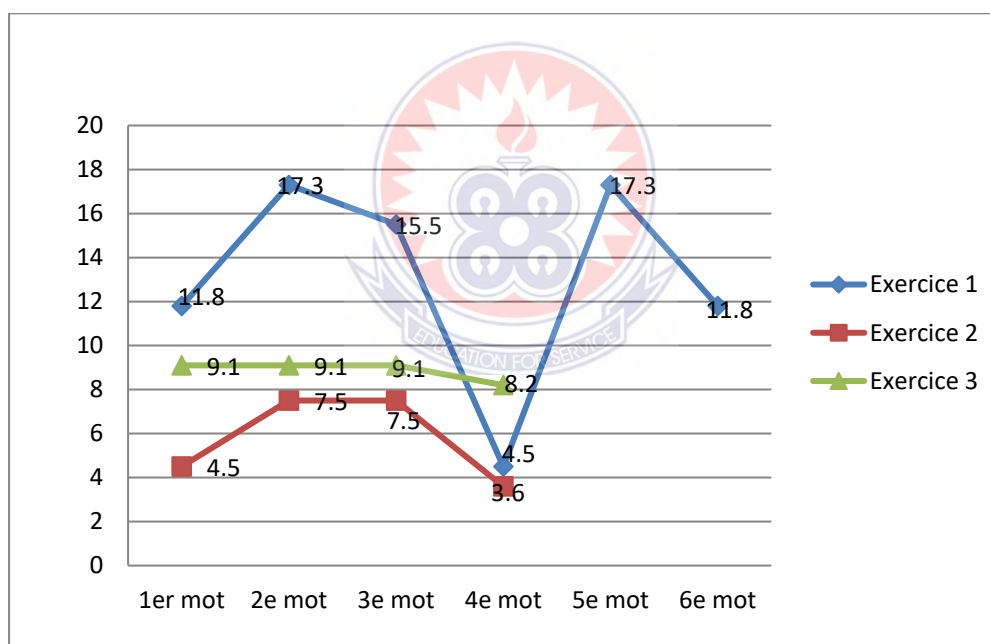
Bleu → Exercice 1: progrès (65,5%), vitesse (40%), examen (35,5%), théâtre (40%), prêt (34,5%)

Rouge → Exercice 2: fête (12,7%), bâton (44,5%), j'ai chanté (24,5%), il a été à l'école (87,3%)

Vert → Exercice 3: mère (24,5%), mer (30,9%), sûr (37,3%), prêt (61,8)

### ➤ Post-test

### Courbe C4.b: Courbe représentative des erreurs du post-test



### Echelle

Horizontal: 2cm → un mot

Vertical: 1cm → 2%

### Couleur

Bleu → Exercice 1: congrès (11,8%), maîtresse (17,3%), espace (15,5%), forêt (4,5%), miel (17,3%), soirée (11,8%)



Rouge → Exercice 2: âge (4,5%), chère (7,5%), belle (7,5%), drôle (3,6%)

Vert → Exercice 3: dès (9,1%), où (9,1%), sur (9,1%), là (8,2%)

#### 4.4.2d- Commentaire des courbes

Ces deux courbes (C4a et C4b) sont une représentation détaillée des graphiques 4.1a et 4.1b. Ici, chaque exercice est représenté par une courbe et chaque mot par un point (un polygone) sur la courbe. Ces courbes confirment que l'intervention a fait augmenter les compétences des étudiants à l'emploi des accents en orthographe française. Elles confirment également que les problèmes de l'emploi des accents en orthographe française persistent après l'intervention, bien que les fréquences d'apparition aient largement été réduites. Elles expliquent encore que la persistance est plus élevée au niveau des voyelles [e] et [ɛ] que chez les autres voyelles.

#### 4.5 Validation des hypothèses

Les théories considérées dans notre étude, la présentation des résultats des tests, leurs analyses et les commentaires nous ont servi de base pour vérifier et valider nos hypothèses.

##### Hypothèse 1

*Nous supposons que l'absence des accents dans le système orthographique anglais est une source de difficulté aux étudiants face à l'emploi des accents.*

Cette hypothèse a bien été confirmée et vérifiée par le test. Les résultats de l'item 10 ont confirmé cette hypothèse. Au fait, plus de 90% (majorité absolue) des étudiants ont été d'accord que l'absence des accents dans le système orthographique anglais est la base de tous les obstacles qu'ils rencontrent dans l'emploi des accents. Même les 4,5% qui ont choisi seulement que les accents causent la confusion et les 1,9% qui

pensent que les accents sont difficiles seulement oublient que l'absence des accents en orthographe anglaise est la principale cause de toutes les contraintes qu'ils rencontrent dans l'emploi des accents. Du fait que ces accents sont absents en anglais, certains étudiants ne se soucient même pas de les employer dans leur rédaction telle que nous l'avons vu dans progrès, théâtre, prêt, congrès, soirée. Ceux qui les emploient aussi les utilisent mal soit en les plaçant au mauvais endroit (batôn, vitesse, examèn, mièl, etc.) ou en utilisant le mauvais accent (progrès, théâtre, prêt, soirée, etc.).

Il est vrai donc que l'absence des accents en orthographe anglaise est l'une des principales barrières à la maîtrise de l'emploi des accents en orthographe française par les étudiants du FLE.

## **Hypothèse 2**

*Nous pensons que la langue française elle-même impose des contraintes aux étudiants face à l'emploi des accents.*

Cette hypothèse a été confirmée par les items 1, 3, 4, 5 et de l'item 9. L'item 1 a montré que notre échantillon n'est pas seulement composé des étudiants qui ont commencé l'apprentissage du français au Ghana mais aussi dans des pays comme le Togo (6,3%) et la Côte d'Ivoire (1,8%). Ce qui suppose que ces étudiants étrangers (8,1%) ont eu la chance d'apprendre toutes les règles nécessaires leur permettant d'employer correctement les accents en français. L'item 3 a montré que la majorité de notre échantillon (75,5%) a commencé l'apprentissage du français à moins de seize (16) ans, âge propice selon les constructivistes pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. L'item 4 nous a aussi prouvé que 41,8% de notre échantillon a commencé l'apprentissage du français au cours primaire, 40,9% au collège et 17,3% au lycée. Ce qui veut dire qu'au moins 82,7% de l'échantillon ont le minimum d'acquisition pour pouvoir employer les accents d'une manière acceptable. Quant à l'item 5, il a montré

que 34,5% des étudiants avec lesquels nous avons travaillé ont au moins deux ans d'expérience dans l'enseignement du FLE. Mais presque tous ces étudiants ont affirmé dans l'item 9 que l'emploi des accents en français est difficile.

Par ailleurs, Jung (1973, p.97), Catach (1995, p.5), Chevrot (1997, p.9) Fayol (2003, p.2), et Belala (2013, p.36) ont tous parlé des irrégularités de la langue française qui rendent son orthographe très difficile. Résumant tout, Dahlet (2010, pp. 159-160) dit: «plus de 70% des français estiment que l'orthographe est très compliquée (...)». Si les autochtones de la langue eux-mêmes trouvent que l'orthographe française difficile et que jusqu'à 90% de notre échantillon trouvent également que l'emploi des accents est difficile, ces difficultés sont aussi dues aux contraintes imposées par la langue française elle-même. Notre hypothèse 2 est donc fondée et validée.

### **Hypothèse 3**

*Nous croyons que la négligence de certains enseignants vis-à-vis des idéogrammes et les techniques utilisées dans l'enseignement des idéogrammes, influencées par les manuels utilisés impactent sur la maîtrise de l'emploi des accents en orthographe française.*

Bien que ce soit l'approche communicative qui est la méthode acceptée par le GES dans l'enseignement du FLE, les techniques d'enseignement utilisées par certains enseignants pour enseigner les idéogrammes ne permettent pas aux étudiants de bien assimiler ou comprendre le cours. Cette méthode ne cadre pas avec l'enseignement des idéogrammes. Les manuels utilisés aussi accordent seulement peu d'importance aux idéogrammes. Ce qui fait que certains enseignants ne se soucient pas d'enseigner les idéogrammes ou même les négligent complètement. Cela a été confirmé par les items 6, 7 et 8; les différents exercices considérés et le post-test. Bien que les étudiants aient passé assez d'années dans l'apprentissage du français (trois ans au

moins pour ceux qui ont commencé le français au lycée), l'item 6 nous a montré que jusqu'à 40% de notre échantillon ont du mal à connaître le nombre d'accents graphiques de l'orthographe française. L'item 7 par ailleurs a indiqué que 25,5% ont affirmé qu'ils n'ont jamais suivi le cours sur l'emploi des accents en français. Alors que 74,5% ont confirmé qu'ils ont au moins une fois suivi le cours sur l'emploi des accents en français; 24,5% ont dit qu'ils ne l'avaient pas compris. L'item 8, quant à lui, a prouvé que jusqu'à 93,6% des étudiants avec lesquels nous avons travaillé ne connaissent aucune règle d'emploi des accents. Les 6,4% qui ont affirmé qu'ils en connaissent ces règles, n'ont cité que certains temps verbaux de la conjugaison française. Ceci implique que l'enseignement des idéogrammes en général et celui des accents en particulier est négligé en FLE. Par ailleurs, la différence des performances des étudiants dans les deux tests (test et post test) est une preuve que l'enseignement des accents n'est pas pris en importance par certains enseignants et cela entrave donc la connaissance des règles permettant de les employer correctement. La troisième hypothèse a aussi été bien vérifiée.

#### **4.6 Conclusion partielle**

Ce chapitre que nous venons définir nous a aidé à analyser les résultats du test et du post test. L'analyse des données a montré que les étudiants ont vraiment des difficultés à employer les accents que ça soit au niveau de «e» ou des autres voyelles. D'une part, ils les confondent ou ignorent leur emplacement dans le mot; et d'autre part, ils les négligent complètement. L'échantillon avec lequel nous avons travaillé est formé d'étudiants qui ont commencé l'apprentissage du français dans différents niveaux et dans différents pays. Bien qu'ils soient en contact avec la langue pendant une durée assez longue, beaucoup n'ont pas eu la chance de suivre le cours sur l'emploi des accents. Les difficultés que les étudiants rencontrent dans l'emploi des

accents en orthographe française ont pour origines principales l'absence de ces accents en anglais, les contraintes imposées par la langue française elle-même et la négligence de certains enseignants appuyés par les manuels pourvus par le GES.

Donc l'analyse des résultats de la première partie (partie A) du test nous a aidé à comprendre le comportement des étudiants face à l'emploi des accents et à confirmer les hypothèses 1 et 2. L'analyse du test entier et du post-test nous ont permises de confirmer notre troisième hypothèse. Les résultats du post-test comparés avec ceux du test, les comparaisons des graphiques et des courbes nous ont permis de comprendre l'efficacité de notre méthode d'intervention et de comprendre aussi les difficultés rencontrées par lors de l'enquêtes.

Le chapitre suivant ou la conclusion générale contient aussi nos recommandations.



## CHAPITRE CINQ

### SYNTHESE ET RECOMMANDATIONS

#### 5.0 Introduction

Ce chapitre encore appelé conclusion générale conclut tout le travail qui a été fait et il est subdivisé en deux grandes parties. La première partie parle de la synthèse de tout le travail et les implications didactiques. La deuxième partie est consacrée à nos propositions et recommandations. Ces recommandations font suite aux implications pédagogiques et s'appliquent à tous les domaines de la chaîne scolaire, c'est-à-dire depuis le ministère de l'éducation jusqu'aux apprenants en passant par l'enseignant.

#### 5.1.1 Synthèse du travail

Elle résume tout le travail en parlant des points saillants qu'il faut retenir. Après analyses et commentaires des données collectées du test et du post-test, les points suivants ont été retenus.

1. L'échantillon avec lequel nous avons travaillé est composé uniquement des étudiants en première année de français d'UEW qui viennent de différents pays et donc n'ont pas tous commencé l'apprentissage du français au même niveau.
2. Malgré la diversité du commencement de l'apprentissage et de son origine, le nombre d'années avec lequel ces étudiants ont été en contact avec la langue française et l'expérience professionnelle que certains d'entre eux ont eue dans le métier d'enseignement montrent qu'ils connaissent les règles nécessaires qui les qualifient comme un échantillon parfait pour cette étude.
3. Bien que ces étudiants soient en contact avec la langue pendant un certain nombre d'années, certains n'ont jamais suivi le cours sur les règles d'emploi des accents en orthographe française. Beaucoup d'entre ceux qui ont suivi le cours ne l'ont pas

- compris. Cette situation est marrant que jusqu'à 32% ne connaissent pas le nombre total d'accents en français et 7.3% connaissent un nombre excédentaire (item 6). Bien qu'une minorité (4.5%) ait confirmé qu'elle connaît certaines règles d'emploi des accents; à vrai dire, ces étudiants n'en connaissent aucune. Ce qui fait qu'ils ne connaissent pas la vraie valeur des accents en orthographe française.
4. Les difficultés d'emploi des accents en orthographe française sont réelles. Ceci a été prouvé par l'analyse des résultats du test. L'analyse des résultats du premier exercice du test a prouvé que les étudiants n'arrivent pas à reconnaître l'accent approprié qu'il faut mettre sur la voyelle «e» d'une part et à quel moment faut-il le mettre. L'analyse du deuxième exercice a montré que le problème ne se situe pas seulement au niveau de la voyelle «e» mais aussi au niveau des autres voyelles «a, i, o, u». Le troisième exercice quant à lui, a indiqué que les étudiants n'arrivent pas à se retrouver en présence des homophones qui se distinguent par les signes diacritiques; ils prennent l'un à la place de l'autre.
  5. Bien que certaines des difficultés aient persisté (erreurs rencontrées dans le post-test), l'intervention a eu un impact positif très important en augmentant la compétence des étudiants vis-à-vis de l'emploi des accents en orthographe française, et a réduit ces difficultés. Ceci a été prouvé par les résultats du post-test, les deux graphiques (4.1a et 4.1b) et les courbes. Cette persistance est un peu plus importante dans le cas de la voyelle [e]. Ceci est dû à la multitude de graphème qui transcrit le phonème /e/.
  6. Les différents types d'erreurs rencontrées sont: des erreurs à dominante logogrammiques (lexical/grammatical) et des erreurs à dominante phonogrammique dues à la confusion de voyelles. Certaines erreurs à dominante

- phonogrammique sont des erreurs qui changent ou altèrent la valeur phonique du mot.
7. Les difficultés que les étudiants rencontrent dans l'emploi des accents en FLE ont trois sources principales: l'absence des accents en orthographe anglaise, les contraintes imposées par la langue française aux usagers de la langue et les techniques utilisées dans l'enseignement des idéogrammes en FLE influencées par les manuels.
  8. L'absence des accents en orthographe anglaise est la principale cause des difficultés que les apprenants/étudiants du FLE rencontrent dans l'emploi des accents en orthographe française. L'absence des accents en anglais fait que certains des apprenants/étudiants ne se soucient pas de les employer dans leurs devoirs. Ceux qui les emploient, ne les utilisent pas correctement.
  9. Si les Français eux-mêmes qui sont locuteurs natifs éprouvent des difficultés dans l'emploi des accents en orthographe française (Dahlet, 2010), c'est que la langue française elle-même est difficile [Catach (1995), Chevrot (1997), Fayol (2003), Sicotte (2010)]. Ceci a été aussi prouvé par l'item 9 où 100% des étudiants ayant commencé l'apprentissage du français dans l'enfance et dans un pays francophone de même que ceux du Ghana ont tous confirmé cette assertion.
  10. Le fait que les documents pourvus par le GES, notamment les manuels utilisés dans l'enseignement du cycle secondaire n'accordent pas assez d'importance à l'emploi des idéogrammes en général et des accents en particulier FLE, l'enseignement des idéogrammes et des accents est négligé ou complètement ignoré dans le cycle secondaire.
  11. L'approche communicative à elle seule n'est pas la bonne méthode pour enseigner les idéogrammes, surtout les accents. Il faut une interphase où elle serait



combinée à d'autres méthodes telle que *la démarche par observation réfléchie* de Talpin (2006), utilisée dans notre étude (p.85).

### 5.1.2 Implications pédagogiques

1. L'orthographe française étant formée d'une combinaison de phonogrammes et d'idéogrammes, la bonne maîtrise de cette orthographe demande la connaissance parfaite des graphèmes et des idéogrammes, surtout les accents.
2. Nos résultats ont montré que certains des étudiants de notre échantillon étaient des enseignants avant d'entamer leurs études universitaires. Si ces enseignants ont des lacunes dans l'emploi de certains idéogrammes tels que les accents, ils vont toujours négliger l'enseignement de ces idéogrammes en classe du FLE. Ceci implique que leurs apprenants auront eux-aussi les mêmes problèmes.
3. Notre étude a été faite à UEW qui regroupe des étudiants venant de tous les quatre coins du pays. Si les autres universités du pays reçoivent les mêmes étudiants qui viennent des mêmes diversités, ce que nous voyons à UEW devrait se constater aussi dans les autres universités. Notre travail peut être appliqué dans toute l'étendue du territoire ghanéen.
4. C'est bien sûr que la langue française impose des contraintes aussi aux usagers natifs qu'aux non-natifs; mais certains problèmes rencontrés par les apprenants du FLE sont dus à la technique d'enseignement que certains enseignants de français surtout étrangers, venant des pays voisins et qui n'ont pas eu la formation de base sur la méthode d'enseignement imposée par le GES (l'approche communicative) dans l'enseignement du FLE, utilisent pour enseigner.
5. Les différentes propositions qui ont été faites par d'autres chercheurs comme Akakpo (2005) concernant les accents ne sont pas prises en considération par le

public et le GES. Sinon, certaines des erreurs rencontrées vis-à-vis de l'emploi des idéogrammes et surtout des accents seraient évitées; des suggestions et des recommandations étant faites pour redresser ces problèmes.

## **5.2 Propositions**

En se basant sur les résultats et pour atteindre les objectifs fixés par le gouvernement face à l'apprentissage du FLE, nous donnons les recommandations suivantes pour l'enseignement des idéogrammes en général et des accents en particulier.

### **5.2.1 A l'endroit du GES**

1. Le GES doit être sûr que tout enseignant qui entre dans une classe de FLE à la formation nécessaire quelle que soit son origine avant d'être autorisé à enseigner. Il doit aussi organiser des formations régulières aux nouvelles méthodes au profit des enseignants qui sont déjà sur le terrain d'enseignement.
2. Avant l'introduction d'un nouveau syllabus ou programme, le GES doit organiser des formations préalables aux enseignants sur la méthode qu'il faut utiliser dans l'enseignement des idéogrammes surtout les accents. Ces formations vont leur permettre de s'adapter à ce nouveau syllabus avant son introduction qui doit être faite d'une manière progressive.
3. Les manuels pour les enseignants de la classe de langue doit contenir tous les aspects de la langue y incluent les idéogrammes, surtout les accents; aucun aspect ne doit être négligé. Il faut aussi un contrôle régulier du travail de chaque enseignant.
4. Le GES doit suivre les enseignants de FLE afin que ceux-ci ne soient plus déviés vers d'autres matières considérées par les autorités dans les districts comme plus

- importantes. Chaque enseignant doit enseigner la matière pour laquelle il a été formé.
5. Certaines fois, le problème du manque d'enseignants de français dans les écoles fait que les heures du cours de français sont réduites. Le GES doit résoudre ce problème en pourvoyant chaque école le nombre d'enseignants nécessaire.
  6. Puisque les fondateurs des écoles privées n'ont pas assez de moyens pour engager les enseignants bien formés, on retrouve une forte concentration d'enseignants étrangers qui n'ont pas la formation requise dans ces écoles. Le GES peut intervenir pour aider ces écoles en leur fournissant des enseignants formés ou en leur aidant à organiser des programmes de formation aux enseignants qui sont déjà sur le terrain.
  7. Il faut aussi des motivations de la part du GES surtout envers l'enseignement/apprentissage du français. Cette motivation ne doit pas se limiter seulement au niveau des apprenants mais concerner aussi les enseignants et le public surtout dans le domaine de l'emploi surtout pour les bilingues. Le GES peut aussi organiser des concours d'orthographe en français comme le font dans les autres matières.
  8. Faire du français une matière fondamentale pour toutes les séries comme c'est le cas de l'anglais, des mathématiques et des sciences.

### **5.2.2- A l'endroit des enseignants**

1. Les formateurs des futurs enseignants de la classe du FLE doivent évaluer le potentiel de leurs étudiants face à l'emploi des idéogrammes surtout les signes auxiliaires et diacritiques avant d'entamer une nouvelle étude sur ces idéogrammes. S'il devient nécessaire de revenir en arrière, il faut que ces

- formateurs soient capables de le faire pour éviter une accumulation des lacunes qui auront des effets négatifs sur apprenants comme nous l'avions vu dans notre étude.
2. Les enseignants doivent faire des recherches pour combler ou dissiper les lacunes que nous rencontrons souvent dans les manuels.
  3. Les enseignants de la classe de langue ne doivent négliger aucun aspect du cours en se disant qu'il n'est pas nécessaire. Dans l'enseignement des idéogrammes, l'enseignant doit mettre l'accent sur l'emploi des signes auxiliaires et diacritiques.
  4. L'orthographe française étant l'une des plus difficiles, l'enseignant de la classe de langue doit commencer par les graphèmes/phonèmes les plus simples pour rendre les choses faciles aux apprenants/étudiants. La lecture à haute voix, les dictées préparées, etc. doivent accompagner le cours d'orthographe.
  5. Le cours sur les signes auxiliaires et diacritiques doit être enseigné par progression en commençant par la nature de ces idéogrammes. Avant la sortie du collège, il faut que les apprenants connaissent la nature des différents idéogrammes et leurs fonctions de base. Au lycée, ils devraient connaître les différentes fonctions de ces idéogrammes. Alors à l'université, ce serait une révision générale pour ces étudiants.
  6. Après le cours sur les idéogrammes surtout les signes auxiliaires et diacritiques, l'enseignant doit évaluer ses apprenants pour connaître les nouveaux acquis et les lacunes. Le cours doit être suivi d'exercices d'application et de devoirs de maison et chaque devoir de maison doit être toujours corrigé.
  7. Il faut aussi que l'enseignant surveille les cahiers de cours des apprenants pour voir si ceux-ci suivent le cours ou prennent note correctement.

### 5.2.3 A l'endroit de l'apprenant

1. Les étudiants doivent prendre l'apprentissage du français au sérieux. Certaines fois, nous rencontrons des cas où des apprenants désertent volontairement les cours de français sous prétexte que la matière n'est pas très importante.
2. Les apprenants ne doivent pas faire de l'apprentissage du français une affaire de classe seulement et le cours sur les idéogrammes et surtout sur les signes auxiliaires et diacritiques ne doit pas être négligé par les apprenants. Ils doivent faire tout possibles pour connaître la nature des accents avant d'entrer au lycée.
3. Les apprenants doivent avoir eux-mêmes des documents de l'orthographe française qui traitent les idéogrammes surtout les signes auxiliaires et diacritiques pour un usage personnel.
4. Les apprenants doivent essayer de faire tous les devoirs de classe et de maison et cela par eux-mêmes; même s'il faut l'intervention d'un répétiteur ou d'un aîné, celui-ci doit guider l'apprenant à comprendre et à faire le travail par lui-même. Car ce sont ces devoirs qui permettent de les évaluer. Certains apprenants, juste après avoir reçu le devoir, le donnent à leurs aînés qui les traitent sans que ces apprenants les comprennent. Le plus souvent, l'apprenant qui a bien réussi un devoir de maison se retrouve en face de la même question après quelques jours et ne sait pas quoi écrire.
5. Les apprenants/étudiants ne doivent pas privilégier une matière au dépens de l'autre. En effet, certaines fois, lorsque le cours de français évolue, certains apprenants/étudiants apprennent au même moment d'autres matières en classe.
6. Un cours reçu doit être appris dans les vingt-quatre (24) heures qui suivent pour la meilleure compréhension. Dans ce cas, l'apprenant a plus de chance de se rappeler même de tous les gestes de l'enseignant. Ceci lui permet aussi de corriger toutes

les erreurs possibles qui pourraient subvenir en copiant le cours ou en prenant des notes. Passé ce délai, l'apprenant aura des difficultés à comprendre ce cours.

### **5.3 Conclusion générale**

Notre étude est une contribution au progrès de l'enseignement/apprentissage des idéogrammes en particulier et de l'orthographe en général en FLE. Bien que le gouvernement fasse beaucoup d'efforts pour promouvoir l'enseignement/apprentissage de la langue française au Ghana, beaucoup d'entraves s'opposent à cet objectif. Ayant observé certains de ces obstacles auxquels font face des apprenants/étudiants dans la classe du FLE face à l'apprentissage des idéogrammes en française, nous avons proposé trois différentes hypothèses possibles des causes de ces difficultés. Grâce aux objectifs fixés, aux questions de recherche, aux théories utilisées et aux instruments de mesure, ces trois hypothèses ont été confirmées.

L'analyse des données en se basant sur la grille de classification typologique de Catach (1980) a prouvé que malgré la possibilité d'existence d'autres problèmes, l'absence de certains idéogrammes tels que les signes auxiliaires et signes diacritiques dans l'orthographe anglaise est la principale source des difficultés auxquelles font face les apprenants/étudiants du FLE. L'absence de ces signes dans le système anglais crée une discordance entre les deux systèmes orthographiques (anglais-français) que les apprenants/étudiants trouvent difficile à comprendre. Ainsi en français, ils négligent complètement les accents, soit ils les placent sur la mauvaise voyelle ou bien ils les confondent. L'étude a également montré que pour une langue dont l'orthographe est difficile comme l'orthographe française, la majorité des problèmes rencontrés par les apprenants/étudiants sont internes; c'est-à-dire causés par les contraintes imposées par la langue elle-même. Dans le cas de l'orthographe française

on note d'une part, un décalage entre graphie et phonie, et d'autre part, la transcription d'un seul phonème par plusieurs graphèmes et vice-versa. La négligence de certains enseignants ou leur comportement surtout envers l'enseignement des idéogrammes, influencé par les manuels utilisés sont aussi une autre source de difficultés pour les apprenants. Certains enseignants négligent ou ignorent complètement l'enseignement des accents dans leur carrière d'enseignement parce que le syllabus ou les manuels ne mettent pas l'accent sur cet aspect du cours. La méthode d'enseignement utilisée qui est l'approche communicative est une bonne méthode de l'enseignement du FLE au Ghana mais n'est pas bonne pour celui des signes auxiliaires et diacritiques. Malgré l'efficacité de cette méthode d'enseignement, la formation et l'expérience professionnelle de l'enseignant sont très importantes.

Les rapports des journaux et les documents administratifs sur le statut du français au Ghana et la manière dont il est utilisé dans la communication par les Ghanéens montrent qu'il y a soit un déclin dans son apprentissage ou bien une exagération de la part des rapporteurs; le Ghana est en bas de l'échelle. Dans le cas d'un désintérêt, l'origine de ce désintérêt doit être identifiée afin de ramener ce désir qui a été perdu. Nous ne croyons pas avoir épuisé l'étude sur tous les idéogrammes. En considérant les résultats de l'item 6 et certaines questions posées sur l'emploi de la cédille et du tréma lors de notre intervention, nous proposons que de possibles recherches ultérieures focalisent sur la cédille () et le tréma (). Nous avons constaté lors de notre recherche que certains étudiants n'arrivent pas à les différencier des accents et ont des difficultés à les comprendre.

## REFERENCES

- Abakah, E. N. & Koranteng, L. (2007). *The Interaction of Tone, Syntax and Semantics in Akan*. In Mary E. Kropp Dakubu, G. Akanlig-Pare, E. Kweku Osam, Kofi K. Saah & (eds.), *Studies in the Languages of the Volta Basin 4*, 63–86. Legon: Linguistics Department, University of Ghana
- Abakah, E. N. (2010a). *The tonomorphology of reduplication in Akan, Dangme and Gurene*. In Mary E. Kropp Dakubu, Nana A. Amfo, E. Kweku Osam, Kofi K. Saah & G. Akanlig-Pare (eds.), *Studies in the Languages of the Volta Basin 6*, 121–140. Legon: Linguistics Department, University of Ghana.
- Abakah, E. N. (2010b). *Tone and the Associative Construction in Akan*. *Journal of West African Languages* 37(2). 57–79.
- Abakah, E. N., Amissah, C. & Ofori, K. (2010). *Tone Terracing in Akan*. *Journal of African Cultures and Languages* 1(1). 1–20.
- Akakpo, E.E. (2005). *Pour une meilleure utilisation des idéogrammes en orthographe française par les apprenants du niveau SSS au Ghana*. Mémoire présenté à University of Education, Winneba pour l'obtention du diplôme de Master of Philosophy in French.
- Amuzu, D.S.Y. (2000). « Problèmes de bilinguisme au Ghana », In Kuupole D. D. (Ed.), *Coexistence of Languages in West Africa*. Takoradi, St Francis Press LTD, Pp72-87.
- Association for Change. (2010). *The Status of French Language Teaching and Learning across Ghana's Public Education System*. Submitted to Isabelle Bokhari, French Embassy, Accra.
- Ayi-Adzimah, D. K. (2010). *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation du complément d'objet indirect en contexte ghanéen*. Thèse de Doctorat en sciences du langage, Université de Strasbourg.
- Belala, M.H. (2013). *L'orthographe dans les productions écrites des élèves de la 1ère année moyenne*. Thèse de doctorat, Université Constantine 1.
- Bertocchini P., Costanzo E. (1989). *Manuel d'autoformation. À l'usage des professeurs de langues*. Hachette, Autoformation.
- Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Hachette.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire didactique des langues*. Hatier.
- Blanche-Benveniste, C. & Chervel, A. (1978). *L'orthographe*. François Maspero.



- Boadi, L.K.A. (1994). *Linguistic barriers to communication in the modern world scie.* Ghana Academy of Arts and Sciences.
- Burney, P. (1970). *L'orthographe.* Presses universitaire de France.
- Campus France. (2014). *Les dossiers de Campus France.* No 21, Juin-2014.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe, Que sais-je ?* PUF.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française.* Edition Nathan.
- Catach, N. (1995). « La variation graphique et les Rectifications de l'orthographe française (1990) », in *Langue Française.* Armand Colin, No. 108, pp. 3-9.
- Chevrot, J-P. (1997). *Acquisition de l'orthographe, hétérogénéité des élèves et diversité des procédures d'apprentissage.* Le Comité National de Coordination de la Recherche en Education. Université Stendhal.
- Commission Européenne. (2017). *Guide sur les méthodes d'échantillonnage à l'intention des autorités d'audit.* Périodes de programmation 2007-2013 et 2014-2020.
- Dahlet V.B. (2010). *L'orthographe française: entre langue et politique.* Thèse de master, Université de São Paulo.
- De-Souza, A. Y. M. & Bakah, E. K. (2012). Difficultés d'emploi des pronoms personnels COD et COI dans les écrits des étudiants du département de français à l'Université de Cape Coast, In D. D. Kuupole (Ed), *National Development Through Language Education.* University of Cape Coast Press.
- Dubois J., Giacomo M., Guespin L., Marcellesi C., Marcellesi J.-B. & Mével J.-P. (2007). *Grand dictionnaire linguistique & sciences du langage.* Larousse.
- Dubois, J., Dubois-Charlier, F. & Kannas C. (2012). *Larousse livres de bord orthographe.* Euronumérique, Montrouge.
- Dubois, J., Giacomo, M., Gespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J-C. & Mervel, P. (1981). *Dictionnaire de linguistique.* Paris, Larousse.
- Formarier, M. & Poirier-Coutanais, G. (1984). *La méthodologie de la recherche: le cadre conceptuel dans la recherche.* Edition ouvrière.
- Gazari, J. (2015). *Difficultés d'emploi des signes diacritiques en FLE, selon les rectifications orthographiques du Décembre 1990 : le cas des étudiants de Mount Mary College of Education, Somanya.* Mémoire présenté à University of Education, Winneba pour l'obtention du diplôme de Master of Philosophy in French.

- Ghana Education Service Council, Mr Michael Nsowah, dans une entrevue sur Class FM, le 15 Avril 2019.
- Grevisse M. et Goosse A. (2011). *Le bon usage*. De Boeck.
- Grevisse, M. (2009). *Le Français Correct: Guide Pratique Des Difficultés*. 6e éd. Bruxelles, De Boeck- Duculot.
- Kankam, G. & Weiler, J. (2010). *A guide to action research for colleges of education and universities*. Readwide Publication.
- Kufuor, J. A. (2003). *State of the Nation Address*. Delivered to the Parliament of Ghana on 17 February, 2003.
- Kuupole, D. D. (2012). *From the Savannah to the coastal lands in search of knowledge through the French language: A herd boy's tale*. An inaugural Lecture delivered on March 21, 2012. Cape Coast, University Press.
- Libarbore, S. (2014). *Contraintes morphosyntaxiques d'emploi des logogrammes en FLE, le cas des apprenants de Bunkpurugu et de Nankpanduri SHS*. Mémoire présenté à University of Education, Winneba pour l'obtention du diplôme de Master of Philosophy in French.
- Long, D. (nd). *Les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) et la pédagogie constructiviste*. CRPD.
- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse Français. (2018). *Enseigner l'orthographe du cycle 3 au cycle 4*.
- Nsowah, M. (2019). Interview on Class FM (15/04/2019).
- O'Keefe, M. (2003). *Akan vowels harmony*.
- Okyere-Dadzie, A. (2015). *Pronominalisation du COD chez les apprenants du FLE au niveau SHS dans la métropole de Sekondi-Takoradi*. Mémoire soumis à University of Ghana, Legon.
- Paule, M. & Woodley, P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage: Clés pour analyser les productions des enfants*. Hachette.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. PUF.
- Programme Mondial du Recensement de l'Agriculture. (2010): *Les bases de sondage des recensements et des enquêtes agricoles*.
- RIEGEL, M., PELLAT J-C. & RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris, PUF.
- Riegel, M., Pellat, J-C. & Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français*. PUF.

- Robert, P. (1981). *Dictionnaire de la langue française*. Paris, Hachette.
- Robert, P. (1989). *Dictionnaire de la langue française*. Paris, Hachette.
- Robert, P., Josette, R-D. & Alain, R. (1994). *Robert pour tous*. Edition de 1994.
- Robert, P., Josette, R-D. & Alain, R. (2009). *Le petit robert de la langue française*. Nouvelle édition millésime 2009.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Payot.
- Schiffers, C. & Thonart, P. (2011). *Techniques de communication*. PUF.
- Sicotte, D. (2011). *La suppression de l'accent circonflexe préconisée par les rectifications orthographiques de 1990*. Mémoire présenté à Université du Québec.
- Talpin E. (2006). *Comment enseigner l'orthographe dans une démarche d'observation et de réflexion sur la langue et ses usages?* IUFMB.
- Tijani, M. A. (2012). Lacunes syntaxiques et démarches de résolution de difficultés de communication orale en français langue étrangère. In Bariki I., Kuupole D. D. & Kambou M. K., *Aspects of language variation, acquisition and use: Festschrift for Prof. Emmanuel N. Kwofie* (pp.392-404). University of Cape Coast Press.
- West African Senior School Certificate Examination for school candidates. (2017). *Chief examiners' reports*.
- Widdowson, H. G. (1978), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Hatier.

## SITOGRAPHIE

- Agbéflé, K. G. (2014). La place marginale du français au Ghana : Un statut bien trompeur sur les media et dans les écoles, in *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*, Décembre, No1-3.  
<https://www.ijhcs.com>article>view>
- Dio, C. (1997). La Vie des mots, In *The French Review*, Vol. 71, No. 2 (Déc., 1997), pp. 278-279.  
<https://www.jstor.org/stable/398669>
- Fayol, M. (2003). *L'orthographe française une des plus difficiles au monde*. Revue Cerveau et Psycho. N 3.  
<https://www2.Cnrs.fr>sites>fichier>L->
- Gak, G. V. (1976). *L'orthographe du français, essai de description théorique et pratique*. Avant-propos de Nina Catach. Paris, France.  
<https://www.persee.fr>doc>parti-0338>
- Jung, E. (décembre 1973). Causes des fautes d'orthographe in *Langue Française*, No. 20, l'orthographe pp. 97-110, Armand Colin Stable. Ht.  
<https://www.jstor.org/stable/41557652>
- Katoozian, K. (2014). Une revue d'articles sur les erreurs orthographiques à dominante phonétique: réflexions pour le FLE. VOL. 5 - ANO 2014 - 31 – 45.  
<https://une-revue-d-articles-sur-les-erreurs-orthographiques-a-dominante-phonetique-reflexions-pour-le-fle.html>
- Kemmer, S. (2009). *The History of English*. Linguistics/English 395, Spring 2009, Rice University  
<http://www.ruf.rice.edu/~kemmer/Histengl/spelling.html>
- Legros, G.& Moreau M.-L. *L'orthographe: Qui a peur de la réforme?* Nathalie Marchal.  
<https://www.afef.org>orthographe-qui-peur-de-la-reforme>
- Littré E., (1865). *Dictionnaire de la langue française*. Nathan.  
<https://www.etudes-litteraires.com>dictionnaire>
- Lucas, N. (2002). Le retour des idéogrammes. *Lavoisier*. « Document numérique » 2002/3 Vol. 6 pages 183-210.  
<https://www.cairn.info/revue-document-numerique-2002-3-page-183.htm>
- Martin, A.C. (1976). Significant Trends in the Development of Ghanaian Education in *the Journal of Negro Education*, 45, 46-60.  
<https://www.jstor.org>stable>
- Morand, E. (1954). Les paroles s'envolent, les écrits restent. *Le Rhône*, 67, 1-6.  
<https://doc.rero.ch>record>files>

Ouedraogo, M. R. (2000). *Planification et politiques linguistiques dans certains pays sélectionnés d'Afrique de l'Ouest*. UNESCO.

<https://4lcw8ois9n.myq-see.com>

Secrétariat Général de la Conférence Internationale de l'Instruction Publique. (2003). *Les systèmes d'écriture et leur fonctionnement*.

<https://ecole.irdp.ch>annexe-doc-38>

YIBOE, T.K. (2009). Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana, in *revue de sociolinguistique en ligne*, GLOTTOPOL – n° 13 – juillet 2009, 138p.

<https://docplayer.fr>11832785-Politique-linguistique>



## ANNEXES

### ANNEXE A

Item 1. Dans quel pays as-tu commencé par apprendre le français? .....

Item 2. Combien de langues parles-tu en plus de l'anglais et du français? .....

Item 3. A partir de quel âge as-tu commencé par apprendre le français?.....

Item 4. A quel niveau as-tu commencé par apprendre le français?.....

Item 5. As-tu une fois enseigné le français? Si oui, à quel niveau? .....

Item 6. Combien d'accents graphiques connais-tu en français? Cite-les.....

.....

Item 7. As-tu une fois suivi le cours sur l'emploi des accents graphiques en français?.....

Si oui, à quel niveau ?.....

Item 8. Connais-tu certaines règles d'emploi des accents en français? Cite-les.

i.....

2.....

3.....

4.....

Item 9: Quel(s) accent(s) te semble difficile à employer? Accent aigu (´).....; accent grave (`)..... ; accent circonflexe (^) .....; tous.....

Item 10: Selon toi, pourquoi l'emploi des accents pose des problèmes aux étudiants?

1- L'absence des accents en anglais.....

2-Les accents sont difficiles.....

3-Les causent de la confusion.....

4-Tous.....

v-Aucun.....

## ANNEXE B

### Exercice1

Complète les mots à trous avec le graphème approprié e, é, è ou ê.

le progr...s

la vit...sse

un ...xam...n

un th...âtre

pr...t

### Exercice2

Place l'accent correct sur la voyelle appropriée (´, ` , ^).

la fete

un baton

J'ai chante

Il a ete a l'ecole

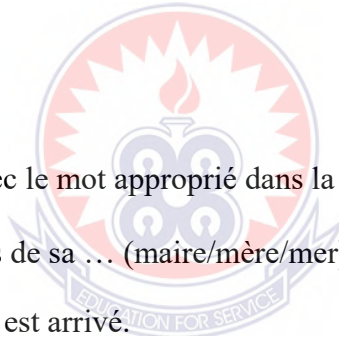
### Exercice3

Compléter les phrases avec le mot approprié dans la liste de mots pourvue

1- L'enfant lave les habits de sa ... (maire/mère/mer) dans la ...(maire/mère/mer)

2-Je suis ...(sur/sûr) qu'il est arrivé.

3- Je suis passé ... (prés/près/prêt) de la maison de mon



## ANNEXE C

### Exercice 1

Complète les mots suivants par la voyelle appropriée (**e, é, è et ê**).

congr...s                                      la maîtr...sse                                      ...space

for...t                                              le mi...l                                              soir...e

### Exercice 2

Choisir dans le couple de graphies fourni, celle qui est la bonne.

un age/un âge                                      chere/chère

belle/bèlle                                              drole/drôle

### Exercice 3

Dans la liste proposée, choisir l'homophone approprié pour compléter la phrase donnée.

- 1- Ces enfants se lèvent ... (des/dès) l'aube.
- 2- Je l'ai vu ... (ou/où) il était la dernière fois.
- 3- Dansou est toujours ... (sur/sûr) son devoir.
- 4- Je ne peux pas dormir ... (l'a/la/là); c'est trop sale.