

UNIVERSITY OF GHANA – LEGON

**FACULTY OF ARTS
DEPARTMENT OF FRENCH**

**EMPLOI DES MORPHOGRAMMES EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE: LE
CAS DES APPRENANTS D'ACHIMOTA SHS, DE PRESEC-LEGON ET D'ACCRA
GIRLS SHS**

**THIS THESIS IS SUBMITTED TO THE UNIVERSITY OF GHANA, LEGON IN
PARTIAL FULFILMENT OF THE REQUIREMENT FOR THE AWARD OF MPhil
FRENCH DEGREE**



BY

AWUTE ANDREAS

(10329634)

MARCH 2013

DECLARATION

STUDENT'S DECLARATION

I, AWUTE ANDREAS, do hereby declare that this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree in this university. I am solely responsible for all errors and inaccuracies in this work.

Student's Signature.....

Date.....



SUPERVISOR'S DECLARATION

I, Prof. D.S.Y. AMUZU hereby declare that the preparation and presentation of this work was supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis as laid down by the University of Ghana- Legon.

Supervisor's Signature.....

Date.....

DEDICACE

Je dédie ce travail de recherche à la mémoire de feu mon père qui a peiné pour assurer mes premiers pas d'éducation scolaire. Je le dédie aussi à ma femme EVEDZI Phidelia sans oublier mes chers enfants Edem Kelvin, Elorm Melvin, Enam Melvina and Eyram Kirstyn.



REMERCIEMENTS

Je remercie de bon cœur, Prof. D.S.Y. AMUZU mon directeur de mémoire pour son soutien et son guide qui ont fait que ce travail a vu le jour.

Je remercie également le Dr. YENNAH, Chef du Département de Français, Dr. BADASU, le Doyen de Faculté et tous les autres professeurs du Département, qui, par leurs efforts, nous ont conduit à bon port durant les années passées au département.

Je remercie vivement tous mes bienfaiteurs pour leur soutien qui m'a conduit jusqu'ici, sans oublier les répondants à qui nous avons eu à faire lors de ce travail.

Je leur dis tous « Ayekoo » !



ABSTRACT

The purpose of this study has been to provide information on the correct use of morphograms by learners of French in some selected schools in the Accra Metropolis. The problem for investigation is to state to what extent lack of knowledge of the correct use of morphograms has impeded the written production of learners of French and the impact on their use of French in communication as a whole. The study was conducted in three schools namely: Achimota SHS, PRESEC- Legon and Accra Girls SHS with total number of 75 students (38 boys and 37 girls) and 14 teachers. Data was collected, mainly, through written productions, thus, dictation and composition administered to learners coupled with interview and questionnaire administered to teachers.

The data collected was analyzed and the major findings of the study were that learners, mostly, had difficulty in writing French morphogram based words. Thus, they either omitted or confused derivatives and flexions, or use them wrongly thereby compromising their written production and communication in French as a whole. As a result, their overall competency in the use of the French language was highly impeded. The causes of these difficulties in the correct use of morphograms was diagnosed to be closely related to the difficult nature of the French language, linguistic transfer coupled with the lack of effective and appropriate teaching techniques on the part of French teachers and the absence of orthographic works in our teaching programmes.

Having diagnosed and found out the causes of students inability to correctly use morphograms, the study did not only recommend, among others that orthographic works be incorporated in the teaching syllabus but it also prescribed some teaching techniques of

morphograms that if adopted could help rectify the poor use of morphograms. These include using the inductive approach in teaching agreement “accord” of all kinds in French, in the case derivational words, the teacher is expected to let students see all the various forms of the word in their pragmatic context. Thus, letting students see the word in question in its nominal form, its adjectival form, its verbal form and its other forms if possible. This would help students identify and understand the word in its entirety and hence use the correct form as and when necessary.

TABLE DES MATIERES

DECLARATION.....	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TABLE DES MATIERES.....	vi
 CHAPITRE UN.....	 1
 1.0 Introduction.....	 1
1.1 Contexte de l'étude	3
1.2 Spécificité du français	5
1.3 Evolution de l'orthographe française et son système morphographique	7
1.4 Notion de morphogramme : vers une définition.....	9
1.4.1 Notion d'idéogramme: aspect de morphogramme.....	11
1.5 Justification du choix du sujet.....	14
1.6 Problématique.....	14
1.7 Objectifs de l'étude.....	16
1.8 Questions de recherche	16
1.9 Hypothèse de départ... ..	17
1.10 Délimitation du sujet.....	18
1.11 Délimitation du champ de l'enquête	19
1.12 Plan de travail.....	19

CHAPITRE DEUX.....	21
CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS.....	21
2.0 Introduction.....	21
2.1 Cadre théorique.....	21
2.2 Les morphogrammes.....	22
2.3 La typologie et catégorie de morphogramme.....	22
2.4 Les morphogrammes lexicaux.....	23
2.5 Catégorie des morphogrammes lexicaux.....	24
2.5.1 Les dérivatifs.....	24
2.5.2 Les affixes.....	26
2.5.2.1 Les préfixes.....	26
2.5.2.2 Les suffixes.....	27
2.6 Les morphogrammes grammaticaux.....	28
2.7 Les catégories de morphogramme grammaticaux.....	29
2.7.1 La notion du genre linguistique.....	29
2.7.2 La notion du nombre linguistique.....	31
2.7.3 La notion de personne en linguistique.....	33
2.7.4 La notion de mode et temps en linguistique.....	37
2.8 Difficultés de l'emploi des morphogrammes lexicaux.....	38
2.9 Difficultés posées par l'emploi des morphogrammes lexicaux et grammaticaux....	39
2.9.1 Difficultés de l'emploi des désinences verbales.....	39
2.9.2 Difficultés d'accord en genre	42
2.9.3 Difficultés d'accord en nombre.....	45

2.10 Théories behavioristes avec les fondements des principes de l'analyse contrastive.....	46
2.11 Implication didactique du behaviorisme par rapport à l'emploi des morphogrammes.	50
2.12 Les erreurs de transfert linguistique.....	53
2.13 Les erreurs de non maîtrise des règles linguistiques.....	54
2.14 Les théories cognitivistes de l'apprentissage d'une langue.....	55
2.15 Implication didactique du cognitivisme par rapport à l'emploi des morphogrammes.....	57
 CHAPITRE TROIS.....	 59
DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES.....	59
3.0 Introduction.....	59
3.1 Population de référence.....	59
3.2 Echantillonnage.....	61
3.3 Outils de collecte des données.....	63
3.3.1. Les questionnaires.....	64
3.3.2.1. L'interview avec les enseignants formant notre échantillon.....	65
3.3.2.2 L'interview avec les apprenants.....	66
3.3.3 Les entretiens de production écrite.....	67
3.3.3.1 Présentation de l'exercice de dictée	68
3.3.3.1.1 Exercice de dictée.....	69
3.3.3.2 Exercice de rédaction.....	70
3.4 Procédure de la requête des données.....	71

3.5	Procédures de dépouillement.....	72
3.6	La recherche préalable.....	74
CHAPITRE QUATRE.....		76
ANALYSE, SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DES DONNÉES.....		76
4.0	Introduction.....	76
4.1	Les données du questionnaire.....	76
4.1.1	Profil de l'enseignant.....	77
4.1.1.1	Niveau professionnel.....	77
4.1.1.2	Nombre d'années d'expérience.....	79
4.1.1.3	Participation aux séminaires.....	80
4.1.1.4	Transfert négatif orthographique.....	81
4.1.2	L'emploi des morphogrammes.....	84
4.1.2.1	Difficultés des apprenants et les causes	84
4.1.3	Attitude des enseignants quant à l'emploi des morphogrammes en FLE.....	91
4.2	Les données de la dictée.....	95
4.3	Les données du test de production écrite.....	102
4.4	Les données de l'interview.....	105
4.5	Validation des hypothèses.....	108
4.6	Synthèse de technique d'enseignement des enseignants.....	111
4.7	Conclusion.....	112

CHAPITRE CINQ.....	114
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS.....	114
5.0 Introduction.....	114
5.1 Les difficultés de l’emploi des morphogrammes.....	115
5.2 Intervention didactique.....	116
5.2.1 Stratégie didactique pour pallier aux difficultés d’emploi des morphogrammes....	116
5.2.2 L’approche inductive de l’enseignement des morphogrammes flexionnels et les désinences verbaux.....	116
5.2.3 Stratégie d’enseignement des morphogrammes lexicaux	119
5.2.3.1 Stratégie d’enseignement des morphogrammes lexicaux non dérivationnels.....	119
5.2.3.2 Stratégie d’enseignement des morphogrammes lexicaux dérivationnels.....	121
5.3 L’insuffisance de manuel d’enseignement.....	123
5.4 Profil professionnel des enseignants.....	124
5.5 La politique linguistique du pays.....	124
5.6 Formation des enseignants de français.....	125
5.7 Le contenu linguistique des manuels d’enseignement.....	127
5.8 Motivation des apprenants.....	129
5.6 CONCLUSION GENERALE	133
REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE.....	137

ANNEXE.....	140
APPENDICES :	
A: Questionnaire pour les enseignants.....	140
B: Questionnaire des apprenants.....	145
C: Texte de dictée.....	147
D: Sujet de rédaction.....	148
E: Les exercices de morphogrammes.....	149
F: Réponses aux exercices proposées.....	155
G: Production des apprenants quant à la rédaction.....	160
H: Production des apprenants quant à la dictée.....	162

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 2.1: Les dérivatifs stables.....	25
TABLEAU 2.2: Les dérivatifs stables.....	25
TABLEAU 2.3: Préfixation.....	27
TABLEAU 2.4: Suffixation.....	28
TABLEAU 2.5: Conjugaison des verbes en anglais.....	40
TABLEAU 2.6: Conjugaison des verbes en français.....	40
TABLEAU 2.7: La terminaison des verbes réguliers en français.....	41
TABLEAU 2.8: Notion de genre masculin et féminin en Éwé, en Anglais et en français...	43
TABLEAU 3.1: Donnée statistique des étudiants de FLE des écoles référentielles.....	61
TABLEAU 3.2 : Donnée statistique des enseignants de FLE des écoles référentielles.....	62
TABLEAU 3.3: Donnée statistique des étudiants de l'enquête préalable.....	63
TABLEAU 3.4: Donnée statistique de notre échantillon définitif.....	72
TABLEAU 4.1: Niveau professionnel des enseignants.....	77
TABLEAU 4.2: Nombre d'année d'enseignement.....	79
TABLEAU 4.3: Fréquence de participation aux séminaires de la GAFT et des CREFs....	80
TABLEAU 4.4: Confirmation de transfert négatif en orthographe française.....	81
TABLEAU 4.5: Transposition des connaissances antérieures vers le français.....	82
TABLEAU 4.6: Estimation de fréquence de transfert négatif chez les apprenants	83
TABLEAU 4.7: Difficultés d'emploi des morphogrammes.....	84
TABLEAU 4.8: Non maîtrise de la notion de morphogramme.....	86
TABLEAU 4.9: Les morphogrammes entraînent des nuances de sens.....	87
TABLEAU 4.10: Les variations des dérivatifs.....	88
TABLEAU 4.11: La notion de consonnes finales non prononcées	89

TABLEAU 4.12: Absence d'orthographe dans le syllabus et les méthodes.....	90
TABLEAU 4.13: Attitude des enseignants quant à l'emploi des morphogrammes.....	91
TABLEAU 4.14: Les enseignants éprouvent eux-mêmes des difficultés.....	92
TABLEAU 4.15: Les exercices de production écrite en classe de FLE.....	93
TABLEAU 4.16: Enseignement explicite des règles morpho-syntaxiques.....	94
TABLEAU 4.17: Les erreurs de morphogrammes lexicaux: les dérivatifs	96
TABLEAU 4.18: Les erreurs de morphogrammes grammaticaux: les flexionnels.....	98
TABLEAU 4.19: Les erreurs de morphogrammes grammaticaux: les désinences verbales.	99
TABLEAU 4.20: Notation de la dictée des apprenants par lycée.....	101
TABLEAU 4.21: Relevé des erreurs des apprenants en production écrite.....	102
TABLEAU 4.22: Notation de la production écrite des apprenants par lycée.....	104
TABLEAU 5.1: Rapport entre les notions scientifiques et les mots en français.....	130
TABLEAU 5.2: Rapport entre la viande en anglais et le nom de l'animal en français.....	130

LISTE DES SIGLES

FLE: Français Langue Etrangère

L1: Langue première -Langue maternelle

L2: Langue Seconde -Anglais

WAEC: West Africa Examination Council

WASSCE: West Africa Senior Secondary Certificate Examination

JHS: Junior High School

SHS: Senior High School

CE1: Cours Élémentaire 1

PRESEC: Presbyterian Secondary School

GAFT: Ghana Association of French Teachers

CREF: Centre Régionale pour l'Enseignement du Français

B.A: Bachelor of Arts (Degree)

B.Ed: Bachelor of Education (Degree)

M.A: Master of Arts (Degree)

M.Ed: Master of Education (Degree)

M.phil: Master of Philosophy (Degree)

Bac.: Baccalaureate

SGAV: Structuro-Globale Audio-Visuelle

AC: Analyse Contrastive

CHAPITRE UN

INTRODUCTION

1.0 Introduction

La langue est un outil, tout d'abord de la communication orale. Etant donné que la voix humaine, à l'exception des moyens technologiques, ne peut atteindre qu'un nombre limité d'audience, il est nécessaire d'écrire. Non seulement l'écriture nous permet d'atteindre un nombre illimité d'audience mais aussi elle nous permet de conserver notre message. L'écriture est donc essentielle et indispensable à l'enseignement- apprentissage d'une langue surtout dans le domaine éducatif. C'est d'ailleurs l'écriture qui est à l' origine de toute évolution humaine. C'est-à-dire que toute l'évolution humaine prend sa source dans le passé. Cependant il est à noter que la langue humaine est un fait social et que chaque société ou communauté a sa langue qui fait partie intégrante de sa propre culture, d'où l'existence des langues locales et des langues étrangères. Selon Lado (1961 :13), « [...] toute langue est un système de communication unique, indépendante dans sa propre structure ». ^β (1) Nous pouvons donc souligner l'indispensabilité de l'acquisition et l'emploi des langues dans la vie socio-culturelle, politique et économique de l'homme. Par ailleurs, pour faciliter la communication et la co-existence avec ses semblables au sein du monde devenu "un village global", l'apprentissage des langues étrangères devient donc, très pertinent dans la mesure où la langue est un moyen d'unification humaine.

Or, chaque langue a sa propre structure, ses règles et ses modes d'emploi. Nous constatons donc que l'apprentissage des langues étrangères ne paraît pas aussi facile que celui de

^{1 β} « [...] every language is a unique system of communication, self contained within its own structure ».

la première langue (L1) de l'individu qui s'acquiert presque automatiquement et facilement dès la naissance. En effet, l'apprenant du français langue étrangère (FLE) pratique déjà la langue maternelle même avant d'aller à l'école. Ce phénomène est soutenu par Chomsky, cité par Amissah et Sam-Tagoe (2002 :57) qui dit que « chaque individu est doté d'un Dispositif d'Acquisition du Langage (Language Acquisition Device), et ces structures linguistiques qui sont biologiquement programmées, permettant à l'enfant de suivre des règles grammaticales et de produire des énoncés ». Les règles de L1 et même de l'anglais, des langues antérieurement apprises, ont des impacts sur l'apprentissage du français d'où les difficultés de l'emploi des morphogrammes chez nos apprenants de FLE. A ce propos, Visgosky (1939 :48) affirme que « [...] l'enfant qui acquiert une langue possède déjà un système qu'il transpose dans une autre langue ». Corder (1967:161) pour sa part dit : « [...] l'hypothèse fondamentale de l'analyse contrastive (AC) était qu'une erreur se produise principalement quand les apprenants transposent les 'habitudes' de la langue maternelle dans L2 ». ^β (2)

Les langues antérieurement apprises posent donc beaucoup de difficultés linguistiques aux apprenants en FLE. La difficulté majeure est le transfert négatif des mots de L1 et L2 sur la langue cible. Ces difficultés d'emploi des morphogrammes en français sont des soucis majeurs non seulement pour les apprenants mais aussi pour les enseignants du FLE et même pour le Ministère de l'Education Nationale dans la mesure où le français reste une langue importante à notre pays, non seulement parce que le Ghana est entouré de pays francophones mais aussi vu la politique linguistico-éducatrice du pays.

2. ^β « [...] the underlying assumption of CA was that error occurred primarily as a result of interference when learners transferred native language 'habits' into the L2 ».

L'examineur en chef de "West Africa Examination Council" déplore, dans son rapport de (2008:8), l'attitude, l'incapacité et l'inefficacité des enseignants vu l'enseignement du vocabulaire. L'assurance d'une bonne compétence en orthographe du FLE pourrait mener les apprenants à pouvoir bien écrire et à progresser dans le domaine académique. C'est ce but qui nous pousse à travailler sur le sujet en question (l'emploi des morphogrammes au niveau SHS).

1.1 Contexte de l'étude

Morphogramme, aspect de langue étroitement lié à l'orthographe, est avant tout un aspect essentiel dans le processus de l'enseignement-apprentissage du français. Non seulement nous avons besoin d'écrire afin de communiquer nos pensées et nos idées mais aussi, l'écriture nous permet d'avoir accès aux pensées et aux idées valables (qui nous sont utiles dans la vie de tous les jours) d'autrui. L'écriture nous permet donc de contourner de long en large le monde, en nous exposant à de diverses cultures, ce qui d'ailleurs fait de nous des êtres cultivés et raffinés. L'écriture nous permet également de préserver et de conserver nos idées et nos découvertes afin de les transmettre de génération en génération et perpétuer notre culture.

Cependant, la plupart de nos apprenants finissent les trois ou les quatre années de leurs études de SHS sans pouvoir bien écrire et par conséquent, échouent aux examens. Même ceux qui se débrouillent, écrivent mal les mots et les expressions en français. Cette faiblesse en l'orthographe, provient-il des enseignants, des apprenants ou de la politique linguistique du pays?

La plupart du temps, les enseignants ont tendance à négliger l'enseignement de l'orthographe des mots français au cours de l'enseignement-apprentissage parce qu'ils ne tiennent pas compte du rôle que joue la notion de morphogramme dans l'enseignement-

apprentissage. L'enseignement des morphogrammes, donc, ne trouve pas sa place dans l'enseignement et par conséquent, les apprenants ne se rendent pas compte de son importance et ainsi ne leur accordent que peu d'attention. Les enseignants mettent plutôt l'accent sur le vocabulaire, oubliant le fait que, si même un apprenant, au lieu d'écrire « *Mon amie Ellen* » finit par écrire « *Mon *ami Ellen* », l'omission de « e » constitue non seulement une erreur grammaticale mais aussi une erreur morphogrammique dans la mesure où « *ami* » n'est pas la bonne réalisation graphique du mot dans le contexte donné. L'absence de « e » morphogramme de féminité, fait penser qu'*Ellen*, nom auquel « *ami* » est attribué, est du genre masculin.

En plus, la majorité des apprenants maîtrisent mal la forme graphique de la langue française. Ils n'arrivent donc pas à bien écrire les mots et les expressions en français. Par exemple, au lieu de « *marchand* » les apprenants écrivent « *marchant* ». La substitution du morphogramme « -d » (en français) pour le phonogramme « t » constitue déjà une erreur de morphogramme qui est à sanctionner en français. Il est évident à ce point que les apprenants ne font que transposer les connaissances antérieures dans la mesure où le mot en question « *marchand* » paraît plus ou moins avoir un même signifiant (à peu près une même réalisation phonique), et un même signifié (un même sens) dans les deux langues en question à savoir : l'anglais (la langue source) et le français (la langue cible). Considérant la réalisation phonique et le sémantisme du mot, les apprenants présupposent que la graphie du mot doit être la même. Oubliant le fait que toute langue a ses règles et conventions linguistiques. Ces difficultés de transfert sont des altérations que les apprenants font subir à la langue étrangère qui dans notre cas est le français, sous l'influence des habitudes langagières des langues antérieurement acquises. C'est d'ailleurs, ces nuances de tous les niveaux linguistiques (phonétique, phonologique, morphologique, sémantique, syntaxique et pragmatique) qui font la différence entre les langues.

En d'autres termes, ce sont ces nuances linguistiques qui font la spécificité de chaque langue humaine. Comme le souligne Lado (1961 :13) « chaque langue a son caractère propre et unique, indépendante dans sa propre structure ». La langue française n'est pas une exception. Elle a sa manière de combiner les graphèmes pour former des mots qui quelquefois n'existent ni en anglais ni dans la langue maternelle des apprenants et paraissent difficile à écrire vu leur graphie. C'est-à-dire que la langue française a ses spécificités morphologiques.

1.2 Spécificité du français

Le français est une langue qui possède un système d'écriture phonétique, c'est-à-dire que c'est un système qui vise à reproduire la suite des sons se succédant dans le mot. Cependant, l'une des spécificités du système graphique du français, comparé à d'autres langues à notation phonétique, demeure dans la fréquence élevée d'apparition de lettres qui ne correspondent à aucun segment sonore de la langue parlée Ducard, et al (1995 :45). C'est-à-dire que les morphogrammes (marques d'accord, lettres étymologiques, marques dérivatives, etc.). En effet, selon une étude menée par Catach (1986 :15), les lettres muettes, en français, représentent environ 12 à 13% des graphèmes écrits. Ce phénomène est une spécificité du français, car les systèmes graphiques utilisés par l'anglais ou bien l'espagnol marquent systématiquement toute modification de la forme orale dans la forme écrite, et inversement, toute désinence nominale ou verbale produite à l'écrit sera prononcée à l'oral.

Cette caractéristique typique du français, d'utiliser des lettres muettes, peut affecter aussi bien n'importe quelle unité du lexique, que les différentes flexions subies par les monèmes, c'est-à-dire l'unité significative élémentaire (Martinet, 1985). La marque du pluriel prend deux formes :

-soit s ou -x pour les déterminants, les adjectifs, les participes passé et les noms ;

-nt pour les verbes.

La langue française écrite est beaucoup plus riche en marques que la langue française orale. Et c'est avec cette caractéristique que débutent les nombreuses difficultés rencontrées par les apprenants dans l'acquisition de l'orthographe grammaticale (Catach, 1986). Il est à noter également que la notion d'idéogramme avec référence particulière aux accents de la langue française est étrange au système d'écriture anglais. Les accents de la langue française sont, donc, source de difficultés pour les apprenants. D'ailleurs, Ellupe (2002 :8) et Rey-von (1982 :320), nous font comprendre qu'on ne peut pas parler des morphogrammes du français sans exclure les accents. Ils continuent à nous faire comprendre que le morphémogramme [les accents du français] est une forme de morphogramme. Dubois (1981 :248) dans sa définition d'idéogramme, reconnaît les idéogrammes comme des morphogrammes. Mais la différence entre les morphogrammes et les idéogrammes est que, les morphogrammes sont composés de lettre de l'alphabet or les idéogrammes sont composés de signe auxiliaire (signe graphique suscrit ou souscrit) outre que les lettres de l'alphabet. Selon lui, un idéogramme est comme tout autre morphogramme, avec référence particulière aux flexionnels, ayant un signifié et un signifiant. Arrivé et al. (1986 :445) stipulent qu'on a proposé d'ailleurs de parler de *morphémographie* plutôt que d'*idéographie* car, selon eux, les signes graphiques ne dénotent pas directement les idées mais plutôt les morphèmes ou les mots. Cependant, à notre avis, les deux termes (*idéographie* et *morphémographie*) peuvent être utilisés indifféremment dans la mesure où le *mot* et le *morphème* se définissent en termes de *sens* et de *forme*, leur connotation englobe les termes d'*idées* et de *concept*. Ces nuances *morphogrammiques* et *morphémogrammiques* qui existent

entre l'anglais et le français entravent beaucoup la compétence écrite de nos apprenants. Et donc, leur faiblesse en orthographe du français.

1.3 Evolution de l'orthographe française et son système morphographique

Le terme de votre travail se situe dans le domaine de l'orthographe. Il est donc nécessaire de parler en bref de l'évolution de l'orthographe française vis-à-vis de son système morphographique. Une vue d'ensemble des éditions successives du *Dictionnaire de l'Académie française* porte témoignage au fait que la langue française a évolué dans le temps et continue toujours à évoluer. Selon Antoine et Cerquiglini (2000 :61)

« Le fait que les langues évoluent n'est remis en cause par personne. Mais cette évolution est surtout reconnue pour l'oral. Un point est en quelque sorte admis : le fait que des millions de personnes parlent entraîne inéluctablement des productions plus ou moins déviantes d'où découle une mobilité de la production orale. Certains semblent penser qu'il en est tout autrement de la production écrite, qui relève d'un acte réfléchi et vise à la conservation du message. Ainsi pourrait s'expliquer le caractère 'conservateur' de l'écrit. Or il suffit d'examiner diverses écritures à des stades différents de leur histoire pour se rendre compte que toutes les écritures évoluent ».

Ils continuent qu' « Au cours des siècles, la langue française a largement évolué, et son orthographe a fait l'objet de plusieurs réformes. Aujourd'hui encore, l'orthographe du français connaît une nouvelle évolution et pourtant elle reste une des orthographes les plus difficiles au monde ». Pour eux, l'orthographe française est connue pour ses nombreuses incohérences : comment justifier qu'en français contemporain on écrive, patronner et patronage, bonne et bonifier si ce n'est en faisant référence à une langue et à un état de langue du passé. Ce sont des faits de ce genre qui masquent les régularités réelles qui sous-tendent l'orthographe française contemporaine.

Sans aller jusqu'à parler de « système », terme qui donnerait à penser que les faits orthographiques obéissent à un ensemble de lois strictes, on est en droit de parler de « plurisystème ». Cela signifie que si les régularités sont d'ordre différent, elles n'en sont pas moins bien réelles ». Ces mots de Audrey PARILY, cités sur le net le 24 mars 2011, soulignent l'assertion de Antoine et Cerquiglini (2000):

La langue française est une langue très difficile avec des règles compliquées, c'est un fait. C'est vrai, pouvez-vous me dire pourquoi vingt et cent s'accordent quand ils sont multipliés par un nombre sans être suivi par un autre nombre et qu'ils restent invariables le reste du temps ? Pouvez-vous me dire pourquoi les mots *bijou*, *caillou*, *chou*, *genou*, *hibou*, *joujou* et *pou* prennent un "x" au pluriel et pas les autres mots en -ou ? Et pourquoi dit-on un journal, des journaux, un cheval, des chevaux mais un bal, des bals ? Bref, je suis la première à dire que la langue française est difficile et que je fais, moi aussi, des fautes d'orthographe.

L'orthographe de la langue française est hérissée de difficultés phonogrammiques, morphogrammiques et logogrammiques. La complexité du français ne s'arrête pas là, son code écrit ne représente pas uniquement les sons de la langue orale, d'autres unités existent qui sont porteuses de sens. C'est le cas, par exemple, de la présence des idéogrammes (les accents de la langue française), des morphogrammes grammaticaux (le « -s », « -nt » marque de pluralité et le « -e », marque de féminité) ou encore des morphogrammes lexicaux (le « -t » de petit) à titre d'exemple. Sur le point des morphogrammes grammaticaux, il est à noter que la langue française, contrairement à l'anglais a le « e » de féminité. Pour cette raison, il est difficile aux apprenants du niveau en question de faire l'accord du participe passé lorsqu'il s'agit d'écrire des énoncés tel que : « *Erica est venue* ». Ils écrivent plutôt « **Erica est venu* ». Il est à noter que l'absence de « e », marque du genre féminin est étranger au système de l'écriture anglais. C'est-à-dire: en anglais, il n'y a pas d'accord entre le nom et son attribut et donc la transposition du

concept anglais vers le français. Ces unités (morphogrammes) sont très souvent sources de difficultés pour de nombreux apprenants du FLE. Car elles sont le plus souvent inaudibles et nécessitent un niveau de compréhension plus complexe de la langue pour être maîtrisé.

1.4 Morphogramme : vers une définition

Cette partie du travail présente une réflexion générale sur la nature des morphogrammes et les champs d'intérêt possible de cette recherche. Fondamentalement, les morphogrammes constituent une partie du système orthographique français. Le terme *morphogramme* selon Angoujard (1994: 18) est construit à partir de deux termes à savoir : *morphème* : " La plus petite unité significative de la chaîne orale, porteuse donc de signification, d'ordre lexical ou grammatical " et *gramme* qui dénote la représentation graphique sinon la forme écrite du langage humaine. C'est-à-dire, étymologiquement, le mot *morphogramme* peut être divisé en « *morpho* » qui veut dire unité linguistique (élément minimal linguistique pourvu de sens) et « *-gramme* » qui veut dire représentation graphique. Le terme *morphogramme*, selon la perspective d'Angoujard (1994) dénote donc toutes unités minimales linguistiques écrites, pourvues de sens. La définition de cet auteur paraît trompeuse dans la mesure où sa définition du terme laisse à penser qu'un morphogramme est un morphème écrit. Concernant la définition du terme, nous n'évoluons pas dans le même sens qu'Angoujard (1994). Un *morphogramme* n'est pas nécessairement un *morphème*. C'est-à-dire, ce n'est pas tous les morphogrammes qui renvoient à un référent. Le « p » de « champ » à titre d'exemple est un morphogramme mais il ne renvoie à aucune entité concrète ou abstraite. Le « p », graphie, muette ne permet que la forme dérivée du mot. De « champ » nous avons donc « champ^pêtre ».

Catach (1991 :23) de sa part, définit le terme comme suit : « notations de morphèmes, surtout situés, pour les renforcer, aux jointures des mots, maintenus graphiquement identiques qu'ils soient prononcés ou non (dans les liaisons en particulier) ». La définition de Catach paraît renforcer celle d' Angoujard (1994) lorsqu'elle (Catach) commence sa définition par « notations de morphèmes ». Cet état de fait laisse effectivement à penser qu'un morphogramme est véritablement un morphème écrit. Mais à la suite de sa définition, il est évident qu'un *morphogramme* n'est pas nécessairement un *morphème graphique* dans la mesure où il souligne dans sa définition que les morphogrammes sont surtout situés aux jointures des mots. Le -t de *petit* ou de *petitesse* (considéré comme morphogramme) n'a pas de sens en lui-même et donc n'est pas un morphème mais plutôt une graphie prononcée ou non selon le contexte dans lequel il se trouve. La définition de Catach (1991 :23), bien qu'étant implicite, nous paraît avoir touché le fond du terme dans la mesure où elle nous fait voir que les morphogrammes sont « ... surtout situés, pour les renforcer, aux jointures des mots, maintenus graphiquement identiques qu'ils soient prononcés ou non (dans les liaisons en particulier) ». C'est-à-dire qu'un morphogramme est une graphie muette, le plus souvent finale, qui relie un mot (radical) à ses dérivés, à ses flexions et qui devient phonogramme dans la dérivation suffixale (formation de mot par adjonction d'un suffixe : *petitesse*), et la flexion (*petite*).

Selon Riegel et al (2009 :124), « les *morphogrammes* sont les marques morphologiques: ce sont, pour essentiel, des marques finales écrites, qui ne sont pas prononcées (-s du pluriel, -t, -e etc.), sauf en cas de liaison ». La définition Riegel et al (2009 :124) nous paraît beaucoup explicite en ce sens qu'ils reconnaissent les *morphogrammes* comme des marques morphologiques et non pas comme des morphèmes. On peut déduire à travers leur définition qu'un morphogramme peut ou peut ne pas être un morphème.

Gruaz (2002 :85), de sa part, dit que « les morphogrammes sont des graphèmes en relation avec les catégories de la morphologie de la langue, ils appartiennent à la forme du contenu ». La définition de Gruaz nous semble explicite en ce sens que dans sa définition du terme *morphogramme*, il touche non seulement au fait qu'un *morphogramme* est un élément graphique sinon écrit, mais aussi qu'un *morphogramme* est un élément appartenant au domaine de la morphologie de la langue. Il veut dire par là qu'un *morphogramme*, surtout grammatical est une unité linguistique capable de renvoyer à une entité concrète ou abstraite. Le cas par exemple du « s » de pluralité qui renvoie au fait qu'il ne s'agit pas d'une seule entité mais plusieurs de cette entité.

A partir de notre analogie et des définitions ultérieurement discutées, nous pouvons dire que le terme *morphogramme* prête à la confusion en ce sens que la définition d'Angoujard (1994) nous fait penser qu'un morphogramme est un morphème réalisé graphiquement. Or Riegel et al (2009 :124), reconnaissent les *morphogrammes* comme les marques morphologiques. Le terme *morphogramme*, selon notre étude du terme et pour les causes de ce travail, sera défini opérationnellement comme les lettres graphiques en fin de mot, indicatrices de catégories grammaticales ou catalyseur de la forme dérivée du mot. Généralement, le *morphogramme* n'est pas prononcé sauf en cas de liaison ou au cours de la dérivation ou de la flexion.

1.4.1 Idéogramme: aspect de morphogramme

En français, les idéogrammes, avec référence particulière aux accents, sont considérés comme des morphogrammes dans la mesure où ils sont des éléments porteurs de sens. Ellupei (2002 :8) et Rey-von (1982 :320), nous font comprendre qu'on ne peut parler des morphèmes de

la langue française sans y inclure les accents. Pour lui, les accents sont aussi des éléments porteurs de sens en orthographe française. Par exemple, l'accent aigu placé sur le « e » des verbes en « er » marque la forme participiale du verbe et peut être soit le substantif du verbe ou la forme adjectivale du verbe. Donc, en grammaire française, l'accent aigu permet la transformation d'une partie de discours en un autre. Contrairement aux morphogrammes lexicaux et grammaticaux qui eux sont formés à base de lettres de l'alphabet, les idéogrammes, eux constituent une partie du système orthographique français en dehors des lettres de l'alphabet. Selon Robert (1989 :347), «un idéogramme est un signe graphique représentatif d'un sémantisme, et pouvant «avoir une valeur d'image et figurer un objet, ou une valeur phonétique et représenter le mot qui désigne l'objet ». Robert continue en disant qu' «un idéogramme est encore un signe graphique pouvant représenter un objet tout entier ou une notion toute entière ». De son côté, Dubois (1981 :248) définit plus explicitement le terme idéogramme comme «un caractère graphique correspondant à une idée (qui peut être un concept, un procès ou une qualité ». Partant de ces définitions, nous pouvons retenir qu'un idéogramme est un signe ou un symbole à l'écrit, ayant un sens ou une signification. En d'autres termes, l'idéogramme est comme tout autre morphogramme ayant un signifié et un signifiant. Arrivé et al. (1986 :445) dans leur définition font remarquer que les unités d'écritures des systèmes qui notent les unités signifiantes (que sont les mots ou les morphèmes), sans les analyser en éléments plus petits, reçoivent traditionnellement le nom d'idéogrammes.

A partir de la définition d'Arrivé et al. (1986 :445), nous supposons que les idiogrammes constituent, à part entière, le système d'écriture sinon des morphogrammes de certaines langues comme le français. Robert (1989 :347) de même qu'Arrivé et al. (1986 :445) font observer que ce sont également des signes graphiques qui, dans certaines formes d'écritures (comme le

chinois) représentent non une syllabe ou un phonème mais une unité significative de la première articulation qui est le mot de Martinet (1986 :5-6). De même veine, Saussure (1986 :47) précise que le système idéographique est celui « dans lequel le mot est représenté par un signe unique et étranger aux sons dont il se compose. Ce signe se rapporte à l'ensemble du mot, et par là, indirectement à l'idée qu'il exprime ». Autrement dit, certaines formes d'écritures sont composées d'idéogrammes, ou des signes graphiques représentent des mots et des concepts.

De même, Arrivé et al. (1986 :445) stipulent qu'on a proposé d'ailleurs de parler de *morphémographie* plutôt que d'*idéographie* car, selon eux, les signes graphiques ne dénotent pas directement les idées mais plutôt les morphèmes ou les mots. Cependant, à notre avis, les deux termes (*idéographie* et *morphémographie*) peuvent être utilisés indifféremment dans la mesure où le *mot* et le *morphème* se définissent en termes de *sens* et de *forme*, leur connotation englobe les termes d'*idées* et de *concept*.

Les enquêtes préliminaires menées le 13 décembre 2011 à Achimota school avec les apprenants de SHS 4 (4A2) dans le domaine de l'expression écrite ont révélé que le transfert négatif est en majorité à la base des difficultés de l'emploi des morphogrammes qui se posent aux apprenants du FLE. Au cours d'une dictée non préparée, sur les 44 apprenants dans la classe ci-dessus, sauf 5, représentant 11,36 % ont bien écrit les mots tels qu'ils se réalisent en français. Et ceux-là, selon nos enquêtes, ont déjà eu une étude de base dans un francophone. Au niveau de la rédaction, les apprenants ont manifesté une grande faiblesse relative à l'emploi des morphogrammes.

Quelles que soient ces difficultés d'orthographe, certaines peuvent être résolues si les enseignants sont capables d'identifier les difficultés que pose l'influence des langues antérieurement apprises sur la langue cible. Ils seront donc en mesure de modifier leurs méthodes et techniques didactiques en vue de développer la compétence écrite des apprenants.

1.5 Justification du choix du sujet

Nous avons aussi constaté à travers notre lecture des travaux antérieurs sur l'orthographe que ceux qui ont travaillé dans le domaine de l'expression écrite n'ont pas pu toucher aux difficultés de transfert morphogrammique. Par exemple, Akapko (2005) parle uniquement de «Pour une meilleure utilisation des **idéogrammes** en orthographe du français », où elle nous fait voir comment les apprenants anglophones, dans notre cas, les étudiants ghanéens candidats à l'apprentissage du FLE sont confrontés à des problèmes d'usage des idéogrammes en français. Agbotome (2007) de sa part, parle de «la lecture et la dictée comme moyens de surmonter les difficultés d'emploi des **logogrammes** en orthographe du français», un travail dans lequel il cherche à mettre en évidence les difficultés liées aux logogrammes (les homophones) de la langue française et à apporter des mesures de remède. C'est-à-dire que l'usage correct des mots homophoniques. (Quand utiliser **tante** et **tente**). Alors, nous avons été motivé par nos expériences dans l'enseignement de la grammaire à travailler sur l'aspect morphogrammique de l'orthographe française pour que ce travail puisse servir de guide aux enseignants dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit en FLE en les aidant à identifier et à résoudre les difficultés liées à l'orthographe de nos apprenants.

1.6 Problématique

Les difficultés auxquelles font face les apprenants du FLE en orthographe sont de différentes natures parmi lesquelles figurent les difficultés de transfert négatif d'emploi des morphogrammes en français. C'est-à-dire que la particularité de la morphologie du français permet la combinaison de certains graphèmes prononcés ou non à des mots: comme on le remarque dans le mot « bateaux » prononcé [bato] et non pas [batos] ou [batox]. Ce concept de la non prononciation des consonnes finales des mots de la langue française n'existe ni en anglais

ni dans la langue maternelle des apprenants. Ce phénomène linguistique propre à la langue française entrave beaucoup le bon apprentissage de la langue française par nos apprenants.

Pour les apprenants du FLE, le français est une langue linguistiquement très compliquée et difficile à écrire. Ils ont tendance à soit omettre, ajouter, substituer ou à confondre des graphies au cours de la production écrite. Par exemple : ils écrivent «* *mes meilleur amis* » au lieu de « *mes meilleurs amis* ». Ce phénomène de transfert négatif provient des nuances linguistiques qui existent entre les langues en question. La quatrième thèse principale de Lado (1957:116) souligne ce fait : « ...La similitude entre les structures des deux langues facilite [quelque fois] l'apprentissage. La différence tend à le rendre difficile » Au niveau morpho-phonémique, il y a une nuance entre la réalisation graphique des mots anglais et ceux du français. C'est-à-dire que certains mots anglais ont plus ou moins une même réalisation morphogrammique et un même sens que ceux du français mais ont différentes réalisations graphiques et/ou phoniques dans les deux langues en question. A titre d'exemple, nous avons le mot « response » en anglais et « réponse » en français

Considérant la réalisation morphogrammique et le sémantisme du mot, les apprenants présupposent que la graphie du mot doit être la même. Oubliant le fait que toute langue a ses règles et conventions linguistiques. Ces problèmes de transfert sont des altérations que les apprenants font subir à la langue étrangère qui dans notre cas est le français, sous l'influence des habitudes des langues antérieurement acquises. C'est d'ailleurs, ces nuances linguistiques qui font la différence entre les langues. En d'autres termes, c'est ces nuances linguistiques qui font la spécificité de chaque langue humaine.

Les apprenants du FLE manifestent alors une faiblesse langagière dans le domaine de morphogramme et ceci empêche leur compétence écrite. Voilà pourquoi ils n'arrivent pas à bien

travailler en classe de FLE et aux examens. Notre travail de recherche est de voir dans quelle mesure les notions linguistiques anglaises influent les apprenants du FLE et dans quelle mesure ceci peut être résolue.

1.7 Objectifs de l'étude

La pédagogie de l'enseignement du FLE exige que l'enseignant dispose assez de compétence pour pouvoir identifier les difficultés de ses apprenants afin de les aider à les surmonter. Il faudrait donc que l'enseignant comprenne les causes et les effets des difficultés de ses apprenants pour pouvoir avancer des solutions valables et efficaces en vue de les résoudre. Ainsi, ce travail de recherche a pour objectifs les suivants :

- i. Etudier les difficultés liées à l'emploi des morphogrammes en FLE.
- ii. Déterminer la nature des erreurs de morphogrammes liées à l'expression écrite des apprenants.
- iii. Etablir les causes et les effets de ces erreurs commises par les apprenants et voir si elles peuvent être résolues
- iv. Chercher à résoudre à travers les jeux de morphogrammes, de dictées et d'exercices à trou le problème d'ordre orthographique des apprenants.

1.8 Question de recherche

Une classe de FLE est un lieu où les apprenants mettent en jeu leurs compétences orales et écrites. Cela étant, il y a des mesures à prendre pour assurer une bonne compétence écrite à partir des jeux d'orthographe, de dictée et d'exercices à trou.

Dans ce travail, les questions de recherche suivantes se posent:

- i. Quelles sont les erreurs de morphogramme liées à l'expression écrite des apprenants en classe de FLE au niveau SHS ?
- ii. Quels sont les facteurs qui sont à l'origine des difficultés des apprenants en expression écrite ?
- iii. Les stratégies de jeu de morphogramme et de dictée, peuvent-elles nous aider à résoudre les difficultés liées au transfert graphique des mots anglais sur ceux du français ?

Nous allons chercher à les y répondre dans les chapitres à venir.

1.9 Hypothèses de départ

Il est évident à la suite de notre enquête préliminaire que les apprenants de français langue étrangère ont effectivement des difficultés concernant la réalisation graphique (les morphogrammes) des mots français. Nous supposons que les difficultés auxquelles font face les apprenants du FLE sont dues à ces hypothèses :

- i. La complexité relative de la structure morphogrammique de certains mots français en comparaison avec ceux des langues antérieurement apprises des apprenants.
- ii. L'influence négative de la langue maternelle et de l'anglais sur l'apprentissage de la morphologie du français.
- iii. La politique linguistico-éducative du pays. C'est-à-dire que les exercices purement morphologiques ne sont pas privilégiés dans notre manuel d'enseignement. Cet état de fait entrave largement la compétence écrite de nos apprenants et donc leur faiblesse en production écrite.

- iv. L'inefficacité du processus d'enseignement-apprentissage du FLE à ce niveau. C'est-à-dire; l'incapacité des enseignants vis-à-vis l'usage des méthodes et techniques propices avec de matériels efficaces et suffisants ainsi qu'avec des auxiliaires didactiques appropriés; et à créer des situations favorables et motivantes dans la classe de langue.
- v. L'incompétence des enseignants vis-à-vis l'enseignement des morphogrammes.

C'est sur ces hypothèses, donc, que portera notre travail. Nous nous servirons de nos instruments de collecte et d'analyse de données pour révéler et justifier non seulement l'existence de ces problèmes mais aussi la gravité sinon l'amplitude de ces problèmes.

1.10 Délimitation du sujet

Dans notre discussion sur le sujet en question, nous croyons avoir fait allusion à tous sortes d'éléments orthographiques, un domaine qui recouvre un grand nombre de notions. Cependant, nous n'allons nous limiter qu'au transfert morphogrammique et idéogrammique (qui d'ailleurs, selon Ellupe (2002 :8), fait partie des morphogrammes de la langue français), à l'exclusion des difficultés phonogrammiques et logogrammiques de la langue française, un domaine qui touche plus ou moins au sémantisme des mots de la langue française et non pas à des conflits interlinguaux. Le champ de notre étude ne couvre donc que les difficultés morphogrammique et morphémogrammique (idéogrammique) liés au transfert linguistique, les causes et les effets de ces difficultés ainsi que les méthodes possibles de remédiation. Il est à noter que notre attention, dans ce travail, sera focalisée uniquement sur les transferts morphogrammiques au niveau morpho-lexicales et morpho-syntaxique.

1.11 Délimitation du champ de l'enquête

Le problème de transfert linguistique avec référence particulière aux morphogrammes est un phénomène caractéristique aux apprenants anglophones qui apprennent le français, langue étrangère, au Ghana. Cela suppose que notre problématique s'effectue dans tous les lycées aux Ghana. Et donc, nous devons en principe mener notre enquête dans tous ces lycées. Mais par manque d'accès à tous ces lycées, vue les contraintes financières et le temps limité de ce travail, nous avons choisi de travailler avec les apprenants du lycée Achimota, Presec-Legon et Accra Girls. Cette population référentielle nous paraît représentative dans la mesure où elle fait référence à tous les lycées du pays. D'ailleurs, le choix de cette population de référence nous semble non seulement propice considérant le fait que nous avons affaire à une population hétérogène vue l'origine et l'âge (15-19) de ces apprenants mais aussi le lycée Achimota est une école mixte, Presec-Legon une école de garçon et Accra Girls une école de fille. Cela nous permettra de recueillir notre corpus auprès des filles et des garçons de différents milieux culturels. Et donc, nous croyons avoir un résultat représentatif.

1.12 Plan de travail

Notre travail de recherche se répartit en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous avons l'introduction générale, le contexte de l'étude, la spécificité de la langue française, l'évolution de l'orthographe française et son système morphogrammique, suivie de la définition du terme morphogramme et ses typologies puis la justification du choix du sujet, la problématique, les objectifs de la recherche, les hypothèses de la recherche. Nous procédons avec la délimitation du sujet puis les limites de l'étude et enfin le plan du travail.

Le deuxième chapitre porte sur le cadre conceptuel de l'étude suivi du cadre théorique où nous essayons de voir la notion de transfert linguistique, la définition des théories de base de notre étude et quelques termes relatifs à notre sujet. Nous procédons avec les principes qui régissent l'orthographe française et nous présentons aussi l'analyse du manuel de SHS et les facteurs qui militent contre l'expression écrite chez les apprenants et nous terminons avec l'importance des morphogrammes dans l'enseignement-apprentissage de la langue écrite.

Le troisième chapitre décrit en détail les démarches méthodologiques à suivre pour la collecte des données de la recherche. Nous précisons aussi la population de l'étude et finalement les interventions méthodologiques à mettre en place pour assurer la bonne expression écrite chez les apprenants.

Nous consacrons le quatrième chapitre à l'analyse des résultats de l'enquête menée à travers les exercices de dictée et de rédaction avant les interventions et celles (les résultats) après les interventions. Nous considérons la correction des épreuves y compris la synthèse des résultats.

Pour en finir, le cinquième chapitre prend en compte les résultats et nous avançons ici quelques mesures à prendre pour surmonter les problèmes d'usage des morphogrammes qui se posent à la langue écrite des nos apprenants.

CHAPITRE DEUX

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

2.0. Introduction

Les difficultés liées à l'emploi des morphogrammes fait l'objet de notre travail de recherche. Nous présentons dans ce deuxième chapitre, le cadre théorique où nous allons mettre en lumière les théories psycholinguistiques qui sous-tendent notre travail de recherche, suivi de l'étude des travaux antérieurs où nous exposons la typologie et la catégorisation des morphogrammes vis-à-vis de notre travail. C'est-à-dire; les principes linguistico-didactiques sur lesquelles notre travail est fondé. Et nous mettrons fin à ce chapitre avec l'implication didactique des théories vis-à-vis l'emploi des morphogrammes.

2.1 Cadre théorique

La notion de morphogramme est un domaine de l'orthographe française qui soulève un grand nombre de difficultés aux apprenants du FLE car, il semble que l'acquisition des règles de fonctionnement du système orthographique du FLE leur pose beaucoup de difficultés linguistiques. Ceci se révèle à l'écrit, domaine où l'on observe le plus souvent des difficultés de morphogrammes dues essentiellement à l'influence des langues antérieurement apprises dans la production écrite de nos apprenants.

Cette notion de transfert négatif, a fait l'objet de plusieurs études psycholinguistiques: la théorie behavioriste qui sert de fondement à l'analyse contrastive et la théorie cognitive qui sert de fondement à l'analyse d'erreurs. Ces cadres théoriques, croyons-nous, nous aideront à exposer la problématique de notre travail et à mieux concevoir notre sujet par rapport aux hypothèses

émises. Cette partie du travail présente brièvement quelques principes psycholinguistiques qui sous-tendent notre étude. Pourquoi et comment elles sont mieux adaptées à notre étude.

2.2 Les morphogrammes

Dans le chapitre précédant, nous avons étudié et analysé les diverses définitions du terme *morphogramme*, et nous avons défini opérationnellement, le terme *morphogrammes* comme lettre ou les lettres graphiques en fin de mot, indicateur(s) de catégories grammaticales ou catalyseur(s) de la forme dérivée du mot. Les morphogrammes regroupent donc les affixes, c'est-à-dire; les flexions et les dérivatifs. Selon Angoujard (1994 :18), on distingue deux types de morphogrammes: les morphogrammes lexicaux et les morphogrammes grammaticaux qui sont eux aussi subdivisés en de catégories.

2.3 La typologie et catégorie des morphogrammes

Comme le souligne Angoujard (1994:18), il existe, en principe, deux grands types de morphogrammes à savoir: les morphogrammes lexicaux et les morphogrammes grammaticaux qui sont eux aussi subdivisés en des catégories. Selon lui, les morphogrammes grammaticaux portent une signification morphosyntaxique: c'est le cas du graphème (-s) dans les graphies de noms ou d'adjectifs, ou [quelques fois de déterminants; le cas par exemple de « *le* » transformé en « *les* » et du graphème (-nt) dans « *ils aiment* ». Les morphogrammes lexicaux, eux portent une signification lexicale (établissant ainsi un lien visuel entre les formes fléchies d'un même mot, entre les radicales et les dérivés): c'est le cas du graphème (-s-) dans « *français* », du graphème (-t-) dans « *petit* », du graphème (-g-) dans « *rang* ».

La catégorie des morphogrammes contribue pour une large part à décrocher l'écrit de l'oral. C'est la raison pour laquelle la mise en œuvre de ces morphogrammes pose, et de manière durable, de difficultés aux apprenants. Vu les difficultés liées à l'emploi des morphogrammes, il serait bien de faire le point sur la typologie et les catégories de morphogramme en langue française.

2.4 Les morphogrammes lexicaux

Selon Riegel et al. (2009:126-127), *les morphogrammes lexicaux* sont des indicateurs de séries lexicales. Ce sont des marques internes ou finales fixes, intégrées au mot, qui servent essentiellement à relier graphiquement un radical à ses dérivés (ex: *tard*, *tarder*, *tardif*, *retarder*, *attarder*) ou bien le masculin au féminin (*petit/petite*; *grand/grande*). Ils maintiennent l'unité des familles des mots et constituent des marques graphiques de sens. D'après Angoujard (1994:18), *les morphogrammes lexicaux* marquent l'appartenance à une série de mots. Ce sont des indicateurs de séries lexicales : des marques, le plus souvent finales, qui relient un mot (radical) à ses dérivés, comme le *t* final de *petit*, toujours muet, qu'on retrouve dans *petite*, *petitesse*. Dans la transcription graphique d'un morphème lexical comme *petit*, on identifie quatre phonogrammes (P, E, T, I) et une consonne muette finale (ou *morphogramme*) qui devient phonogramme dans la dérivation suffixale (formation de mot par adjonction d'un suffixe : *petitesse*), et la flexion (*petite*). Si la lettre finale n'est pas muette, c'est un phonogramme, c'est le cas par exemple du « *c* » de *porc* (*porcin*, *porcidé*).

2.5 Catégorie des morphogrammes lexicaux

Les morphogrammes lexicaux peuvent être catégorisés en deux grands groupes qui sont les dérivatifs: (les consonnes, le plus souvent finales, qui relient un mot (radical) à ses dérivés, comme le *d* final de *grand*, toujours muet) et les affixes: (les morphèmes liés qui sont rattachés, soit en début ou en fin des morphèmes libres, soit, pour modifier le sens ou pour changer la fonction grammaticale du radical. En français, le terme affixe regroupe les préfixes et les suffixes.

2.5.1 Les dérivatifs

Les dérivatifs, comme le nom l'indique, seront définis opérationnellement comme les consonnes finales, catalyseurs de la dérivation, ils sont généralement non prononcés, mais prononcés dans certains cas. Dans le cas, par exemple de « chef » ou de « gaz », les consonnes finales sont prononcées. Selon Angoujard (1994:21), on observe une gradation dans la complexité du fonctionnement de ces morphogrammes selon le degré de stabilité qu'ils offrent lorsqu'on passe de la forme simple à la forme dérivée ou fléchie: il y a donc à noter quatre (4) catégories de ces morphogrammes lexicaux:

-les catégories les plus stables. Ici, il s'agit des morphogrammes qui maintiennent leur forme même dans la transformation suffixale ou flexionnelle. A titre d'exemple, nous avons le *d* de *tard* → *tardif*

TABLEAU 2.1: Les dérivatifs stables

P	Champ	Champêtre
B	Plomb	Plomberie
G	Sang	Sanguin
T	Port	Portuaire
D	Grand	Grandeur
S	Pays	Paysan
X	Deux	Deuxième
N	Bon	Bonifier

- d'autres impliquent la transformation régulière du morphogramme dans les séries plus ou moins importantes. Il s'agit ici des variantes du morphogramme en question. Par exemple, le « -x » de *heureux* devenu « -s » dans *heureuse* ; le « -c- » de *blanc* devenu « ch » dans *blanche* ;

TABLEAU 2.2: Les dérivatifs stables

X	Heureux	Heureuse
C	Blanc	Blanche
	Franc	Franchise
F	Neuf	Neuvième
	Veuf	Veuve

- une troisième catégorie, relativement fournie, regroupe des séries irrégulières où la consonne évitant le hiatus entre le radical et le suffixe ou la désinence est sans rapport avec la lettre muette quand elle existe (*chaos* → *chaotique* ; *caoutchouc* → *caoutchouteux*, *abri* → *abri-t-er*).

Ces séries, qui n'ont le plus souvent d'autre justification qu'historique, présentent peu d'intérêt sur le plan didactique : le temps consacré à la mémorisation de ces fonctionnements aberrants serait plus utilement employé à l'observation de fonctionnements réguliers et fréquents.

- dans la quatrième catégorie, il convient de remarquer que certains mots possèdent deux consonnes muettes finales. Parfois, chacune d'elles peut être réinvestie dans un dérivé, l'autre s'effaçant: nous avons à titre d'exemple **corps**/corporel/corset "vêtement ajusté au corps", **temps**/temporaire/temporel.

2.5.2 Les affixes

Les affixes sont généralement des morphèmes liés qui se rattachent aux morphèmes libres (la base) pour modifier le sens, la classe et ou la fonction grammaticale. Les affixes, servent à la création de nouveaux mots lexicaux par dérivation. On distingue, en langue française, deux types principaux d'affixes selon deux critères : la place qu'ils occupent par rapport à la base lexicale sur laquelle ils se greffent et leur effet sur la catégorie de la base: les préfixes et les suffixes.

- Les préfixes sont les affixes qui précèdent la base. C'est-à-dire, les préfixes sont les morphèmes liés qui sont rattachés en début de la base. Nous avons à titre d'exemple; « *dé-, re-, il-, mé-, etc* » comme figures dans les mots suivants: « **dé**croître, **re**commencer, **illé**gitime, **mé**contentement etc »
- Contrairement aux préfixes, les suffixes, eux sont les morphèmes liés qui sont rattachés en fin de l'hôte. Nous avons à titre d'exemple; « *-age, -iste, -ment, etc* » comme figure dans les mots suivants: « feuillage, dentiste, traitement, etc »

2.5.2.1 Les préfixes

Les préfixes, comme nous l'avons déjà souligné, sont les affixes qui sont antéposés à la base lexicale. C'est-à-dire que les préfixes sont les morphèmes liés qui sont rattachés en début de l'hôte. En général, ils sont capables de modifier le sens de la racine (le radical) mais ne provoquent jamais de changement de catégorie grammaticale de la base. Nous avons à titre d'exemple « *poli* » qui signifie respectueux. L'ajout du préfixe « *im-* » à la racine « *impoli* » apporte une modification au sens du mot mais la classe grammaticale ne change pas. Contrairement à « *poli* », « *impoli* » signifie « pas respectueux ».

TABLEAU 2.3: Préfixation

Base lexicale	Sens	Préfixe	Mot	Sens
Poli	respectueux	im-	impoli	pas respectueux
Animé	vivant	in-	inanimé	pas vivant
Révocable	capable d'être annulé	ir-	irrévocable	incapable d'être annulé
Aventure	événement agréable	mes-	mésaventure	événement désagréable
Agréable	qui fait plaisir	des-	désagréable	qui ne fait pas plaisir
Classer	arranger	dé-	déclasser	déranger
Légal	conforme à la loi juridique	il-	illégal	contre la loi juridique
Heureux	content	mal	malheureux	qui n'est pas content
Animé	vivant	re	réanimé	rendre plus vivant
Dormir	être en état de sommeil	en-	endormir	amener au sommeil
Normal	conforme aux règles établies	a-	anormal	qui va contre les règles établies

2.5.2.2 Les suffixes

Les suffixes, comme nous l'avons déjà souligné, sont les affixes qui viennent s'ajouter en fin de la base. Ils sont postposés à la base lexicale. C'est-à-dire que les suffixes sont les morphèmes liés qui sont rattachés à la fin du radical. Ils peuvent modifier le sens, la classe et ou la fonction grammaticale de la racine (la base). Nous avons à titre d'exemple « *classe* » qui signifie groupe d'une même entité. L'ajout du suffixe « *-eur* » à la racine « *classeur* » apporte une modification au sens du mot. Contrairement à « *classe* », « *classeur* » désigne un conteneur dans lequel on met des feuilles de papier.

TABLEAU 2.4: Suffixation

Radical	Sens/Classe grammaticale	Suffixe	Mot	Sens/ Classe grammaticale
Nation	-pays -nom	-al	national	-relative au pays -adjectif
Mangue	-fruit à chair rouge -nom	-ier	manguier	-l'arbre de la mangue -nom
Ami	-camarade -nom	-tié	amitié	-relation entre amis -nom
Voyager	- acte d'effectuer un trajet -verbe	-eur	voyageur	-personne qui fait un trajet -nom
Vendre	- acte d'effectuer une vente -verbe	-euse	vendeuse	-personne qui fait une vente -nom
Poli	- respecter -adjectif	-tesse	politesse	-acte d'être respectueux -nom
Loger	-héberger -verbe	-ment	logement	-un hébergement
Rationnel	-qui provient de la raison -adjectif	-isme	rationalisme	-qui est de la raison logique -nom

2.6 Les morphogrammes grammaticaux

Selon Riegel *et al.* (2009:125) *les morphogrammes grammaticaux* sont des indicateurs de catégories grammaticales. Ce sont des désinences supplémentaires qui s'ajoutent aux mots variables pour apporter des indications de genre et de nombre (classes nominales), de personne et de nombre (verbes). D'après Angoujard (1994:18), *les morphogrammes grammaticaux* marquent l'appartenance à la grammaire. Ce sont des indicateurs de classe ou de nature grammaticale : des marques, le plus souvent finales, qui indiquent la classe sinon la nature grammaticale du mot. Ce sont toutes les désinences, c'est-à-dire que toutes les terminaisons qui correspondent à la catégorie grammaticale : un mot uniquement variable en nombre est un nom ; en nombre et genre, c'est un adjectif (pour les déterminants et les pronoms, c'est un peu plus

complexe) ; et en conjugaison (mode, temps, personne), c'est un verbe. Ces désinences confèrent aux mots une identité grammaticale, elles servent à prouver la nature grammaticale du mot.

2.7 Les catégories de morphogrammes grammaticaux

Les morphogrammes grammaticaux peuvent être catégorisés en quatre groupes. Ce sont toutes les flexions de la langue française, à savoir:

- les flexions indicatrices de nombre. Nous avons à titre d'exemple le (-s), marque du pluriel et ses allographes. C'est-à-dire (-s devenu -x dans le mot bijoux)
- les flexions indicatrices de genre. Nous avons à titre d'exemple le (-e), marque du féminin et ses allographes. C'est-à-dire (-e devenu -sse dans le mot maîtresse)
- les flexions indicatrices de personne. Nous avons à titre d'exemple la désinence verbale (-nt) marque de la troisième personne du pluriel.
- les flexions indicatrices de mode et temps. Nous avons à titre d'exemple le (ai) indice du futur simple.

2.7.1 La notion du genre linguistique

Le mot *genre* paraît polysémique dans la mesure il signifie nombres de choses. Mais dans le contexte de notre étude, le terme *genre* désigne groupe d'êtres ou de choses caractérisés par un ou des traits communs notamment le sexe. Selon Grevisse (1980: 226) le genre du nom est, en principe, une identification du sexe des êtres: c'est alors le genre naturel. Il poursuit encore en disant qu'en général, on a attribué le genre masculin aux noms d'êtres animés mâles, le genre féminin aux êtres animés femelles. Parlant donc de *genre*, nous faisons référence au sexe masculin (mâle) ou féminin (femelle). En ce qui concerne le *genre*, nous observons que c'est

une caractéristique morphologique invariablement attachée à tout nom même les noms et les adjectifs invariables en genre. En français, les noms des choses ou des concepts (des entités inanimées) ont un genre arbitraire quelques fois éloigné de leur sens. Du point de vu de sens, il (le genre) constitue un genre fictionnel dans la mesure où la forme du nom ne permet en aucun cas l'identification du genre du nom en question. C'est le cas par exemple du mot « *amour* », « *délice* » etc. Dans ce cas, il faut nécessairement des éléments auxiliaires (déterminants ou adjectifs) pour déterminer le genre du mot. Contrairement à l'anglais où nous avons des entités avec du genre neutre, toutes entités animées ou inanimées a un genre en français. Cela implique qu'une chose est soit du genre masculin ou féminin. Cependant, nous avons le concept du *genre générique* en français. Une situation où un genre est représentatif des deux. C'est-à dire: une situation où le masculin représente le mâle et la femelle et le vice versa. Dans la bible, par exemple, il est dit que « Dieu a crée *l'Homme* à son propre image » Genèse 1:27 L'usage du mot « *homme* » dans le contexte donné ne fait pas référence qu'aux êtres humains du sexe mâle, le terme comme utilisé fait référence également aux êtres humains du sexe femelle. De même, avec le mot « *la souris*»: petit mammifère rongeur. Qu'on ait affaire au mâle ou à la femelle, on dit toujours « *une souris* » ou « *la souris* » et jamais « **un souris* » ou « **le souris* ».

Le concept de genre semble entrainer beaucoup de problèmes surtout avec les entités inanimées. Prenons à titre d'exemple « *pays* » et « *nation* », ces deux termes sont plus ou moins synonymes dans la mesure où ils sont utilisés l'un pour l'autre et tous deux renvoient à une même entité inanimée. Si tel est le cas, pourquoi doit-on dire « *un pays* » mais jamais « ** un nation* » mais plutôt « *une nation* » Oublie-t-on que ces deux termes renvoient à une même entité ? Quel est donc le genre réel de l'entité auquel ces deux mots renvoient ?

Le manque de la notion de genre fait que nos apprenants n'arrivent pas à bien manier l'accord du participe passé conjugué avec l'auxiliaire être, (surtout lorsque le sujet du verbe est au féminin). C'est-à-dire; les apprenants ont tendance à négliger la flexion « e » (indicateur du sexe féminin) dans leur production écrite. Nous avons à titre d'exemple; « **Elle est venu moi* » au lieu de « *Elle est venue moi* ». Cela témoigne de la faiblesse des apprenants quant à l'emploi des morphogrammes.

2.7.2 La notion du nombre linguistique

Les marques du pluriel ne sont, sur le plan linguistique, « que des moyens oraux ou graphiques d'exprimer le concept de quantité » Dupont, (1997 :17). Le pluriel correspond donc à l'expression d'une pluralité explicite, car l'absence de pluriel ne signifie par forcément le caractère unique de ce que l'on désigne. Ce singulier porteur d'un sens pluriel est sujet aux erreurs de la part des élèves. L'examen de la classe du nombre va permettre de clarifier ce que l'on entend par « pluriel ». Le français écrit utilise un système binaire pour marquer l'opposition sémantique singularité / pluralité, le plus souvent inaudible à l'oral. Cette variation singulier / pluriel est portée par l'ensemble des éléments d'un syntagme et d'une phrase. Dans *Les grands arbres résistent*, le marquage du pluriel est assuré à l'oral par le seul article *les*, alors qu'à l'écrit, chaque mot porte une inflexion (-s ou -nt selon la catégorie syntaxique). La marque du pluriel prend deux formes :

-s pour le syntagme nominal (déterminant, adjectif, nom, participe passé). Il est à noter que, quelques fois, le « s » de pluralité se marque par ses variants sinon ses allographes. Le « x » du mot « *animaux* », à titre d'exemple, est un indice de pluralité.

- pour les verbes ou les syntagmes verbaux, le pluriel s'effectue par différentes formes graphiques. La forme dépend du pronom ou du syntagme nominal en question. Nous avons à titre d'exemple, la conjugaison du verbe « chanter » où la forme plurielle du verbe se manifeste différemment.

Chanter

Nous chant ons	Mes étudiants et moi chant ons l'hymne national du Ghana.
Vous chant ez	Toi et ta mère chant ez l'hymne national du Ghana.
Ils chant ent	Joanne et ses frères chant ent l'hymne national du Ghana.

Il y a redondance des marques à l'intérieur d'un même syntagme (les déterminants, les noms, les adjectifs), mais aussi entre le syntagme nominal et le syntagme verbal. Selon Dubois (1965) ces redondances permettraient d'accroître la cohésion du syntagme nominal (accord nom-adjectif) et la cohésion intra-phrastique (accord nom-verbe). D'après la définition de Martinet (1979) sur la classe du nombre, l'accord du sujet sur le verbe est une manifestation purement graphique. Ainsi, c'est le nom qui est déterminé par le pluriel, et le verbe possède une marque mais c'est un indice supplémentaire de l'écrit par rapport à l'oral. Il est vrai que de nombreux verbes (notamment au présent, mais pas seulement) ne possèdent pas à l'oral de marque du pluriel contrairement à l'écrit. Cette définition de la classe du nombre nous amène à la notion de l'accord.

La définition *d'accord* est la suivante : « L'accord est un phénomène syntaxique par lequel, en français par exemple, un nom ou un pronom donné exerce une contrainte formelle sur les pronoms qui le représentent, sur les verbes dont il est le sujet, sur les adjectifs ou participes passés qui se rapportent à lui. Le résultat de cette contrainte formelle est que les pronoms

concernés prennent les marques de personnes, de genre et de nombre, les verbes concernés, celles de personne et de nombre, les adjectifs et participes concernés, celles de genre et de nombre en rapport avec le nom ou le pronom. » Dubois et al (2001 :5).

Le manque du concept de nombre linguistique fait que nos apprenants n'arrivent pas à bien manier l'accord du pluriel, (accord sujet-verbe-adjectif/participe passé). C'est-à-dire; les apprenants ont tendance à négliger les flexions de pluralité, surtout au niveau du verbe et de l'adjectif dans leur production écrite. Nous avons pour exemple; « **Les chiens affamé ronge un os* ». L'omission du « s » de l'adjectif « *affamés* » et du « ent » du verbe « *rongent* » témoignent de la faiblesse des apprenants quant à l'emploi des morphogrammes (avec référence particulière aux marques du pluriel).

2.7.3 La notion de personne en linguistique

En grammaire comme en linguistique, *la personne* implique le *sujet* ou même encore *l'auteur* de l'action exprimée par le verbe ou de l'état de fait exprimé par le verbe. Selon Grevisse (1980:703) « le verbe prend des formes différentes suivant que le *sujet* est de la première, de la seconde ou de la troisième personne. Dans les verbes, comme dans les pronoms personnels...il y a trois personnes à chacun des deux nombres: le singulier et le pluriel. Les variations en nombre renseignent sur la quantité des personnes ou des êtres exerçant la fonction du sujet; en français, une seule personne pour le singulier, au moins deux pour le pluriel».

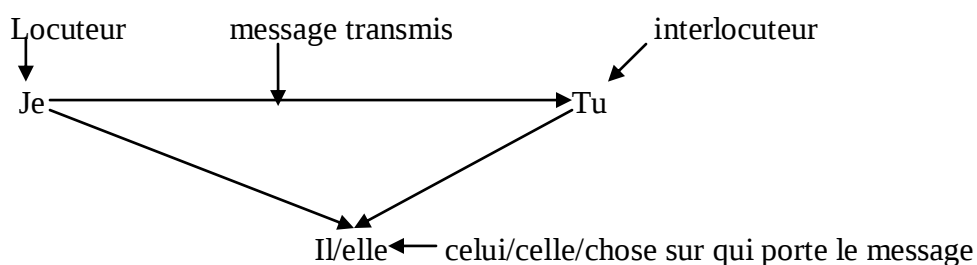
<u>NOMBRE</u>	<u>SINGULIER</u>	<u>PLURIEL</u>
1 ^{er} Pers.	Je plante.	Nous plantons.
2 ^e pers.	Tu plantes.	Vous plantez.
3 ^e pers.	Il /elle plante.	Ils/elles plantent.

Non seulement le terme en discussion renvoie à la notion de nombre mais il renvoie aussi à la notion de genre (masculin/féminin) vu le fait que le ou les personne(s), c'est-à-dire, le sujet du verbe peut être du genre (masculin/féminin) et donc le verbe doit s'accorder en nombre et en genre (le cas des participes passés conjugués avec l'auxiliaire *être*) avec le sujet. Les variations selon la personne sont spécifiques au verbe et au pronom personnel. C'est l'accord avec le sujet qui confère au verbe les marques de l'accord. Elles servent à indiquer la personne (ou, d'une façon plus générale, l'être) qui effectue l'action désignée par le verbe.

- La première personne du singulier « *Je* », selon Arrivé (2006:97), n'est autre que celle qui parle: c'est elle qui est le sujet du verbe. Le mot « *je* » a donc la propriété d'indiquer à la fois la personne qui parle et le sujet du verbe. Bref, avec le pronom « *je* », l'action sinon la communication tourne autour d'une seule personne. Ce pronom est souvent représenté ainsi. 
- La deuxième personne du singulier « *tu* », selon Arrivé (2006:97), est celle à laquelle on s'adresse. Le mot « *tu* » désigne donc à la fois la personne à qui l'on parle et le sujet du verbe. Dans ces deux premiers cas, le sujet est toujours un pronom personnel, même si on peut, si nécessaire, lui apposer un nom, commun ou propre. Par exemple, « *Toi, Eric, tu connais bien le Ghana.* ». Généralement, même avant l'usage de « *tu* », le « *je* » est implicitement implique dans la mesure où le locuteur se reconnaît comme « *Je* » raison pour laquelle il reconnaît son interlocuteur comme « *tu* ». Le pronom *tu* se représente schématiquement comme suite.

Locuteur	message transmis	interlocuteur
Je		Tu

- La troisième personne du singulier « *il/elle* », selon Arrivé (2006:97), indique que le sujet du verbe ne participe pas à la communication qui s'établit entre les deux premières personnes: elle est en quelque sorte absente, et on lui donne parfois le nom de **non-personne**. A la différence des deux premières personnes, qui sont des êtres humains (ou humanisés par exemple quand on fait parler un animal ou qu'on s'adresse à un objet), la troisième personne peut indifféremment désigner un être animé ou un objet non animé. le sujet du verbe à la 3^e personne est selon le cas un pronom personnel de la 3^e personne, un nom ou un pronom d'une autre classe que celle des personnels. La troisième personne se présente graphiquement comme suit.



- « Nous » est le pronom personnel de première personne du pluriel. Il est d'emblée identifiable, car il alterne avec d'autres pronoms- vous, ils/elles- qu'on peut lui substituer, à condition de modifier la forme du verbe. Il fournit déjà deux indications capitales: la personne et le nombre. Le pronom « nous » s'oppose à « je » du point de vu de nombre. C'est-à-dire: il faut remarquer la spécificité du pluriel de la première personne: « nous » ne désigne pas plusieurs « je » puisque « je » est par définition unique- mais ajoute à « je » un (ou plusieurs) « tu » ainsi que, éventuellement, un (ou plusieurs) « il ». Il est à noter cependant que la première personne du pluriel est parfois utilisée par une personne unique dans un souci de modestie, le cas par exemple de l'emploi de « nous » dans ce travail.

- « Vous » est le pronom personnel de deuxième personne du pluriel. Il est d'emblée identifiable, car il alterne avec d'autres pronoms- nous, ils/elles- qu'on peut lui substituer, à condition de modifier la forme du verbe. Il fournit déjà deux indications capitales: la personne et le nombre. Le pronom « vous » s'oppose à « tu » du point de vu de nombre. Le pronom « vous » ne désigne pas plusieurs « je » puisque « je » est par définition unique- mais ajoute à « tu » un (ou plusieurs) « tu » ainsi que, éventuellement, un (ou plusieurs) « il ». Il est à noter cependant que la deuxième personne du pluriel est parfois utilisée par une personne unique dans un souci de politesse, le cas par exemple de « *s'il **vous** plait monsieur* ». Ici, il est question de monsieur et non pas de messieurs.
- Comme la troisième personne du singulier, la troisième personne du pluriel « *ils/elles* » indique que le sujet du verbe ne participe pas à la communication qui s'établit entre le(s) locuteur(s) et le(s) interlocuteur(s): la troisième personne du pluriel s'oppose à la troisième personne du singulier juste en nombre. La troisième personne du pluriel désigne plusieurs « il/elle ».

La non maitrise de notion de personne linguistique fait que nos apprenants n'arrivent pas à bien effectuer l'accord entre le sujet et son verbe (accord sujet-verbe). Ce n'est pas étrange de voir des apprenants écrire des phrases telles que: « * *Mes parents parle bien français* ». au lieu de « *Mes parents parlent bien français* ». L'absence du « -nt » fait que la phase devient morphogrammiquement erronée. Voici encore une faiblesse vis-à-vis l'emploi des morphogrammes de la part de nos apprenants.

2.7.4 La notion de mode et temps en linguistique

Selon Grevisse (1980 :708) les *modes* expriment l'attitude prise par le sujet à l'égard de l'énoncé; ce sont les diverses manières dont ce sujet conçoit et présente l'action selon qu'elle fait l'objet d'un énoncé pur et simple ou qu'elle est accompagnée d'une interprétation. Le mode implique l'état d'esprit du sujet lors de l'énoncé. On distingue en français quatre modes personnels (l'indicatif, le conditionnel, le subjonctif et l'impératif) et trois modes impersonnels (l'infinitif, le participe et le gérondif) mais pour les raisons de notre travail, notre préoccupation sera sur les modes personnels. Les modes personnels sont marqués par des désinences spéciales, marqueur de distinction des personnes grammaticales. C'est-à-dire qu'ils comportent des flexions marqueurs de personne.

- L'indicatif, selon Grevisse (1980 :708), est fondamentalement le mode qu'on emploie chaque fois qu'il n'y a pas une raison déterminante d'utiliser un autre mode personnel. Par la variété de ses formes temporelles, il est apte à situer l'action dans le temps. De ce fait, il se prête le plus souvent à exprimer une action réelle ou présentée comme telle. L'indicatif est donc le mode habituel des phrases assertives (affirmatives et négatives) et interrogatives.
- Le subjonctif, selon Grevisse (1980 :708) présente l'action comme simplement envisagée dans la pensée, comme n'étant pas placée sur le plan de la réalité. En opposition avec l'indicatif, le subjonctif a peu d'aptitude à situer les actions dans le temps. On tire donc l'idée que le subjonctif convient aux actions « irréelles » ou « virtuelles ». C'est-à-dire: la réalisation des faits exprimés au subjonctif revient donc à une question de probabilité sinon d'incertitude.

- Selon Grevisse (1980 :708) l'impératif présente l'action sous la forme d'un ordre, d'une exhortation, d'une prière. La valeur de l'impératif est donc d'énoncer un ordre, qui peut se moduler de la prière la plus humble au commandement le plus énergique. Le français ne connaît l'impératif qu'à la deuxième personne, au singulier et au pluriel, ainsi qu'à la première personne du pluriel.

Selon ce même auteur, le conditionnel présente l'action comme une éventualité ou comme la conséquence possible ou irréaliste d'un fait supposé, d'une condition. Le conditionnel marque un futur vu du passé et il cumule les éléments modaux du futur et de l'imparfait, ce qui l'oriente vers une valeur hypothétique. Le conditionnel est utilisé pour exprimer un conseil, une demande ou une opinion rapportée. Souvent il est conçu comme une formule de politesse.

2.8 Difficultés de l'emploi des morphogrammes lexicaux

Au niveau lexical, il y a une nuance entre la morphologie de l'anglais comparée à celle du français. En français, par exemple, la plupart des consonnes en finale de mot (que cela soit des dérivatifs ou des flexionnels) ne sont pas prononcées alors qu'en anglais, ces mêmes éléments en fin de mot sont prononcés. Prenons à titre d'exemple le mot « pot », nous constatons que le « t » (élément dérivatif) n'est pas prononcé en français mais prononcé en anglais. Alors au cours d'une dictée non préparée, les apprenants ghanéens ne seront pas capables de bien écrire le mot vu le fait que le « t », n'est pas prononcé en français. C'est-à-dire que le « t », en français est un morphogramme alors qu'en anglais, c'est un phonogramme. Cependant, dans la forme dérivée, le « t » devient un phonogramme dans les deux langues. « Potier », en français et « potter » en anglais. La nuance entre ces deux langues entrave l'apprentissage de la langue cible dans notre cas le français.

2.9 Difficultés posées par l'emploi des morphogrammes lexicaux et grammaticaux

Nous venons d'étudier les catégories de morphogrammes. Cette étude nous a conduit à faire des constats qui constituent des zones de difficultés que nous inférons, sont susceptibles de poser des difficultés aux apprenants dans l'apprentissage et l'utilisation des morphogrammes. Nous avons entre autre identifié, l'incapacité de nos apprenants vis-à-vis de l'emploi des désinences verbales, l'emploi des flexions de féminité au niveau des adjectifs et des noms inanimés. Nous identifions dans tous ces états de fait le transfert négatif des notions de la langue maternelle et de l'anglais (L1 et L2) comme problème et facteur majeur qui contribue immensément aux difficultés des apprenants dans l'emploi des morphogrammes.

2.9.1 Difficultés de l'emploi des désinences verbales

De nature, la langue anglaise n'est pas aussi flexionnelle que le français et donc, à part le verbe « to be », tout autre verbe flexionne de la même manière pour toutes les personnes et tous les nombres. C'est-à-dire que dans la conjugaison des verbes en anglais, il n'y a pas à écrire d'indice de personne (1^{er}, 2^e et 3^e personne) ni de nombre (singulier/ pluriel) sauf dans le cas de la troisième personne du singulier où la personne est marquée par un « s » ou un « es ». Cependant, le verbe « to be » est une exception à la convention. C'est-à-dire que le verbe « to be » est une exception parce que là, la première et la troisième personnes du singulier sont marquées par des flexions.

TABLEAU 2.5: Conjugaison des verbes en anglais

QUELQUES VERBES CONJUGUES EN ANGLAIS

SUJET			QUELQUES VERBES CONJUGUES						
Personne		Nombre	To be Present	To be Past	To do	To have	To go	To eat	To jump
1 ^{er}	I	Singulier	am	was	do	have	go	eat	jump
2 ^e	You	Singulier	are	were	do	have	go	eat	jump
3 ^e	He/She/It	Singulier	is	was	does	has	goes	eats	jumps
1 ^{er}	We	Pluriel	are	were	do	have	go	eat	jump
2 ^e	You	Pluriel	are	were	do	have	go	eat	jump
3 ^e	They	Pluriel	are	were	do	have	go	eat	jump

Comme nous l'avons déjà souligné, le français est beaucoup plus flexionnel que l'anglais et donc contrairement à l'anglais, en français, les verbes ont des éléments indicateurs de personnes et de nombre. Ce sont des **désinences verbales**.

TABLEAU 2.6: Conjugaison des verbes en français

QUELQUES VERBES CONJUGUES EN FRANCAIS

SUJET			QUELQUES VERBES CONJUGUES AU PRESENT					
Personne		Nombre	être	avoir	laver	finir	mentir	Prendre
1 ^{er}	Je	Singulier	suis	ai	lave	finis	mens	prends
2 ^e	Tu	Singulier	es	as	laves	finis	mens	prends
3 ^e	Il/Elle	Singulier	est	a	lave	finit	ment	prend
1 ^{er}	Nous	Pluriel	sommes	avons	lavons	finissons	mentons	prenons
2 ^e	Vous	Pluriel	êtes	avez	lavez	finissez	mentez	prenez
3 ^e	Ils/Elles	Pluriel	sont	ont	lavent	finissent	mentent	prennent

TABLEAU 2.7: La terminaison des verbes réguliers en français

LES TERMINAISONS DES VERBES REGULIERS

SUJET			LES TERMINAISONS DES VERBES REGULIERS						
Personne		Nombre	Présent			Imparfait	Futur	Conditionnel présent	Subjonctif présent
			1er	2e	3e				
1 ^{er}	Je	Singulier	e	is	s	ais	ai	ais	e
2 ^e	Tu	Singulier	es	is	s	ais	as	ais	es
3 ^e	Il/Elle	Singulier	e	it	d/t/-	ait	a	ait	e
1 ^{er}	Nous	Pluriel	ons	issons	ons	ions	ons	ions	ions
2 ^e	Vous	Pluriel	ez	issez	ez	iez	ez	iez	iez
3 ^e	Ils/Elles	Pluriel	ent	issent	ent	aient	ont	aient	ent

Bien que le français ait une variété de désinences verbales selon le groupe de verbe (verbe du 1^{er}, du 2^e et du 3^e groupe), le temps et le mode, ces éléments restent toujours des indices de nombre et de personne. C'est-à-dire: sans même le sujet, la forme du verbe est capable d'indiquer la personne grammaticale qui est l'auteur de l'action exprimée par le verbe. C'est d'ailleurs l'une des spécificités du français comparée à l'anglais. Prenons à titre d'exemple le mode l'impératif, nous constatons qu'en français, le simple fait de dire: « *chantez !* » fait comprendre ou indique ceux dont il est question dans l'énoncé. « *chantez !* » implique (toi+lui) ou (toi+eux). De même « *chantons* » implique (toi et moi) ou (vous et moi) or en anglais, le fait de dire: « *sing !* » prête à des confusions dans la mesure où l'on ne sait pas si l'ordre est destiné à une seule personne ou plusieurs personnes. Il est à noter aussi qu'en anglais, il faut toutefois préciser le sujet lorsqu'il s'agit de l'impératif avec la première personne du pluriel (nous). Nous

avons à titre d'exemple « *let us sing !* » Ici, on constate que le fait de prononcer, plus ou moins, une phrase complète atténue l'effet de l'ordre.

Le manque de la notion des désinences verbales est l'un des problèmes majeurs des apprenants en orthographe française. Les apprenants ont tendance à mal réaliser l'accord entre le verbe et son sujet. Dans la production des apprenants, on constate les faits tels que: « **Nous chantons l'hymne national du Ghana* », « **je va au cinéma chaque samedi soir* », « **je serai dance demain matin* ». Ici, il est évident que le concept des désinences verbales n'est pas bien gravé dans l'esprit de nos apprenants puisqu'en anglais, ces atouts (ces marques de mode, de personne et de nombre) ne sont pas très évidents.

2.9.2 Difficultés d'accord en genre

Nous avons remarqué qu'en français l'adjectif et le participe passé doivent nécessairement s'accorder avec le substantif qu'il détermine en *genre* et en *nombre*. Le genre ne peut s'appliquer qu'aux êtres animés- (êtres vivants). C'est-à-dire que le genre est naturellement un phénomène attribuable aux êtres sexués

En effet, l'apprenant, à ce niveau, comprend clairement que ce qui est désigné mâle/masculin ou femelle/féminin en anglais correspond à son équivalent en sa langue maternelle. Et ceci concerne seulement les noms des êtres animés- (humains et animaux).
Exemple:

NB: Le genre biologique-*mâle/femelle* → le genre grammatical-*masculin/féminin*

TABLEAU 2.8 : La notion de genre masculin et féminin en Éwé, en Anglais et en français

LANGUE 1 (Éwé)		LANGUE 2 (Anglais)		FRANCAIS	
MASCULIN	FEMININ	MASCULIN	FEMININ	MASCULIN	FEMININ
Atsu/ ɲutsu	Nɔ/Nyɔnu	Male	Female	Mâle	Femelle
ɲutsu	nyɔnu	man	woman	homme	femme
Koklotsu	koklonɔ	cock	hen	coq	Poule
Tɔ	nɔ	father	mother	père	mère
Gbɔtsu	gbɔnɔ	billy-goat	nanny-goat	bouc	chèvre
Agbo	alẽ	ram	ewe	bélier	brébis

L'implication en est que l'apprenant sera obligé d' identifier ou de déterminer le genre et le nombre du substantif dont il s'agit pour pouvoir employer la forme appropriée de l'adjectif et du participe passé. Cette obligation ou cette tâche supplémentaire n'existe pas dans les deux premières langues de l'apprenant ghanéen où l'adjectif et le participe passé n'ont qu'une seule forme: « nyo » et « nice » en ewe et anglais respectivement. Cela pose déjà des difficultés pour l'apprenant ghanéen dans l'emploi de l'adjectif et du participe passé en français.

Or les difficultés proprement dites se manifestent dans la question de comment déterminer surtout le genre des substantifs en français?

L'idée du genre pour l'apprenant dans les deux langues déjà acquises (L1 et L2), c'est le genre naturel dont la distinction recouvre la différence de sexe, très facile à déterminer. Cas dans cette optique, si une entité n'a pas de sexe (naturel), il n'a pas de genre. Et voilà pourquoi

l'apprenant ghanéen trouve très difficile à comprendre et à accepter ce phénomène du français où on confère le genre (masculin ou féminin) aussi aux entités inanimées (et non sexuées).

En fait, ce genre est, bien sûr, dépourvu de toute relation avec un référent sexuel proprement dit. Selon Arrivé et al (1986:285), ce genre est « un genre fictif attribué aux objets non animés ». Ce qui revient à dire qu'au niveau de la connotation, ce genre ne fonctionne pas moins comme catégorie sémantique. C'est le *genre grammatical* qui n'a rien à avoir avec le sexe naturel du référent. Par exemple, bien que « *le melon* » et « *la pomme* » soient des entités inanimées d'une même classe (classe de fruit), tous deux dépourvues de sexe, « *le melon* » est perçu comme étant du genre masculin alors que « *la pomme* » est du genre féminin.

A ce compte, ce qui est susceptible d'aggraver le problème, c'est l'existence des bizarreries et des difficultés de la répartition entre les genres en français. Par exemple, pour les non animés, à propos des noms des grands bateaux, des noms propres des villes et même des pays et autres. Pourquoi doit-on dire: « *le Ghana* » et non pas « *le Gambie* ». Ne sont-ils pas tous deux des pays ? Pourquoi l'un est masculin et l'autre féminin?

Et pour les êtres animés, bien que leur catégorie du genre puisse être en relation avec la catégorie naturelle du sexe, c'est une relation complexe. Car, il existe de substantifs masculins appliqués à des femmes et vice versa. Par exemple, on dit toujours: « *le docteur* » même s'il est question d'une femme. De même, on dit: « *la vedette* » s'il on a affaire à un homme.

Par ailleurs, pour les animaux, il n'existe d'oppositions morphologiquement marquées entre le masculin et le féminin que pour un nombre limité d'espèces. (VOIR tableau ci-dessus). Le problème est que dans le cas des tous petits animaux, il y a un seul genre (masculin ou féminin) pour représenter le genre de chaque petit animal malgré leur genre naturel ou même encore leur sexe (mâle/femelle) que l'apprenant est obligé de déterminer. Ce type de genre est appelé le

genre générique une situation de fait linguistique où un des sexes (mâle/femelle) est utilisé génériquement pour représenter les deux sexes. Par exemple, on dit « *la souris* » même si on a affaire à une souris mâle. A ce point, comment l'apprenant saura-t-il qu'il faut le genre masculin ou féminin au substantif en question? Voici encore une difficulté que pose la notion de genre à nos apprenants.

En outre, il existe une variation du genre avec le nombre. Ce phénomène étrange s'observe pour des substantifs tels que: *amour*, *délice*, et *orgue*. Prenons à titre d'exemple, *amour*. *Amour*, généralement, est du genre masculin lorsqu'il est au singulier mais est féminin lorsqu'il s'agit du pluriel. A ce point, comment est-ce que l'apprenant du niveau en question saura-t-il ce changement de genre dû à la variation de nombre. Ces caractéristiques langagières que présentent la notion de genre nécessite un niveau élevé de la langue pour être maîtrisée.

2.9.3 Difficultés d'accord en nombre

Comme le cas du genre, notre étude sur le nombre nous révèle qu'il existe des inconsistances, trop d'exceptions et d'irrégularités aux règles générales qui peuvent poser des difficultés aux apprenants et les faire confondre les choses sur l'emploi de nombre linguistique en français.

Nous identifions de la difficulté ou de la confusion avec, par exemple, les pluriels doubles (des wagons-lits ou des bonshommes), pluriel des noms d'origine étrangère: pluriel ayant une valeur particulière, substantifs sans singulier, substantifs sans pluriel, pluriel des noms propres et des noms composés.

L'aspect de la complexité du nombre qui gêne les apprenants au niveau SHS le plus, c'est l'inconsistance avec la flexion qui marque le pluriel. C'est-à-dire que les variantes du

morphogramme « -s ». En règle générale, c'est la flexion « -s » (qui coïncide avec le cas d'anglais) qui marque le pluriel. Mais parfois, le « -s » devient « -x ».

De plus, les substantifs qui se terminent déjà en « -s, x, ou z » au singulier restent tels au pluriel. Par exemple, *la voix, les voix, le nez, les nez*. Il est à noter que cette règle ne s'applique pas en anglais. Puisqu'en anglais, on a « bus » qui devient « buses », « ax » devient « axes ». Ce changement de règle linguistique dans les deux langues est source de difficulté à laquelle pourraient faire face nos apprenants.

Par ailleurs, les substantifs en « -al », par exemple, forment leurs pluriel en « -aux ». Nous avons donc « *un animal* » qui devient « *des animaux* ». Il est à noter qu'en anglais, on dit « *an animal* » mais « *the animals* ». Nous constatons ici que le pluriel en français est différent de celui de l'anglais. La bizarrerie qui s'effectue au sein du français, c'est qu'on dit: « *un bal* », « *des bals* » pourquoi donc on ne peut pas dire: « *un animal* », « **des animals* » Cet état de fait entrave beaucoup l'apprentissage du français et la rend difficile pour nos apprenants.

2.10 Les théories behavioristes avec les fondements des principes de l'analyse contrastive

La théorie behavioriste, établie en 1913 par J.B. Watson est connue sous le nom de théorie **stimulus-réponse**. Selon les behavioristes, l'apprentissage consiste à former une association ou connexion entre les stimuli et les réponses suivis d'un renforcement. Pour Watson (1931 :20), les études doivent être faites à propos des « comportements observables» plutôt que l'état de « conscience ».Il soutient que

« [L'apprenant] acquiert de nouvelles conduites par le mécanisme du conditionnement, et que ces conduites continuent à se manifester aussi longtemps que les stimuli appropriés sont présentés».

Pour certains psycholinguistes comme Gass et Selinker (1983:18), « l'apprentissage d'une langue, soit maternelle ou étrangère, consiste en la formation d'habitude. Ainsi lorsque l'on commence à apprendre une nouvelle langue, on commence à former de nouvelles habitudes et d'anciennes habitudes peuvent se transférer aux nouvelles». Selinker (1992:208) préfère se référer au concept de transfert linguistique comme interlangue, un terme qui englobe l'ensemble des processus. « Language transfer is best thought of as a cover term for a whole class of behaviors, processes and constraints, each of which has to do with the target language-the influence and use of prior linguistic knowledge, usually but not exclusively NL knowledge»

Watson et Selinker veulent nous dire que dans l'apprentissage d'une langue, l'apprenant s'habitue vite à la nouvelle langue par son environnement immédiat. C'est-à-dire que la théorie behavioriste, suppose que « les habitudes de la L1 (langue source) sont transposées vers la L2 (langue cible).

Skinner (1971 :41) théorise le mieux l'apprentissage humain à la lumière du conditionnement en introduisant la notion de conditionnement opérant. Il justifie la prise en compte de cette notion de la manière suivante:

«Aucune description de l'interaction entre l'organisme et son milieu n'est complète si elle n'inclut l'action du milieu sur l'organisme après qu'une réponse a été produite».

Il poursuit sa déclaration en affirmant que

« le comportement engendré par un ensemble donné de contingences peut être expliqué sans faire appel à des états ou des mécanismes internes purement hypothétiques».

Pour Skinner (1957), cité dans Amissah et Sam-Tagoe (2002:84), le renforcement positif ou les appréciations permettent un comportement de se répéter causant ainsi un changement permanent dans le comportement de l'apprenant. Pour apprendre la langue cible, les

behavioristes pensent qu'elle (la langue cible) doit être fondée sur les stimulations externes tels que l'imitation, la répétition, le renforcement, la production (orale et écrite), l'association et la compréhension. Les behavioristes utilisent les erreurs comme base de leur théorie.

La théorie behavioriste est donc une théorie linguistique qui fait référence aux habitudes langagières et elle a un rapport étroit avec l'analyse contrastive qui elle, cherche à prédire les causes possibles des erreurs des apprenants à travers la comparaison des éléments des deux langues en question. La linguistique contrastive, c'est la comparaison terme à terme, rigoureuse et systématique, de deux langues, L_1 (langue source) et L_2 (langue cible), et de leurs différences structurales, afin de prévoir les divergences sinon les interférences linguistiques entre la comparaison langue source et la langue cible. Selon Debyser (1970:33) « Cette comparaison permet de décrire et de prédire le comportement linguistique des apprenants et par la suite de prévoir les problèmes d'apprentissage par confrontation des structures phonologiques et morphosyntaxiques » D'après Gaonac'h (1987 :107).

« Les notions de transfert et d'interférence ont été pendant longtemps au centre des explications sur l'influence de la langue première dans l'apprentissage de la langue seconde. »

Au sujet d'interférence linguistique, Debyser (1970:51) observe que, l'interférence « est un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle » Weinreich (1966:1), de sa part dit que:

« The term interference implies the re-arrangement of patterns that results from the introduction of elements into the more highly structured domain of language, such as the bulk of the phonemic system, a large part of the morphology and syntax and some areas of the vocabulary »

Ces notions dérivées d'une conception behavioriste d'une langue et son apprentissage avaient été systématisées par l'analyse contrastive qui se développe à partir des thèses principales de Frei (1929) et de Lado (1957 :116). Lado souligne que:

1. L'usage d'une langue dépend fondamentalement du système d'habitudes langagières que le sujet développe depuis son enfance.
2. Apprendre une nouvelle langue exige donc de développer un nouveau système d'habitudes.
3. Dans les productions des apprenants apparaissent de nombreuses formes appartenant à la langue de destination.
4. La similitude entre les structures des deux langues facilite l'apprentissage. La différence [entre les structures des deux langues] tend à rendre l'apprentissage difficile...

Vu les thèses de Lado, il est à noter que l'apprentissage du français au Ghana est influencé en grande partie par l'anglais qui reste non seulement la langue officielle du pays mais aussi le moyen d'instruction dans nos écoles.

Selon Amuzu (2001 :5),

« L'objet d'étude de l'analyse contrastive est donc de prévoir les interférences possibles et de les analyser. L'analyse contrastive permet donc d'élucider les aspects problématiques susceptibles d'une comparaison entre la langue source et la langue cible, en termes de transfert négatif de la première à la seconde. »

La principale spécificité de l'analyse contrastive tient à la présence de deux ou plusieurs langues : celle(s) à apprendre et celle(s) déjà apprise(s).

2.11 Implication didactique de la théorie behavioriste par rapport à l'emploi des morphogrammes

Le transfert graphique des notions anglaises et des langues maternelles sur ceux du français se manifeste le plus souvent au niveau des morphogrammes. Ceci est dû à la nuance sinon l'écart qui existe entre les conventions linguistiques des langues antérieurement apprises et celles du français. Par là, nous soulignons le fait que, le concept de *morphogramme*, comme figure en français, paraît sinon est étrange et à l'anglais et à la langue maternelle de nos apprenants. C'est-à-dire, l'anglais et la langue maternelle de nos apprenants sont plus ou moins des langues purement phonographiques. Et donc la faiblesse de nos apprenants vis-à-vis l'emploi des morphogrammes. D'ailleurs notre assertion va bien avec à la quatrième thèse de Lado (1957 :116) qui elle souligne que «La similitude entre les structures des deux langues facilite l'apprentissage. La différence tend à rendre l'apprentissage difficile dans la mesure où l'apprenant doit avoir dans son comportement verbal, elle est aussi source d'erreurs interlinguales : Les interférences ». Nous avons constaté, dans la plupart du temps, que les erreurs de nos apprenants se situent au niveau de l'emploi des morphogrammes. Prenons en guise d'exemple un débutant en français qui entend, au cours d'une dictée, une locution comme telle : [ləpetidjø] les petits dieux. Comment saura-t-il que le mot *petit* et *dieu* sont au pluriel et donc doivent avoir les marques du pluriel. C'est-à-dire que le (s et x) respectivement ? La maîtrise de ce concept exige un niveau élevé d'apprentissage de la langue. L'apprenant débutant dans cette situation, ne fera qu'écrire ce qu'il entend. Il présuppose qu'une fois qu'il n'a pas entendu ces éléments morphogrammiques, il n'a aucun droit de les écrire dans sa production. L'apprenant dans ce cas agit sous l'influence de l'anglais, une langue antérieurement apprise. Cette conception ou notion finit pas les induire en erreur.

Il est évident à la suite de notre discussion que le transfert linguistique est inévitable, comme le souligne Mackey (1976:538), chez nos apprenants débutants dans la mesure où ces derniers sont ignorants du fait que toute langue a sa propre culture comme nous le souligne Lado (1961 :13)

Cellard (1989:260), de son côté, indique que « l'orthographe d'une langue nouvellement apprise peut poser des problèmes orthographiques à l'apprenant qui aurait déjà des habitudes langagières de la langue [antérieurement apprise]», dans notre cas, l'anglais et les langues maternelles. D'après lui,

«...l'orthographe est mal ou très mal «vécue» par des millions d'apprenants, parce qu'elle est difficile l'orthographe française peut, chaque fois qu'on parvient à la maîtriser, devenir source du plaisir »

L'apprentissage du FLE sera alors une tâche difficile que l'enseignant doit essayer d'aider l'apprenant à surmonter. Et pour bien accomplir cette tâche, l'enseignant doit bien savoir au préalable ces difficultés et similarités qui souvent sont sources de confusion orthographique des apprenants.

Selon Mackey (1976:538), à propos du phénomène du transfert négatif, « en surimposant et en comparant les structures [linguistiques] d'une langue avec celle d'une autre langue, nous arrivons à cerner quelques-unes des principales difficultés mises en cause dans l'apprentissage d'une langue seconde »

L'analyse contrastive nous aidera, à travers des comparaisons des fautes effectivement commises, à expliquer la nature de ces fautes et à décider les moyens qui permettent soit de prévoir soit d'éliminer les erreurs de transfert.

L'étude contrastive peut aussi jouer un rôle non seulement prépondérant mais déterminant dans l'établissement des progressions, le mode de présentation des contenus à enseigner et la construction d'exercices pré-correcteurs des concepts qui prêtent à de confusion morphogrammiques dues au transfert négatif.

L'on peut dire que les effets des similitudes et de différences qui sont causes des erreurs de transfert linguistique relèvent de la langue source. Ils peuvent être à la fois positif (lorsque les notions antérieures catalysent l'apprentissage de la langue cible) et négatif (lorsque les notions antérieures entravent l'apprentissage de la langue cible).

L'analyse des erreurs de morphogrammes des apprenants permettra à l'enseignant de français langue étrangère de déterminer les difficultés auxquelles les apprenants sont confrontés au cours de l'apprentissage du français et pour cause prendre les mesures nécessaires destinées à les résoudre.

Bien que l'analyse contrastive soit 'au service' de la didactique des langues, et plus particulièrement des langues étrangères, cette approche d'analyse des langues paraît avoir ses limites dans la mesure où l'analyse se fait que dans un sens unique à savoir de la L1 vers la L2. C'est-à-dire, en réalité, tout est fait en fonction de la langue cible.

D'autre part, les études contrastives se sont limitées pendant trop longtemps à l'étude des différences interlinguistiques alors qu'il existe toujours des "points d'appui". Et donc la comparaison des systèmes linguistiques en présence ne permet pas de postuler toutes les fautes surtout celles des morphogrammes. Prenons à titre d'exemple un apprenant qui écrit « **les organisations internationaux* » au lieu de « *les organisations internationales* ». Dira-t-on que l'erreur de l'apprenant découle de sa langue source? Evidemment non, le « *-aux* » et le « *-ales* » du mot international sont plus ou moins des variants d'un même concept de pluralité dans la

mesure où ils sont tous des marqueurs du pluriel. L'une étant du genre masculin (« -aux ») et l'autre du genre féminin (« -ales »). A ce point, il sera nécessaire de faire le point sur la nuance sinon différence entre les erreurs dites de transfert linguistique et celles de l'inadéquation ou la non maîtrise des règles linguistiques internes à la langue.

2.12 Les erreurs de transfert linguistique

Les erreurs dites de transfert linguistique sont des erreurs qui découlent des différences entre les systèmes linguistiques en présence. C'est-à-dire que lorsque les structures linguistiques d'une langue empêchent l'apprentissage d'une autre langue ou violent les règles établies d'une autre langue, l'erreur est dite étant de transfert linguistique. En anglais par exemple, l'adjectif, quelque soit sa longueur en terme de syllabe, est souvent préposés aux noms qui qualifient or en français, l'adjectif est préposé au nom lorsqu'il est court en terme de syllabe et postposé au nom lorsqu'il est longue en terme de syllabe. Même là encore, il y a d'énorme problème parce –ce qu'en français, on pourrait dire: « *un pauvre homme* » et « *un homme pauvre* » dépendant de ce que l'on veut dire. L'adjectif « *pauvre* » quelle que soit sa longueur en terme de syllabe pourrait être préposé ou postposé au nom qu'il qualifie.

Mais si un apprenant au lieu de écrire « *une route glissante* » finit par écrire « **une glissante route* », comme se réalise dans la version anglaise « *a slippery road* », on dira qu'il y a eu de transfert linguistique dans la mesure où l'apprenant transpose la notion anglaise (qui exige que les adjectifs soient préposés aux noms) vers le français. Bref, le transfert linguistique implique l'imposition inappropriée des notions linguistiques d'une langue vers l'autre. Les erreurs de transfert linguistique sont d'ordre intralinguistique (entre les langues en présence).

2.13 Les erreurs de non maîtrise des règles linguistiques.

Les erreurs de la non maîtrise des règles linguistiques sont quelques fois perçues par quelques théoriciens, notamment Dupont (2006 :7), comme étant des interférences linguistiques. Selon lui, ces erreurs sont intralinguistiques. C'est-à-dire, contrairement aux erreurs de transfert linguistique, les erreurs d'interférence linguistique, sont des erreurs qui proviennent de la non maîtrise du système de correspondances que, l'apprenant commet lorsqu'il se retrouve au prise à des difficultés orthographiques. Il s'agit ici des substitutions et des approximations que l'apprenant fait au cours de sa production tout en appliquant des règles fautives d'une même langue. Les règles qui conduisent en erreur sont interne à la langue. Prenons à titre d'exemple, un apprenant qui écrit « **les dieus* » au lieu de « *les dieux* », « **les ciels* » au lieu de « *les cieux* ». On avoue ici que l'apprenant n'a pas transposé la notion d'une autre langue vers l'autre. Au contraire, l'apprenant effectue mal la règle établie de la formation du pluriel. Dans le premier cas, l'apprenant n'est pas conscient du fait que le « s », marque du pluriel à ses variantes (allographes). C'est-à-dire que l'apprenant n'est pas conscient du fait que le « s » se transforme en « x » dans certains cas. Le cas par exemple de (un genou → des genoux, un hibou → des hiboux). Dans le deuxième cas, l'apprenant n'est pas conscient du fait qu'il y a des noms irréguliers. C'est-à-dire que les noms dont la formation du pluriel n'a rien à avoir avec la forme singulier du nom. Par exemple; un œil → des yeux. Les erreurs d'interférence linguistique sont donc d'ordre interne à la langue et exigent un niveau élevé de la langue pour être maîtrisé. A propos de la nuance entre les erreurs de transfert linguistique et celles d'interférence linguistique, Dupont (2006 :7) souligne que:

« Les fautes interférentielles sont donc non pas des fautes issues des différences entre systèmes en présence, mais des fautes issues de l'inadéquation du système de correspondances que, face à ces difficultés, l'élève se construit... »

Les fautes d'interférences sont donc les erreurs inhérentes au système de la cible et donc sont susceptibles d'être commises par un natif comme par un étranger. Nous avons à titre d'exemple l'opposition –al(s)/au(x) en français ou encore l'emploi des formes irrégulières mais incorrectes « *vous *disez pour vous dites* ».

2.14 Les théories cognitivistes de l'apprentissage d'une langue

Le terme cognitif fait référence à la connaissance. C'est-à-dire ce qui se passe dans la tête du sujet (l'apprenant), que ce dernier manifeste ou non un comportement observable. Selon Chomsky (1980:49) « chaque individu est doté d'un Dispositif d'Acquisition du Langage (Language Acquisition Device), et ces structures linguistiques qui sont biologiquement programmées, permettant à l'enfant de suivre des règles grammaticales et de produire des énoncés ». Chomsky théorise que le dispositif inné permet au cerveau d'exécuter des opérations cognitives. Les partisans de la grammaire transformationnelle notamment Chomsky (1965:67) et ses disciples prétendent que « l'on aboutit à une description plus cohérente et plus révélatrice d'une langue, plus conforme à l'intuition du sujet parlant, si l'on conçoit sa syntaxe sous la forme de transformations appliquées... ». Mialaret (1975 :12) de sa part dit que :

« ...Nous sommes ici bien loin des règles de grammaire traditionnelles que l'on présentait sans référence aux habitudes linguistiques en cause. Il ne s'agit pas...de commencer l'étude d'une langue par la grammaire [les habitudes linguistiques] mais de profiter des possibilités de réflexion pour favoriser le montage des automatismes et le maniement de la langue »

On conçoit de la théorie cognitive que l'apprentissage d'une langue est un fait génétique dans la mesure où Chomsky et Mialaret font référence à dispositif et automatismes respectivement. D'ailleurs Chomsky n'hésite pas à nous faire comprendre que l'apprentissage d'une langue est un fait biologique plutôt qu'environnemental. Tortrat (1971:242) de sa part dit:

« Toute connaissance du monde physique part du sens commun et d'un donné immédiat qui n'a que la valeur d'un point de départ...Ce donné immédiat comporte la distinction entre le monde extérieur et le monde psychique de chaque observateur, dont nous donnons des définitions fondées exclusivement sur les faits et dont les limites de séparation ne peuvent être précisées que peu à peu en faisant appel à toutes les acquisitions de la pensée »

Il continue en déclarant que:

« La connaissance progresse par approximations successives et qu'elle s'exprime par des lois établissant des rapports constants entre des faits et par des théories de plus en plus générales permettant, à l'aide de principes et de concepts, de retrouver des lois par voie déductive et d'en formuler d'autres qui, si elles sont conformes aux faits, en constituent autant de preuves *posteriori* »

Tortrat nous fait comprendre, à travers ses mots, que l'apprentissage d'une langue est un fait réfléchi qui fait appel aux processus mentaux. A ce propos, Ausubel (2000:202) dit:

« At the human level, cognitive drive (the desire for knowledge as an end in itself) is more important in meaningful learning than the rote or instrumental learning. This because cognitive learning is inherent and not automated in nature and is at least potentially, the most important kind of motivation in classroom learning »

Dans sa réflexion sur l'assimilation d'éléments abstraits par rapport aux éléments factuels, Ausubel (2000 :113) propose qu'une reconstruction factuelle satisfaisante pour la communication s'avère possible lorsque leur reproduction est requise ou tentée. Il continue en déclarant que « toutes conceptions d'apprentissage et de rétention et leurs principes psychologiques fondamentaux sont des formes de traitement d'information » p.137

La théorie cognitive fait donc appel à l'utilisation des processus mentaux, à l'intelligence, à la pensée, à la mémoire ou à l'intuition. Gaonac'h (1987:107) nous montrent que les caractéristiques et l'organisation des connaissances acquises (explicites ou implicites) peuvent déterminer la manière dont nous percevons et prenons en compte les phénomènes linguistiques. En d'autres termes, dans une perspective cognitiviste et psychologique, les connaissances qu'un

individu possède déjà constituent le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il soit question de l'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (expérience scolaire). Ces connaissances préalables ne sont pas nécessairement liées directement aux stimuli présents dans la situation d'apprentissage mais elles peuvent servir à élaborer les informations présentes, à émettre des hypothèses sur ces informations où la conduite à tenir en leur présence (Gaonac'h 1987 :107).

Besse et Porquier (1991 :200) de leur par soulignent que :

« la problématique fondamentale de l'apprentissage d'une langue étrangère tient, tout d'abord, à l'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà. Il tient également à l'impossibilité de déstructurer cet acquis et à la nécessité d'y superposer de nouvelles habilités et connaissances ».

A ce niveau, l'analyse d'erreur s'oppose en quelque sorte à l'analyse contrastive. Elle maintient cependant l'existence de quelques formes de transfert entre la langue cible (L2) et la langue source (L1) qui ne sont pas seulement le résultat des différences ou des similarités entre la L1 et la L2. Ainsi, les théoriciens cognitivistes utilisent « l'analyse d'erreurs » au lieu de « l'analyse contrastive » des behavioristes.

2.15 Implication didactique de la théorie cognitive par rapport à l'emploi des morphogrammes

La réinterprétation morphologique de notre étude est fondée sur l'idée que certains mots français se terminent par des lettres prononcées ou non (les flexions et les dérivatifs) que les apprenants du français langue étrangère omettent ou confondent lors de la production écrite du fait qu'elles sont le plus souvent non prononcées à l'oral. Ces phénomènes linguistiques peuvent permettre au système d'obtenir une analyse complète pour la production écrite des apprenants et en même temps d'obtenir un diagnostic d'erreurs avec la nuance que seuls les

emplois erronés de morphogrammes de différentes catégories lexicales ou ayant des traits syntaxiques suffisamment distincts peuvent être détectés.

Dans le processus d'acquisition des nouvelles connaissances ou capacités qui résultent du processus d'apprentissage des règles de fonctionnement de la langue étrangère, Dufeu (1996 :95-98) dit que le rappel joue un rôle très pertinent. Le rappel correspond à une nouvelle activité qui prend comme base les traces laissées par une activité mentale antérieure. Notre point de vue est donc calqué sur une analyse cognitive de la résolution des problèmes ou de l'acquisition des concepts à travers le rappel. L'orthographe française, avec référence particulière au concept de morphogramme, présente à la fois de grandes variations et un certain nombre d'irrégularités et engage l'activité mentale du sujet qui y est confronté. Cette activité consiste à détecter ces irrégularités et les conditions de variabilité.

Pour conclure, il est évident à la suite de notre discussion que la notion de morphogramme est susceptible de poser des difficultés langagières à nos apprenants de FLE. Vu le fait que la notion de morphogramme est plus ou moins étranger aux langues antérieurement apprises (la/ les langue(s) locale(s) et l'anglais) des apprenants. En anglais comme en langue locale, toutes les lettres de l'alphabet sont prononcées à l'oral tant bien qu'à l'écrit. C'est-à-dire que la langue anglaise et les langues locales sont généralement phonogrammiques lorsque le français est à la fois phonogrammique et morphogrammique. Voilà où se situe la nuance (source de difficulté) entre le français et l'anglais et donc la faiblesse de nos apprenants vis-à-vis l'emploi des morphogrammes.

CHAPITRE TROIS

DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

3.0 Introduction

Notre préoccupation dans ce chapitre est de décrire la démarche méthodologique employée pour la quête des données de notre travail. Il est question ici de la présentation de notre échantillon suivi de la description de nos outils de travail et la présentation du corpus recueilli auprès de la population de référence. Nous avons aussi précisé la nature de notre étude préliminaire, les moyens utilisés pour la collecte des données et les procédés de dépouillement de nos données de recherche et enfin les processus d'analyse des données.

3.1 Population de référence

Compte tenu de notre travail, nous avons décidé de mener notre enquête dans trois écoles secondaires afin de comparer les résultats. Le choix de ces écoles est motivé par le fait que, d'aucuns sont de la perception que les filles ont un penchant pour les langues plus que leur contre-partis garçons. Pour un résultat fiable et véridique, nous avons donc choisi une école mixte (Achimota school), une école de garçons (PRESEC, Legon) et une école de jeunes filles (Accra girls) afin de vérifier cette assertion. Il est à noter que le français n'est pas seulement une matière optionnelle, mais c'est aussi une matière obligatoire, au moins en 1^{ère} et même en 2^{ème} année à Achimota school. Bien que le français reste une matière obligatoire en 1^{ère} et 2^{ème} année dans cette école, peu d'apprenants ont choisi de le faire. Même parmi les apprenants de français, Il y a un grand nombre qui ont été obligés de faire le français faute de quoi, ils risquent de ne pas être admis dans le lycée. Selon les enquêtes menées auprès des apprenants de 4A2 à Achimota school, sur les 44 apprenants, seulement 18 apprenants représentant 41% ont choisi de faire le

français. Le reste des apprenants ont été obligés sinon forcés de le faire. Notre travail de recherche ne s'est pas arrêté là. Nous avons cherché à savoir pourquoi les apprenants n'aiment pas le français. Les informations recueillies auprès d'eux indiquent que le français est une langue très difficile avec des règles grammaticales très compliquées. Ils ont donné comme argument, les différents temps verbaux de la langue française avec référence particulière aux temps du mode subjonctif. Ils ont aussi éprouvé de la difficulté concernant les règles d'accord du participe passé. La plus grande difficulté, selon eux, réside dans le genre des noms, surtout des noms inanimés. Comment sait-on que le mot *amour* est du genre masculin au singulier mais féminin au pluriel? Et pourquoi le mot *ville* est-elle du genre féminin alors que *village* est du genre masculin? Ne sont-ils pas, tous deux des espaces sinon des lieux? Pourquoi l'un est masculin et l'autre féminin? En d'autres termes; pourquoi doit-on dire: « *La ville est jolie* » mais « *Le village est joli* » Voici quelques difficultés qu'ont éprouvées les apprenants à l'égard de l'apprentissage du français.

Nous devons en principe travailler avec tous les apprenants de la troisième année et les professeurs de français, langue étrangère, des lycées en question mais cela n'a pas été le cas parce que nous avons eu une enquête préalable avec un groupe aléatoire constitué d'apprenants de la quatrième année (4A2) d'Achimota school. (Voir pp 13, 14, 62, 65 et 75). Il est à noter que nous avons enseigné cette classe depuis la deuxième année jusqu'à la quatrième année. Nous avons donc eu la chance de faire de multiples exercices écrits avec eux. Les divers exercices de production nous ont effectivement démontré la faiblesse des apprenants vis-à-vis de l'orthographe du français avec référence particulière à l'emploi des morphogrammes. C'est d'ailleurs une des raisons qui a motivé le choix de notre sujet. Donc, en ce qui concerne la recherche elle-même, nous nous sommes servi de notre échantillon pour la quête des données.

3.2 Echantillonnage

En principe, tous les apprenants de la 3^{ème} année des écoles ci-mentionnées auraient dû participer à la recherche. Mais pour un résultat fiable et véridique, nous avons choisi au hasard 30 apprenants dont 15 dans chacune de ces classes. (3A1 et 3A3) à Achimota school, 26 apprenants à PRESEC et 28 apprenants à Accra Girls. Ce groupe d'apprenants constitue donc notre échantillon. Le choix de ce groupe d'échantillon est motivé par le fait que ce groupe d'apprenants, croyons-nous, a déjà pris contact avec la langue française et donc a une connaissance préalable de la langue française. Aussi, avons-nous pris en compte le fait que cette catégorie d'apprenants se prépare pour le WASSCE à venir. C'est-à-dire que, ce groupe d'apprenants sera appelée à rendre compte de leur connaissance et compétence en français l'année prochaine et donc nous supposons qu'ils doivent avoir un bagage linguistique important pour pouvoir réussir à cet examen.

En ce qui concerne les enseignants formant le groupe référentiel, nous avons conduit notre enquête auprès des enseignants d'Achimota school. 6 enseignants, dont nous ne faisons pas parti 1 enseignant pour les débutants (form1 and 2) et 5 pour les faux débutants (form 3 and 4), 4 enseignants à PRESEC, Legon, et 4 enseignants à Accra Girls ont formé ce groupe.

TABLEAU 3.1 : Données statistiques des apprenants de FLE formant notre échantillon

LYCEE	NOMBRE DE GARÇONS	NOMBRE DE FILLES	NOMBRE TOTAL	POURCENTAGE
Achimota School	12	18	30	35,71
PRESEC, Legon	26	-	26	30,95
Accra Girls	-	28	28	33,33
TOTAL	38	46	84	100%

TABLEAU 3.2 : Données statistiques des enseignants de français langue étrangère des lycées formant notre échantillon

LYCEE	NOMBRE D'ENSEIGNANTS	POURCENTAGE
Achimota School	6	42,8%
PRESEC, Legon	4	28,6%
Accra Girls	4	28,6%
TOTAL	14	100%

Bien que notre recherche ait été entreprise auprès des apprenants de la 3^e année, nous avons jugé bon d'avoir des entretiens destinés à la requête de nos données auprès des enseignants et des apprenants hors du groupe référentiel. Nous avons donc administré les mêmes exercices de production écrite à quelques apprenants de la première et la deuxième année du lycée d'Achimota. (Voir tableau ci- dessous). Ceci est un travail supplémentaire en vue de déterminer le champ de notre problématique. C'est-à-dire que l'étude supplémentaire devait nous permettre de déterminer d'où commence le problème à étudier. Ceci, croyons-nous, nous permettrait de témoigner de l'ampleur de notre problématique car, la réaction de ces enseignants et des apprenants aux entretiens (aux questionnaires et aux interviews) démontre que le problème à investiguer parcourt toute l'échelle éducative. C'est-à-dire que le problème de mauvaise réalisation graphique des mots français vis-à-vis de l'emploi des morphogrammes n'est pas limité qu'aux apprenants formant la population de référence. Aussi, nous croyions que ces enseignants allaient être en mesure de nous donner leurs avis sur la nature, les causes, les effets et les méthodes et techniques de remède au problème liés à l'emploi des morphogrammes par nos apprenants

TABLEAU 3.3: **Données statistiques des apprenants de notre enquête préalable**

LYCEE ACHIMOTA	NOMBRE DE GARCONS	NOMBRE DE FILLES	NOMBRE TOTAL	POURCENTAGE
SHS 1	08	12	20	33.3
SHS 2	15	25	40	66.7
TOTAL	23	37	60	100%

3.3 Outils de collecte des données

Notre enquête a été entreprise à travers des questionnaires et des interviews destinés à des enseignants et des apprenants de FLE au Ghana. Les questionnaires et les interviews destinés aux apprenants avaient pour but de vérifier l'exactitude des informations recueillies auprès des professeurs. Les réponses aux questionnaires et la réaction du groupe référentiel lors de l'interview ont formé notre premier corpus. Notre deuxième corpus qui d'ailleurs constitue l'outil principal pour la collecte des données est une épreuve d'expression écrite administrées aux apprenants du niveau en question. Un certain nombre de raisons plaident en faveur de ce choix. D'abord, toute production écrite laisse une trace du fonctionnement cognitif du scripteur même dans des productions écrites scolaires comme la rédaction ou la dictée (Besse : 2003). En effet, production écrite en classe de langue est ou donne un miroir fidèle de la compétence de l'apprenant en question. Ses compétences se révèlent à la fois dans la fréquence des expressions observées, dans ses prises de risque et dans l'originalité de ses idées. Prefontaine et al (1997:83)

L'analyse des erreurs commises par les apprenants nous ont permis d'en vérifier la nature et l'origine en fonction des caractéristiques de l'apprenant pour tenter d'apporter de nouvelles stratégies d'enseignement- apprentissage

Aujourd'hui, on tend à favoriser la langue orale en situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Quels que soient les arguments avancés, nous croyons que les deux compétences (orale et écrite) devraient être mises sur le même piédestal. D'ailleurs, dans le milieu scolaire ghanéen avec référence particulière à l'examen de WASSCE, l'écrit est beaucoup plus privilégié par rapport à l'oral. C'est-à-dire qu'à l'exception de la conversation qui, elle, fait purement appel à l'oral, tout autre aspect de l'examen de WASSCE fait appel à l'écrit. Même les questions à choix multiples et la lecture exigent que le candidat lise des productions écrites avant de sélectionner la bonne réponse. L'écrit, donc, est beaucoup impliqué dans l'examen de fin d'étude du niveau en question. L'écriture, comme aspect de langue, reste donc indispensable dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère au Ghana.

3.3.1 Les questionnaires

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

La dernière partie du questionnaire cherche à savoir l'expérience du répondant compte tenu de l'orthographe du français ainsi que les méthodes et techniques qu'il utilise dans son

enseignement de l'orthographe. Bref, le questionnaire des professeurs porte sur les problèmes qui leur confrontent lors de l'enseignement de l'orthographe française et sur les solutions qu'ils (les enseignants) proposent en vue de résoudre le problème de mauvaise production écrite chez nos apprenants.

Pour un résultat véridique et crédible, nous avons choisi de questionner les apprenants aussi sur le sujet en question. Le questionnaire des apprenants, pour sa part, est divisé en deux parties, à savoir : le profil de l'apprenant où nous cherchons à voir la vie personnelle, académique sinon scolaire de l'apprenant y compris les langues qu'il parle. Nous voulons aussi savoir quand il a pris contact avec la langue française. La dernière partie cherche à vérifier si les apprenants font des exercices d'orthographe en classe de langue et s'ils maîtrisent l'orthographe française vis-à-vis de l'emploi des morphogrammes. Les résultats de ces questionnaires nous ont été présentés en détail dans le chapitre suivant (Voir pp 77 à 96) pour que nous puissions de manière méthodique avancer des mesures de redressement.

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

3.3.2.1. L'interview avec les enseignants formant notre échantillon

Pour la collecte des données, nous avons eu un entretien avec les enseignants des lycées en question. Nous avons interrogé tous les 14 enseignants sur l'organisation en général des cours dans leurs diverses écoles et les difficultés auxquelles ils sont confrontés lors de leur enseignement. Les items de l'entretien tournent essentiellement autour des points suivants:

- nombre d'apprenants dans chaque classe;
- nombre d'heures consacrées à l'enseignement du français;

- moyen de communication (langue) utilisé pour dispenser les cours;
- différents aspects de la langue enseignés (grammaire, vocabulaire, littérature, etc.);
- contenus du programme d'enseignement;
- méthode et technique utilisées pour dispenser les cours;
- supports disponibles;
- la compétence des apprenants en général;

Au cours des entretiens, nous avons noté les éléments essentiels, utiles à notre recherche.

Nous les avons dépouillés afin de les classer et les analyser.

3.3.2.2 L'interview avec les apprenants

Comme nous l'avons déjà souligné au début de ce chapitre, nous avons eu la chance d'avoir des interactions orales avec quelques apprenants du lycée Achimota. Notre interview est destinée à nous informer sur le goût sinon l'amour des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage du français. Il est à noter que nous avons utilisé l'anglais afin que les apprenants puissent bien comprendre les questions. Les items de l'entretien tournent essentiellement autour des points suivants:

- Depuis quand apprends-tu le français?
- Est-ce que tu aimes le français?
- Si non, Pourquoi n'aimes-tu pas le français?
- Quel(s) est/sont les aspects de la langue française que tu n'aimes pas?
- Est-ce que tu désires faire des études plus poussées en français?

Au cours des entretiens, nous avons noté les éléments essentiels, utiles à notre recherche.

Nous les avons dépouillés afin de les classer et les analyser.

3.3.3 Les entretiens de production écrite.

Pour bien mener notre enquête, et pour vérifier notre hypothèse dans diverses situations, nous avons choisi de fait faire deux épreuves de production écrite à nos apprenants. La première épreuve de production écrite étant une dictée non préparée destinée à nous faire voir les erreurs de l'emploi des morphogrammes de tout genre, liés au transfert négatif auxquels font face les apprenants du français langue étrangère. (Voir Annexe C pour le texte de dictée).

Dans la deuxième épreuve, les apprenants étaient appelés à composer de 100 à 150 mots (comme est le cas à WASSCE) sur des sujets de rédaction donnés. (Voir Annexe D pour les questions de rédaction). Les instructions concernant les épreuves de rédaction ont été données en français puis en anglais afin que ces apprenants puissent comprendre ce que faire. Puisque le but de notre travail était de vérifier notre hypothèse (les erreurs que font les apprenants en français langue étrangère sont influencées par l'anglais et/ ou les langues maternelles), nous avons choisi de traiter les différents sujets avec les apprenants en anglais pour ne pas les décourager à beaucoup écrire. C'est-à-dire que les étapes à suivre lors de la rédaction ont été discuté. Aussi quelques vocables et expressions utiles ont été discutés à l'oral. Nous soulignons bien que les discussions étaient purement à l'oral et en anglais. Alors les apprenants n'avaient qu'écrire en français ce qui avait été discuté. Rappelons-nous que les apprenants dont il s'agit sont des apprenants anglophones en milieu scolaire multilingue car en plus du français et de l'anglais, quelques uns font des langues maternelles comme l'Ewe, le Twi, le Ga et bien d'autres.

Comme nous l'avons déjà souligné, le but de la recherche était de voir la prestation des apprenants dans une activité écrite. Nous cherchons à voir l'origine, la nature et la fréquence des erreurs de transfert linguistique chez nos apprenants. Il faut préciser que notre attention n'était

pas centrée sur la performance des apprenants. C'est-à-dire que la note des apprenants n'était pas prise en compte. Notre attention était de préférence sur les erreurs liées aux morphogrammes.

Le travail des apprenants a été évalué à deux niveaux qui sont: les erreurs de morphogramme lexical (la non réalisation parfaite des mots du point de vu des consonnes finales souvent non prononcées: morphogrammes lexicaux) Par exemple: Au lieu de « *le temps me fait défaut* », Quelques apprenants ont écrit: « **le tem me fait défau* ». L'omission du « ps » et du « t » de « *temps* » et de « *défaut* » respectivement constituent des erreurs de morphogramme lexical. En plus des erreurs de morphogramme lexical, nous avons tenu compte des erreurs qui découlent de la morphosyntaxe. C'est-à-dire, les erreurs de morphogramme grammatical : le non respect des règles de grammaire (accord portant sur toutes les formes erronées) lors de la production écrite. Bien que la production des apprenants ait été évaluée sur deux critères, notre attention était beaucoup centrée sur les erreurs qui découlent du transfert négatif vis-à-vis de l'emploi des morphogrammes. Il est à noter que d'autres types d'erreurs n'étaient pas prises en compte. C'est-à-dire que les erreurs logographiques, idéographiques et autres étaient négligées.

3.3.3.1 Présentation de l'exercice de dictée

L'épreuve choisie afin de tester les hypothèses formulées précédemment est une dictée de dix phrases. Ce genre d'exercice présente l'avantage d'être une épreuve banale et peu connue des apprenants. En effet, l'exercice de dictée ne nécessite pas d'explication particulière et permet une passation collective. Par ailleurs, la dictée est un exercice assez difficile pour mettre en lumière la compétence orthographique des apprenants. Bien que ce ne soit pas une activité très originale, cet exercice possède la faculté de mettre en évidence un relevé d'erreurs plus facilement qu'avec d'autres exercices. En effet, les autres suggestions d'épreuves envisagées (texte à trou, jeu de

vocabulaire: formation des dérivées de mots donnés) ont été éliminées car le premier, croyons-nous attire davantage l'attention sur la graphie des mots et les accords nécessaires (accord en genre et en nombre) et donc les résultats n'auraient pas été représentatifs de la compétence des apprenants. Le deuxième, de sa part, serait limité qu'aux erreurs lexicales.

3.3.3.1.1 Exercice de dictée

Pour la vérification de notre hypothèse, nous avons mis au point des phases de dictée pour évaluer respectivement la compétence et la performance des apprenants dans la représentation des sons vis-à-vis de leur graphie en dépit du problème des consonnes finales des mots (les morphogrammes lexicaux) et le respect des règles de grammaire (les flexions). Il est à noter que la dictée était composée de dix phrases dans lesquelles figurent les éléments morphographiques tels que les morphogrammes qui permettent la dérivation, les flexions les désinences verbales, l'accord en genre et en nombre et même les liaisons. C'est-à-dire que dans l'élaboration de l'exercice, Nous avons pris en compte les structures lexico-syntaxiques des énoncés. Il est évident qu'un choix a dû être opéré parmi la multitude des structures lexico-syntaxiques existantes en français, et ceci pour des raisons évidentes. Nous avons à titre d'exemple les phrases suivantes:

1. Pour pacifier les *dieux*, le *sang* des *animaux* est toujours versé.
2. S'il vous plaît monsieur, mes *doigts* me font *mal*.
3. Les étudiants *étudient* les erreurs *grammaticales* des *revues*
4. Les enfants ne vous *demanderaient* rien que *des taille-crayons* et non pas de *clefs/ clés*

Les apprenants ont éprouvé de la difficulté lors de la dictée. La plupart d’eux confondent la graphie des mots. Ils ont écrit « **animau* » au lieu de « *animaux* », « **les dieus* » au lieu de « *les dieux* ». Dans le premier cas, les informations recueillies auprès des apprenants témoignent de la non maîtrise des règles linguistiques du français. D’aucuns disaient qu’ils croyaient que le mot « *animaux* » était le sujet du verbe « *est* » et donc, il fallait avoir accord entre le sujet et son verbe. Raison pour laquelle ils ont écrit « ** animau* » sans la marque de pluriel. Même ici, les apprenants concernés sont ignorants du fait que le singulier du mot en question est « *animal* » et non pas « **animau* ». D’autres ont dit tout simplement qu’ils n’ont pas entendu le « *x* » en fin du mot et donc ont décidé d’écrire le mot tel qu’ils l’ont saisi à l’oral. Dans le deuxième cas, la substitution du « *x* » de « *dieux* » à « *s* » de « ** dieus* », constitue une erreur de morphogramme lexical due à la non prononciation de la consonne finale de mot français. Les difficultés des apprenants ne se situent pas seulement au niveau des morphogrammes mais ils ont aussi éprouvé de la difficulté au niveau de vocabulaire en général. Rappelons-nous que lors de la production écrite, certains apprenants ont écrit « *batau* » au lieu de « *bateau* », Cela témoigne du fait que les apprenants maîtrisent mal la graphie des mots français et donc leur faiblesse en production écrite.

3.3.3.2 Exercice de rédaction

Comme nous l’avons déjà signalé, des exercices de rédaction (de complexité variable) ont été administrés aux apprenants afin de leur donner libre champ de composer eux-mêmes. Il y avait en tout cinq sujets au choix parmi lesquels les apprenants devaient composer en un. Le but de cet exercice est de voir la prestation individuelle des apprenants dans une situation naturelle puisque nous croyons que l’exercice de dictée paraît plus ou moins contraignant dans la mesure

où les apprenants sont appelés à produire fidèlement les énoncés du lecteur du texte de dictée. La rédaction de sa part va laisser les apprenants à leur propre imagination et à leur propre choix de lexique. Cet exercice, comme (Besse : 2003) le souligne, mettra en lumière l'état d'esprit des apprenants vis-à-vis de notre problématique.

3.4 Procédure de la requête des données

Comme nous l'avons déjà souligné, les productions écrites des apprenants forment la base de nos données de recherche, cela parce que notre problématique ne peut être mise en lumière qu'à l'écrit. D'ailleurs Adegboku (2005: 102), n'hésite pas à nous faire comprendre que « les difficultés morphologiques peuvent être identifiées aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Mais, c'est à l'écrit qu'elles paraissent plus décelables et analysables ». Nous avons donc choisi de tester les apprenants en expression écrite. Le travail a été fait en trois cellules vu les écoles constitutives de notre échantillon. Il est à noter que nous avons obtenu l'autorisation des autorités desdits établissements avant d'engager les apprenants. Nous avons commencé avec le groupe d'Achimota. Juste après le dîner (à 18:30 minutes), nous avons rassemblé les 40 apprenants formant notre échantillon. Nous les avons informés au préalable de l'exercice alors c'était facile de les rassembler. Vers 18:40 minutes, nous avons commencé avec la dictée. La dictée a duré 30 minutes. Après quoi, nous avons discuté ensemble les questions de rédaction en anglais. Nous avons commencé la composition elle-même à 19:35 minutes. La durée de cette épreuve était d'une heure. Nous pensons que cela était assez pour permettre à chacun de finir son travail. Au fait, nous avons terminé les épreuves à 20:45minutes.

A PRESEC Legon, les mêmes étapes ont été suivies. L'épreuve a commencé à 15 heures, nous avons rassemblé les 36 apprenants formant notre échantillon. Nous les avons informés au

préalable de l'exercice alors c'était facile de les rassembler. Vers 15:10 minutes, nous avons commencé avec la dictée. La dictée a duré 30 minutes. Après la dictée nous avons discuté ensemble les questions de rédaction en anglais. La composition elle-même a commencé 16:15 minutes et nous avons terminé vers 17:15 minutes.

A Accra Girls, nous avons eu un peu de problème avec la conduite de notre recherche. D'abord, il paraît que les apprenantes ont été informées du but de notre visite alors presque la moitié du groupe référentiel a refusé de participer aux épreuves. Sauf 19 apprenantes ont finalement participé aux épreuves. Et donc, notre échantillon définitif, de la part des apprenants, se présente comme suite:

TABLEAU 3.4: Données statistiques de notre échantillon définitif

LYCEE	NOMBRE DE GARÇONS	NOMBRE DE FILLES	NOMBRE TOTAL	POURCENTAGE
Achimota School	12	18	30	40%
PRESEC, Legon	26	-	26	34,67%
Accra Girls	-	19	19	25,33%
TOTAL	38	37	75	100%

A Accra Girls, les épreuves ont débuté vers 14:35 minutes avec la dictée suivi de la rédaction. Nous avons mis fin à la séance vers 16:10 minutes.

3.5 Procédure de dépouillement

Les erreurs des apprenants dans l'emploi des morphogrammes ont été identifiées dans les tests administrés. Après avoir présenté et analysé les erreurs orthographiques rencontrées d'après les écarts entre les formes correctes et les formes erronées, elles ont été en catégories selon la grille de classement typologie d'erreurs proposée par Grey et exposée par Gruaz et al. (1986:25-

31). A l'instar de Catach (1980), Gruaz et al. (1986:45) affirment que la typologie des erreurs permet de rattacher les différents types d'erreurs aux éléments du système dont elles relèvent. Ils précisent aussi que le but de cette grille n'est pas d'additionner les erreurs de chaque apprenant ou de chaque classe pour leur attribuer une note, mais, pour l'apprenant comme pour l'enseignant, de détecter les lacunes, de mesurer les progrès, et, pour l'enseignant, de mieux adapter son cours aux besoins des apprenants concernés. Nous comprenons donc que la typologie des erreurs est un outil de détection, informant un enseignement rationnel de l'orthographe, qui peut être utilisé en relation avec n'importe quel programme d'enseignement donnant la priorité aux relations orales et écrites.

Par ailleurs, cette typologie permet à l'enseignant de définir les priorités en termes de lacunes graves des apprenants, d'arrêter une progression et d'aménager un va-et-vient entre évaluation des performances et enseignement. Cette grille stipule aussi qu'on pourrait, à partir d'un texte, faire observer des collections de graphies et faire effectuer des relevés et classements par les élèves, comme le classement des graphies sous le morphème [e] (c'est-à-dire que le [e] marque de féminin) dans un texte donné. Cependant, nous préférons exploiter cet aspect de la grille au niveau des propositions stratégiques en vue d'une meilleure utilisation des morphogrammes.

Pour la fiabilité des résultats et pour réduire la marge d'erreurs, nous avons traité les données du questionnaire par description statistique à travers des tableaux de distribution des fréquences et de la détermination des pourcentages simples. Par conséquent, nous étions en mesure d'analyser les besoins des apprenants et d'évaluer, pour ainsi dire, la position des enseignants concernant les causes des difficultés d'emploi des morphogrammes et aussi les dispositions à prendre pour remédier la situation. Finalement, les données de l'interview étaient

analysées par description quantitative et qualitative puisqu'il s'agit d'une interprétation des notes prises lors des séances d'entretien.

A partir des procédures de dépouillement des données décrites en haut, nous allons établir un inventaire des résultats obtenus. Cet inventaire nous permettra de réunir par catégorisation en groupes les diverses réponses susceptibles de correspondre aux hypothèses posées. Ainsi par déduction analogique, nous allons montrer comment chaque résultat soutient ou refuse une hypothèse particulière ou une autre. Il est à noter qu'à travers cette déduction analogique, la validation des hypothèses seront basée sur la haute fréquence et le pourcentage des réponses obtenues. Autrement dit, une hypothèse est confirmée si et si seulement le pourcentage du résultat des données qui rentrent dans sa validation dépasse 50%.

3.6 La recherche préalable

Pour confirmer notre problématique et formuler les hypothèses de la recherche, nous avons (comme souligné dans le premier chapitre pp 13-14) mené une enquête préalable constituée d'un test de production écrite et d'une dictée. Cette recherche préalable nous a permis, entre autres, de déterminer en quelque sorte le contenu définitif de nos outils d'analyse et d'apprécier leur validité. La population cible de la recherche préalable est constituée de 3 enseignants de FLE au niveau SHS et de 44 apprenants de SHS4 composé 19 garçons et 25 filles.

Les résultats obtenus à partir des tests administrés lors de cette recherche nous ont permis d'identifier les erreurs des apprenants dans l'usage des morphogrammes et d'envisager les difficultés possibles. Les enseignants interviewés ont confirmé l'existence de difficultés relatives à l'emploi des morphogrammes par leurs apprenants. Tandis que les tests mis au point pour les apprenants ont été textuellement repris comme outils d'analyse pour la recherche proprement

dite, les items du questionnaire et les questions du guide conçu pour l'interview des enseignants ont été influencés par les réponses des enseignants lors de cette recherche préalable.

Pour conclure, il est à noter que, dans ce chapitre, nous avons précisé nos outils de collecte des données y compris la modalité de dépouillement des corpus recueillis auprès du groupe de référence.

CHAPITRE QUATRE

ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

4.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous avons analysé les données et faire l'interprétation des résultats tout en donnant une base nécessaire pour la confirmation de nos hypothèses. Il est à noter que les résultats des données du questionnaire, de l'interview et des tests de production écrite (la dictée et la rédaction) découlent des descriptions statistiques et analytiques. L'analyse, la synthèse et l'interprétation ont été faites selon les démarches de dépouillement présentées dans le chapitre précédent. Ainsi, la construction de notre grille de classement typologie d'erreurs morphogrammiques s'appuie principalement sur la classification de Catach (1980) et de Grey, mais aussi sur le travail de Tallet (2001).

Rappelons-nous que l'objet de cette recherche porte sur toutes les formes erronées de l'emploi des morphogrammes. Afin de rendre compte de la façon la plus objective possible des erreurs sur les morphogrammes, nous proposons la grille suivante. Les formes erronées sont précédées d'un astérisque, par exemple : « le *cham » au lieu de « le champ ».

4.1 Les données du questionnaire

En somme, 14 exemplaires de questionnaire ont été administrés et collectés. Les rubriques du questionnaire ont été catégorisées en deux grands volets. Le premier volet, titré *le profil de l'enseignant*, met en lumière le niveau professionnel des enseignants qui ont rempli le questionnaire, leur nombre d'années d'expérience et leur participation aux séminaires organisés par la GAFT et par le CREF.

Le deuxième volet qui a pour titre l'emploi des morphogrammes, est subdivisé en deux parties: la première partie concerne, en général, les difficultés d'emploi de morphogrammes et la cause possible de ces difficultés. La deuxième partie élucide l'attitude des enseignants vis-à-vis du mauvais emploi des morphogrammes ainsi que leurs suggestions en vue de remédier la problématique.

4.1.1 Profil de l'enseignant

4.1.1.1 Niveau professionnel

Item 5: Quel niveau professionnel avez-vous?

TABLEAU 4.1

Enseignant	Cert A/B	Dip. Ed.	B.A/B.Ed.	M.A/M.Ed.	MPhil.	Autres	Total
Prof. 1	√		√				2
Prof. 2	√		√	√			3
Prof. 3			√				1
Prof. 4	√	√	√		√		4
Prof. 5	√	√	√				3
Prof. 6	√		√				2
Prof. 7			√	√			1
Prof. 8		√	√			√ (Bac.)	3
Prof. 9	√						2
Prof. 10	√		√				2
Prof. 11			√				1
Prof. 12	√	√	√				3
Prof. 13			√	√			2
Prof. 14	√		√				2
Total	9	4	13	3	1	1	31

(la présence du crochet indique que le prof est détenteur du diplôme en question)

Les résultats présentés selon le tableau 4.1 révèlent que 9 enseignants, représentant 64,3% du groupe référentiel, ont suivi la formation initiale dans une école normale. Seulement 5 enseignants, représentant 35,7 %, n'ont pas suivi la formation initiale à l'école normale. Sur les

14 enseignants, seul 4, représentant 28,6%, sont détenteurs de *Diploma in Education*. Les restes des enseignants représentant 71,4% ne détiennent pas de *Diploma in Education*. 13 sur les 14 enseignants, représentant 92,9%, ont eu leur licence en français. Seul 1 enseignant, représentant 7,1%, n'a pas de licence. 3 enseignants représentant 21,4% ont soit le M.A ou le M.Ed. Cela laisse entendre que 11 enseignants formant 78,6 de pourcentage n'ont ni le M.A ni le M.Ed. Selon la grille d'analyse, seul 1 enseignant représentant 7,1% a le MPhil. Les 11 restants, formant 92,9 de pourcentage n'ont pas le Mphil. Aussi, parmi le groupe, il n'y a qu'un enseignant formant 7,1% qui détient le bac. Cela présuppose qu'il a fait son lycée dans un pays francophone. Les 13 restants, formant 92,9 de pourcentage n'ont pas le bac.

A partir des résultats recueillis à travers le questionnaire, nous constatons que presque tous les enseignants du niveau SHS ont, d'une part, suivi une formation adéquate pour un enseignement efficace du FLE et d'autre part, ils ont tous la compétence linguistique nécessaire aux mêmes fins. Il est à noter que la majorité des enseignants ont une formation en didactique des langues et possèdent une connaissance et une compétence suffisantes pour bien encadrer les apprenants et les amener à surmonter les difficultés liées à l'emploi des morphogrammes, une fois que celles-ci sont identifiées.

4.1.1.2 Nombre d'années d'expérience

Item 6: Depuis combien d'années enseignez- vous le français?

TABLEAU 4.2

Enseignant	1-5 ans	6-10 ans	11-15 ans	16 ans et +	Total
Prof. 1		√			1
Prof. 2	√				1
Prof. 3			√		1
Prof. 4				√	1
Prof. 5		√			1
Prof. 6	√				1
Prof. 7				√	1
Prof. 8		√			1
Prof. 9			√		1
Prof. 10	√				1
Prof. 11				√	1
Prof. 12		√			1
Prof. 13		√			1
Prof. 14		√			1
Total	3	6	2	3	14

(la présence du crochet indique le nombre d'années d'expérience du prof en question)

Le tableau 4.2 présente les données statistiques sur le nombre d'années d'expérience des enseignants interrogés. Selon les résultats, sur les 14 enseignants interrogés, 11 enseignants, représentant 78,6%, ont plus de 5 ans d'expérience dans l'enseignement du FLE. Il est à noter que l'expérience compte beaucoup en matière d'enseignement. Nous faisons l'hypothèse que plus longtemps que l'on enseigne, plus on devient expérimenté en ce que l'on enseigne. Autrement dit, *c'est en forgeant qu'on devient forgeron*. Vu l'expérience des enseignants en question, nous sommes convaincu qu'ils ont suffisamment d'expérience pour bien encadrer les apprenants et les amener à surmonter les difficultés liées à l'emploi des morphogrammes, une fois que ces difficultés sont identifiées.

4.1.1.3 Participation aux séminaires

Item 7: Participez-vous souvent aux séminaires organisés par la GAFT et les CREF ?

TABLEAU 4.3

Enseignant	1-2 fois	3-5 fois	6-9 fois	10 fois et +	Total
Prof. 1		√			1
Prof. 2					-
Prof. 3	√				1
Prof. 4			√		1
Prof. 5		√			1
Prof. 6	√				1
Prof. 7				√	1
Prof. 8		√			1
Prof. 9		√			1
Prof. 10	√				1
Prof. 11		√			1
Prof. 12		√			1
Prof. 13		√			1
Prof. 14	√				1
Total	4	7	1	1	13

(la présence du crochet indique le nombre de fois que le prof en question a participé aux séminaires organisés par la GAFT et le CREF)

Le tableau 4.3 nous donne les résultats obtenus sur la participation des répondants aux séminaires organisés par la GAFT et les CREF. Selon le tableau, 4 enseignants, représentant 28,6% de la population de référence, ont participé soit une ou deux fois aux activités organisés par la GAFT et les CREF. 7 enseignants, formant 50% du groupe référentiel, ont participé 3 à 5 fois aux activités organisés par la GAFT et les CREF. 1 des enseignants, formant 7,1%, a eu la chance de participer 6 à 9 fois aux activités organisés par la GAFT et les CREF. Et un (1) autre Il est à noter que 1 des enseignants n'a jamais bénéficié des activités organisés par la GAFT et les CREF. Cet enseignant, n'est non seulement pas nouveau en matière d'enseignement de FLE, mais aussi, il n'a aucune formation professionnelle en didactique de langue et donc n'est pas conscient de la présence des CREF. Une vue d'ensemble des données statistiques de la participation des enseignants aux séminaires organisés par la GAFT et les

CREF témoignent que la grande majorité des enseignants ne profitent pas au maximum des activités organisées par la GAFT et les CREF pour améliorer leurs aptitudes, compétence et performance surtout dans les classes. Sur les 14 enseignants seuls deux, représentant 14%, ont participé plus de 5 fois aux séminaires organisés par la GAFT et les CREF. Pour le reste des enseignants, formant 86%, le simple fait d'avoir ses diplômes suffit pour l'enseignement. Ils ignorent le fait que l'enseignement est un fait dynamique, et que le savoir évolue avec le temps. Ceci revient à dire que pour un meilleur enseignement, l'enseignant doit au préalable se valoriser.

4.1.1.4 Transfert négatif en orthographe

Item 11 et 12: Est-ce que vos apprenants arrivent à bien travailler en production écrite? C'est-à-dire, en dictée et en rédaction? Si votre réponse est *Non*, Quelles sont les causes possibles de la faiblesse des apprenants en production écrite?

TABLEAU 4.4

Description	Item 11 et 12		
	Oui	Non	Total
Prof. 1		✓	1
Prof. 2		✓	1
Prof. 3		✓	1
Prof. 4		✓	1
Prof. 5		✓	1
Prof. 6		✓	1
Prof. 7		✓	1
Prof. 8		✓	1
Prof. 9		✓	1
Prof. 10		✓	1
Prof. 11		✓	1
Prof. 12		✓	1
Prof. 13		✓	1
Prof. 14		✓	1
Total	0	14	14

(la présence du crochet indique le choix du prof)

Le résultat obtenu concernant item 11 et 12 du questionnaire témoigne de la présence du transfert négatif dans la production écrite de nos apprenants car les 14 répondants, ont choisi *Non* comme réponse. Cela implique qu'ils reconnaissent tous le phénomène de transfert négatif dans la production écrite de nos apprenants. 12 répondants, soit 85,7%, contre 2, soit 14,3%, ont aussi attribué la faiblesse des apprenants quant à l'emploi des morphogrammes à l'écart qui existe entre les langues en contact. Ils partagent le même avis que Lado sur le point que: plus les structures morphologiques des langues sont proches, plus la chance de réussite en ce qui concerne la configuration graphique du mot et donc le transfert positif. Par contre, plus la structure morphologique du mot diffère d'une langue à l'autre, moins la chance de réussite et donc le transfert négatif.

Item 13: Au cours de la production écrite, est-ce que vos apprenants transposent les connaissances antérieurement apprises en d'autres langues (les langues locales et l'anglais) sur l'orthographe française ?

TABLEAU 4.5

Description	Item 13		
Enseignant	Oui	Non	Total
Prof. 1	√		1
Prof. 2	√		1
Prof. 3	√		1
Prof. 4	√		1
Prof. 5	√		1
Prof. 6	√		1
Prof. 7	√		1
Prof. 8	√		1
Prof. 9	√		1
Prof. 10	√		1
Prof. 11	√		1
Prof. 12	√		1
Prof. 13	√		1
Prof. 14	√		1
Total	14	0	14

(Le crochet indique le choix du prof. concernant la question posée)

Selon les résultats présentés dans le tableau 4.4, les répondants ont tous affirmé que le transfert négatif se manifeste sous forme d'erreur dans la production écrite de leurs apprenants. Nous constatons d'après le tableau, que tous enseignants (100%) ont choisi *Oui* comme réponse à la question posée. En nous référant aux données statistiques de ce tableau, nous déclarons que, bien que le transfert négatif est un phénomène plus ou moins inévitable en toute situation plurilingue, elle reste un aspect problématique qui doit préoccuper tout enseignants du FLE. Etant conscient de l'existence du phénomène (transfert négatif) comme l'attestent les enseignants eux-mêmes, il serait donc nécessaire que les enseignants prennent des mesures en vue de diagnostiquer les causes du phénomène et de déterminer les effets dans le but de penser aux moyens possibles de redressement.

Item 14: Comment estimez-vous le transfert négatif en orthographe du français chez vos apprenants en production écrite ?

TABLEAU 4.6

Description	Item 14				
Enseignant	Tres forte	Forte	Moyenne	Faible	Total
Prof. 1	√				1
Prof. 2	√				1
Prof. 3		√			1
Prof. 4	√				1
Prof. 5	√				1
Prof. 6	√				1
Prof. 7	√				1
Prof. 8	√				1
Prof. 9			√		1
Prof. 10	√				1
Prof. 11		√			1
Prof. 12	√				1
Prof. 13	√				1
Prof. 14		√			1
Total	10	3	1		14

(la présence du crochet indique le choix du prof concernant la question posée)

Item 14: En ce qui concerne l'Item 14 du questionnaire, (estimation de fréquence de transfert négatif chez les apprenants), 10 répondants, représentant 71,4%, estiment que la fréquence de transfert négatif est très forte, or 3 enseignants, formant 21,4%, estiment que la fréquence de transfert négatif est forte. Seul un enseigne, formant 7,2%, estime que la fréquence de transfert négatif est moyenne. Aucun répondant n'a choisi la réponse faible. Cela indique que l'apprentissage du français en milieu scolaire ghanéen est beaucoup entravé par les langues sources.

4.1.2 L'emploi des morphogrammes

4.1.2.1 Difficultés des apprenants et les causes

Item 15: L'emploi des morphogrammes constitue-t-il une des difficultés de vos apprenants en orthographe française ?

TABLEAU 4.7

Description	Item 15		
Enseignant	Oui	Non	Total
Prof. 1	√		1
Prof. 2	√		1
Prof. 3	√		1
Prof. 4	√		1
Prof. 5	√		1
Prof. 6	√		1
Prof. 7	√		1
Prof. 8	√		1
Prof. 9	√		1
Prof. 10	√		1
Prof. 11	√		1
Prof. 12	√		1
Prof. 13	√		1
Prof. 14	√		1
Total	14	0	14

(la présence du crochet indique le choix du prof concernant la question posée)

Selon les résultats présentés dans le tableau 4.4, les répondants ont tous affirmé que l'emploi des morphogrammes constitue une des difficultés de leurs apprenants. Il est à noter que la grande majorité des répondants n'avaient, au préalable, aucune idée du terme *morphogramme*. Nous avons donc eu une tâche supplémentaire. Celle d'expliquer le concept de morphogramme aux répondants. C'est-à-dire qu'expliquer ce que c'est qu'un morphogramme aux enseignants. Sur les 14 répondants, seul 3 enseignants, représentant 21,4% du groupe référentiel, semblent avoir une idée floue du terme. Même là, il y avait une idée fausse du terme dans la mesure où deux des trois enseignants croyaient que le terme *morphogramme* est synonyme de *morphème*.

Nous avons remarqué d'après le tableau, que 100% des enseignants ont choisi *Oui* comme réponse à la question posée. En nous basant donc sur les données de ce tableau, nous affirmons d'ores et déjà que l'emploi des morphogrammes est un aspect problématique qui doit préoccuper tout enseignants du FLE. Etant au courant de l'existence de la difficulté de l'emploi des morphogrammes comme l'attestent les enseignants eux-mêmes, il serait donc nécessaire que les enseignants prennent des mesures en vue de diagnostiquer les causes du phénomène et de déterminer les effets dans le but de penser aux moyens possibles de redressement.

Item 16: Est-ce que vos apprenants maîtrisent la notion de morphogramme (avec référence particulière aux accords) comme figure dans la langue française?

TABLEAU 4.8

Description	Item 16		
	Oui	Non	Total
Prof. 1		√	1
Prof. 2		√	1
Prof. 3		√	1
Prof. 4		√	1
Prof. 5		√	1
Prof. 6		√	1
Prof. 7		√	1
Prof. 8		√	1
Prof. 9		√	1
Prof. 10		√	1
Prof. 11		√	1
Prof. 12		√	1
Prof. 13		√	1
Prof. 14		√	1
Total	0	14	14

(la présence du crochet indique le choix du prof)

La réponse des enseignants, selon le tableau 4.6 démontre que les apprenants ne maîtrisent pas effectivement les règles d'accord de toutes sortes. C'est-à-dire, tous les 14 répondants, représentant 100% de la population de référence, reconnaissent la faiblesse des apprenants vis-à-vis les accords (l'accord en genre et en nombre, l'accord du pluriel, l'accord du participe passé etc). Ils ont donc tous choisi *Non* comme réponse à l'item 16 du questionnaire. Cela implique qu'aucun répondant n'a choisi *Oui* comme réponse. En nous basant sur les données statistiques du tableau en question, nous soulignons que l'emploi des morphogrammes reste un aspect problématique aux usagers de la langue française en milieu scolaire ghanéen.

Item 17: Est-ce que vos apprenants savent que les morphogrammes de la langue française peuvent entraîner une nuance de sens entre les mots logogrammiques comme on le remarque entre sans et sang, cours et court?

TABLEAU 4.9

Description	Item 17		
	Oui	Non	Total
Prof. 1	✓		1
Prof. 2	✓		1
Prof. 3		✓	1
Prof. 4		✓	1
Prof. 5	✓		1
Prof. 6	✓		1
Prof. 7	✓		1
Prof. 8		✓	1
Prof. 9	✓		1
Prof. 10		✓	1
Prof. 11			
Prof. 12	✓		1
Prof. 13	✓		1
Prof. 14	✓		1
Total	9	4	13

(la présence du crochet indique le choix du prof)

Selon les résultats obtenus auprès des répondants, 9 d'entre eux formant 69,2 de pourcentage disent qu'ils sont conscients du fait que les morphogrammes de la langue française entraînent une nuance de sens entre les mots logogrammiques. 4 enseignants, représentant 30,7 de pourcentage, ont dit *Non*, alors que le seul enseignant restant a décidé ne rien choisir. D'après les résultats, il est évident que la grande majorité d'enseignants sont conscients du fait que les morphogrammes de la langue française entraînent une nuance de sens entre les mots logogrammiques. C'est-à-dire que bien que la notion de morphogramme soit étrange à la langue anglaise, le phénomène en question figure bien en anglais. Le cas par exemple de *book* et *boot*, *squad* et *squat*. Nous faisons allusion, ici, au concept de *paires minimales*.

Item 18: Est-ce que vos apprenants sont conscients du fait qu'un morphogramme peut avoir de(s) variante(s)? Le cas par exemple de « s » devenu « x » dans les mots comme *les genoux*, *les hiboux*, *les dieux* etc.

TABLEAU 4.10

Description	Item 18		
	Oui	Non	Total
Prof. 1		√	1
Prof. 2	√		1
Prof. 3		√	1
Prof. 4		√	1
Prof. 5		√	1
Prof. 6		√	1
Prof. 7	√		1
Prof. 8		√	1
Prof. 9		√	1
Prof. 10		√	1
Prof. 11		√	1
Prof. 12		√	1
Prof. 13		√	1
Prof. 14		√	1
Total	2	12	14

(la présence du crochet indique le choix du prof)

Les résultats provenant du tableau 4.8 indiquent que les apprenants ne sont pas au courant du fait qu'un morphogramme peut avoir de(s) variant(s) appelé le(s) allographe(s). Selon le tableau, 12 répondants, représentant 85,7% de la population, ont choisi *Non*. Seulement deux enseignants, formant 14,3 de pourcentage, supposent que les apprenants savent que les morphogrammes peuvent avoir leur allographe. Ce tableau, met vraiment en évidence la faiblesse des apprenants vis-à-vis l'emploi des morphogrammes car nous avons vu dans la production des phénomènes comme (**les dieus*, **les journals* etc.), (**les bæuves*, **les æuves* etc.). Ces faits témoignent effectivement de la transposition des connaissances antérieures sur la langue cible, dans notre cas le français.

Items 19 et 20: Causes des difficultés d'emploi des morphogrammes. Signalons vite ici que les items 19 et 20 tout comme les items 15 à 18 du questionnaire visent à nous faire recueillir des informations sur les causes des difficultés qu'éprouvent les apprenants quant à l'emploi des

morphogrammes. Ici, nous allons chercher à présenter ces deux items dans un tableau puisque ces deux items portent sur la notion des dérivatifs.

Item 19: Est-ce que vos apprenants sont conscients du fait que certains graphèmes, capables de terminer les mots anglais ne peuvent pas être en fin de mot en français ? Le cas, par exemple, de « k, j, w, etc »

Item 20: Est-ce que vos apprenants savent qu'en général les consonnes finales des mots français ne sont pas prononcées sauf en cas de dérivation ou de liaison ?

TABLEAU 4.11

Description	Item 19			Item 20		
Enseignant	Oui	Non	Total	Oui	Non	Total
Prof. 1		√	1	√	√	1
Prof. 2	√		1		√	1
Prof. 3		√	1		√	1
Prof. 4		√	1		√	1
Prof. 5		√	1		√	1
Prof. 6	√		1		√	1
Prof. 7	√		1		√	1
Prof. 8		√	1		√	1
Prof. 9	√		1	√		1
Prof. 10		√	1		√	1
Prof. 11	√		1		√	1
Prof. 12		√	1		√	1
Prof. 13		√	1		√	1
Prof. 14		√	1		√	1
Total	5	9	14	2	12	14

(la présence du crochet indique le choix du prof)

D'après les résultats obtenus du tableau, 9 répondants, représentant 64,3% contre 5, représentant 35,7%, ont accepté comme vrai le fait que les apprenants ne savent pas que pas tous les graphèmes de la langue française sont capables de terminer les mots. Le manque de connaissance de la part des apprenants contribue aux difficultés liées aux anomalies orthographiques. En ce qui concerne l'item 20, presque le pourcentage total des répondants ont

avoué que les apprenants ne savent pas qu'en général, les consonnes finales des mots français sont le plus souvent atones. C'est-à-dire; elles sont souvent des morphogrammes dérivationnels qui se transforment en phonogramme, en cas de liaison. Sur le nombre total, 12 enseignants, formant 85,7%, ont choisi *Non* comme réponse et le reste des enseignants, formant 14, 3%, ont choisi *Oui*. Nous pouvons déduire à travers la réponse des enseignants qui ont choisi *Oui* comme réponse, que leurs apprenants peuvent nuancer les morphogrammes des phonogrammes et donc, nous présumons que ces apprenants peuvent bien lire et bien écrire.

Item 21 et 22: Ces items ont pour but de nous faire voir si le syllabus et les méthodes d'enseignement mettent l'accent sur l'orthographe et l'emploi des morphogrammes en classe de FLE.

TABLEAU 4.12

Description	Item 21			Item 22		
	Oui	Non	Total	Oui	Non	Total
Prof. 1		√	1	√		1
Prof. 2		√	1	√		1
Prof. 3		√	1	√		1
Prof. 4		√	1	√		1
Prof. 5		√	1	√		1
Prof. 6		√	1	√		1
Prof. 7		√	1	√		1
Prof. 8		√	1	√		1
Prof. 9		√	1	√		1
Prof. 10		√	1	√		1
Prof. 11		√	1	√		1
Prof. 12		√	1	√		1
Prof. 13		√	1	√		1
Prof. 14		√	1	√		1
Total	0	14	14	14	0	14

(la présence du crochet indique le choix du prof)

Selon le tableau 4.11, tous les répondants, formant 100% de la population de référence, ont affirmé que le syllabus et les méthodes ne mettent pas l'accent sur les exercices orthographiques.

Raison pour laquelle les apprenants n'arrivent pas à bien écrire même après des longues années d'apprentissage de la langue française. D'après ce même tableau, bien que le syllabus et les méthodes ne mettent pas l'accent sur l'apprentissage de l'orthographe vis-à-vis de l'emploi des morphogrammes, les enseignants de leur part sanctionnent les erreurs orthographiques, avec référence particulière aux morphogrammes. Tous les enseignants disent qu'ils sanctionnent les erreurs orthographiques des apprenants.

4.1.3 Attitude des enseignants quant à l'orthographe et à l'emploi des morphogrammes de la langue française

Item 23: Cette partie du questionnaire cherche à recueillir l'avis des répondants sur la place et la pertinence des morphogrammes en orthographe française.

TABLEAU 4.13

Description	Item 23		
Enseignant	Vrai	Faux	Total
Prof. 1	✓		1
Prof. 2	✓		1
Prof. 3	✓		1
Prof. 4	✓		1
Prof. 5	✓		1
Prof. 6	✓		1
Prof. 7	✓		1
Prof. 8	✓		1
Prof. 9	✓		1
Prof. 10	✓		1
Prof. 11		✓	1
Prof. 12	✓		1
Prof. 13	✓		1
Prof. 14	✓		1
Total	13	1	14

(la présence du crochet indique le choix du prof concernant la question posée)

D'après le tableau 5.1, un grand nombre des répondants reconnaissent la place des morphogrammes dans l'enseignement/apprentissage du FLE et par conséquent son importance dans la compétence et dans la performance. Nous remarquons dans ce tableau que, pour cet item,

13 sur les 14 répondants, représentant 92,9%, ont reconnu cette vérité. Excepté un seul enseignant, représentant 7,1%, est d'un avis contraire.

Item 24 et 25: Ces items cherchent à avoir si les enseignants éprouvent eux-mêmes des difficultés quant à l'emploi des morphogrammes et les mesures de redressement.

TABLEAU 4.14

Description	Item 24				Item 25			
Enseignant	Oui	Non	Des fois	Total	Relecture	Règle appliquée	Autres	Total
Prof. 1	✓			1	✓			1
Prof. 2			✓	1	✓			1
Prof. 3			✓	1	✓			1
Prof. 4			✓	1	✓			1
Prof. 5	✓			1	✓			1
Prof. 6		✓		1		✓		1
Prof. 7			✓	1	✓			1
Prof. 8		✓		1		✓		1
Prof. 9			✓	1	✓			1
Prof. 10	✓			1	✓			1
Prof. 11			✓	1	✓			1
Prof. 12	✓			1	✓			1
Prof. 13	✓			1	✓			1
Prof. 14		✓		1		✓		1
Total	5	3	6	14	11	3	0	14

(la présence du crochet indique le choix du prof concernant la question posée)

Selon le tableau, 3 enseignants, représentant 21,4% proclament avoir une maîtrise totale de la notion d'emploi des morphogrammes, tous les autres répondants reconnaissent d'une manière ou d'une autre leur faiblesse quant à l'emploi des morphogrammes. C'est-à-dire qu'au total, 11 enseignants, formant 78,6% des répondants, ont réagi à la question dans l'affirmative. Sur ce nombre, 5 enseignants, formant un pourcentage de 35,5%, ont affirmé catégoriquement à travers leur réponse (*Oui*) qu'ils maîtrisent à peine l'emploi des morphogrammes. Les 6 enseignants restant, formant 42,9% ont avoué, de leur part, ne pas bien maîtriser l'emploi des morphogrammes. Vue la réponse des répondants vis-à-vis de l'emploi des morphogrammes, il

est à noter que la notion de morphogramme reste problématique aussi bien qu'au niveau d'enseignement qu'au niveau d'apprentissage.

Item 25: pour améliorer la situation, un grand nombre d'enseignants font recours à la technique de la relecture. Selon les données statistiques, 11 enseignants, représentant 78,6%, ne prennent conscience des erreurs à dominante morphogrammique que lors de la relecture alors que les 3 enseignants qui ont choisi *Non* dans l'item 24 disent qu'ils maîtrisent les règles d'emploi des morphogrammes et donc les appliquent en production écrite.

Item 26: Cet item vise à voir si les apprenants sont appelés à faire des exercices de production écrite.

TABLEAU 4.15

Description	Item 26			
Enseignant	Oui	Non	Des fois	Total
Prof. 1	√			1
Prof. 2			√	1
Prof. 3			√	1
Prof. 4			√	1
Prof. 5	√			1
Prof. 6			√	1
Prof. 7			√	1
Prof. 8			√	1
Prof. 9			√	1
Prof. 10	√			1
Prof. 11			√	1
Prof. 12	√			1
Prof. 13	√			1
Prof. 14			√	1
Total	5	0	9	14

(la présence du crochet indique le choix du prof)

Il est évident à la suite des données statistiques que les apprenants sont appelés à faire des exercices de production écrite lors des sections de FLE car aucun des 14 enseignants n'a choisi *Non* comme réponse. 5 enseignants, formant 35,7%, disent qu'ils engagent leurs apprenants avec des exercices de production écrite. 9 enseignants, formant 64,3%, de leur part, reconnaissent la

fréquence faible de ces exercices administrés aux apprenants. Ils ont par conséquent choisi *Des fois* pour réponse.

Item 27 et 28: Le but de cette partie du questionnaire est de voir si les enseignants enseignent explicitement les règles orthographiques vis-à-vis l'emploi des morphogrammes pour améliorer la faiblesse des apprenants et aussi de voir si les activités de classe, favorisent-elles la maîtrise de l'orthographe et le bon usage des morphogrammes de la langue française.

TABLEAU 4.16

Description	Item 27				Item 28			
Enseignant	Oui	Non	Des fois	Total	Oui	Non	Des fois	Total
Prof. 1		√		1		√		1
Prof. 2			√	1			√	1
Prof. 3		√		1		√		1
Prof. 4		√		1		√		1
Prof. 5		√		1		√		1
Prof. 6			√	1		√		1
Prof. 7	√			1	√			1
Prof. 8		√		1			√	1
Prof. 9	√			1	√			1
Prof. 10		√		1		√		1
Prof. 11			√	1	√			1
Prof. 12		√		1		√		1
Prof. 13		√		1		√		1
Prof. 14		√		1			√	1
Total	2	9	3	14	3	8	3	14

(la présence du crochet indique le choix du prof)

Les données statistiques de l'item 26 témoignent du fait que les enseignants n'ont pas tendance à exposer explicitement les règles orthographiques vis-à-vis de l'emploi des morphogrammes aux apprenants. Notre assertion est basée sur le fait que 9/14 enseignants, représentant 64,3%, ont catégoriquement choisi la réponse *Non* indiquant qu'ils n'enseignent pas explicitement les règles établies vis-à-vis de l'emploi des morphogrammes. 2 enseignants, formant 14,3%, disent qu'ils enseignent explicitement les règles qui gouvernent l'emploi des morphogrammes alors que 3

enseignants, formant 21,4%, disent qu'ils enseignent des fois les règles qui gouvernent l'emploi des morphogrammes, surtout lorsque le besoin s'en fait sentir. Ce groupe d'enseignants fait référence à l'approche éclectique d'enseignement. Vue les données de ce tableau, il est évident que nos apprenants auront des difficultés quant à l'emploi des morphogrammes dans la mesure où les enseignants n'arrivent pas à enseigner cet aspect de l'orthographe sinon de la langue.

Les données de l'item 28 confirment cette assertion car, plus de la moitié des répondants affirment que leurs activités de classe ne favorisent pas l'orthographe et le bon usage des morphogrammes. Selon le tableau, seules les activités de 3 enseignants, représentant 21,4%, favorisent toujours le bon usage des morphogrammes. Les activités des 3 autres, représentant 21,4%, ne favorisent que quelques fois le bon usage des morphogrammes. Les 8 autres enseignants, formant 57,1%, ont choisi *Non* comme réponse à la question posée. Ce sont ceux-là qui avouent que leurs activités ne favorisent, en aucun cas, le bon usage des morphogrammes. Leur réponse, contrairement à la réalité vis-à-vis de l'item 23, crée l'impression que les morphogrammes n'ont guère de place en orthographe française.

4.2 Les données de la dictée

Les données du teste de la dictée étaient analysées selon la performance des apprenants quant à l'identification de différents types de variations produites et les notes réalisées. La grille proposée pour l'analyse montre l'écart par rapport à la forme correcte et la ou les forme(s) erronée(s) des mots à morphogrammes recensés dans la dictée. Les formes erronées étaient normalement précédées d'un astérisque (*) alors que les formes correctes étaient indiquées par (#). Notons que faute d'espace et de temps limité, nous n'allons pas analyser toutes les erreurs de morphogramme des apprenants. Nous avons préféré choisir 12 mots relevés dans la dictée des

apprenants afin de bien les analyser. Ces 12 mots recouvrent cependant tous les aspects de morphogrammes et nous allons les analyser en fonction de fréquence et de pourcentage.

TABLEAU 4.17 Les erreurs de morphogrammes lexicaux: les dérivatifs

No	Type de réalisation	Variation	Fréquence	Pourcentage
1	Bonne	le héros (#du roman)	12	16
	Mauvaise(s)	*le héro / hero	53	70,7
		*le euro	9	12
		*le ero	1	1,3
2	Bonne	le sang (#des animaux)	19	25,3
	Mauvaise(s)	*le sans	11	14,7
		*le sand	13	17,3
		*le sent	3	4
		*le san	5	6,7
		*autres	24	32
3	Bonne	mes doigts (# me font mal)	8	10,7
	Mauvaise(s)	*mes doigts	16	21,3
		*mes dois	41	54,7
		*mes doigts	2	2,7
		*mes doites	1	1,3
		*autres	7	9,3
4	Bonne	pays (le Soudan,# d'Afrique ...)	59	78,7
	Mauvaise(s)	*paye	1	1,3
		*payi /péyi	12	16
		*Pai	1	1,3
		*péi	1	1,3
		*autres	1	1,3
5	Bonne	au Fils/fils (#a la vie éternelle)	16	21,3
	Mauvaise(s)	aux fils	2	2,7
		*au fis	16	21,3
		*office	35	46,7
		*autres	6	8
6	Bonne	des week-ends/ weekends	44	58,7
	Mauvaise(s)	*des weeks-ends	13	17,3
		*des week-end/*des weekend	18	24

Le tableau 4.17 montre que seule la réalisation de deux mot « *pays* » et « *des week-ends/ des weekends* » n'ont pas posé trop de difficultés à la grande majorité des répondants: cependant, il y a eu une variété de réalisation fautive de ces mots. La fréquence et le pourcentage de la bonne

réalisation de « *pays* » est de 59, soit 78,7%, pour ce même mot, 12 répondants, formant 16%, l'ont écrit comme l'on l'entend prononcer « **payi / péyi* » sans y prendre en compte le « s » morphogramme dérivationnel. Et le reste des répondants, représentant 5,3%, ont eu différentes réalisations autres que la réalisation fautive des 12 répondants même là aussi, aucun d'entre eux n'est au courant de la présence du dérivatif « s ». En ce qui concerne le mot « *des week-ends/ des weekends* », 44 apprenants, soit 58,7%, ont eu la bonne réalisation graphique du mot. Sauf 31 répondants, moins de la moitié de la population référentielle, soit 41,3%, ont mal réalisé le mot. Leurs réalisations varient de « **des weeks- ends* », à « *des week-end/des weekend* ». Ici, 18 apprenants, soit 24% de la population, sont ignorants du fait qu'il y a accord entre le déterminant et le substantif et donc l'absence du « s », indice du pluriel.

Contrairement, aux mots *pays* et *week-ends* où les apprenants paraissent avoir bien travaillés, le reste des mots leur ont posé pas mal de difficultés. Pour ces mots, les fréquences et les pourcentages respectifs des bonnes réalisations sont moins de la moyenne. Pour « *le héros* », seul 12 répondants, soit 16%, ont bien écrit le mot. 53 apprenants, soit 70,7%, ont négligé le « s » en fin de mot et les 10 apprenants restants formant 13,3% ont très mal orthographié le mot. Pour « *le sang* », nous n'avons que 19 apprenants, soit 25,3%, pour la bonne réalisation. L'erreur de la grande majorité d'apprenants se situe au sein du morphogramme dérivationnel « g ». C'est-à-dire; la substitution de « g » pour d'autres dérivatifs ou l'absence totale du dérivatif. Pour « *mes doigts* », seul 9 répondants, formant 10,7%, ont pu bien écrire le mot. Comme dans le cas précédent, l'erreur de la grande majorité d'apprenants se situe au sein de la série de morphogramme dérivationnel « gt » et de la flexion « s » indice du pluriel. En ce qui concerne « *au fils* », seul 16 répondants, formant 21,3% de la population, ont bien orthographié le mot, 35 apprenants, soit 46,7 %, ont confondu le mot avec « *office* ».

TABLEAU 4.18 Les erreurs de morphogrammes grammaticaux: les flexionnels

No	Type de réalisation	Variation	Fréquence	Pourcentage
1	Bonne	les dieux (# de nos ancêtres)	22	29,3
	Mauvaise(s)	*les dieus /*les diéus	39	52
		*les dués	3	4
		*les dieu	9	12
2	Bonne	grammaticales (#les erreurs...)	12	16
	Mauvaise(s)	*grammatical	22	29,3
		*grammaticals	36	48
		*autres	5	6,7
3	Bonne	revues (erreurs grammaticales des #)	8	10,7
	Mauvaise(s)	*review	56	74,7
		*revus	10	13,3
		*revous	1	1,3

Les données du tableau 4.18 témoignent le fait que les apprenants ne maîtrisent pas bien les règles grammaticales établies (les règles d'accord en genre et en nombre). Pour « *des dieux* », 22 répondants, soit 29,3%, ont bien écrit le mot. 42 apprenants représentant 56% ont mis « s » au lieu de « x » au mot. Ils ont, dans ce cas généralisé la de formation du pluriel. Les 9 restants des apprenants soit 12% n'ont pas effectué l'accord entre le déterminant et son substantif. En ce qui concerne « *grammaticales* » seul 12 répondants soit 16% ont pu bien écrit le mot. Le reste des apprenants sont ignorants du fait que, contrairement à l'anglais, l'adjectif en français s'accorde en genre et en nombre avec le substantif auquel il se rapproche. C'est-à-dire que 36 répondants représentant 48% ne savent pas le genre grammatical du mot. Ils savent, cependant, que le mot (l'adjectif) doit s'accorder à son substantif et donc, le « s » en fin du mot. Pour « *revues* », la situation était très décourageante du fait que la grande majorité d'apprenants (56 apprenants), soit 74,7%, ont écrit le mot comme se réalise en anglais. 10 apprenants, soit 13,3%, ont écrit le

mot sans prendre en compte le genre grammatical du mot et donc l'omission du « e », marque de féminité. En tous, seul 8 apprenants, représentant 10,7%, ont bien écrit le mot en question

TABEAU 4.19 Les erreurs de morphogrammes grammaticaux: les désinences verbales

No	Type de réalisation	Variation	Fréquence	Pourcentage
1	Bonne	étudiant (#les erreurs...)	18	24
	Mauvaise(s)	*étudis/ etudis	39	52
		*étudies	12	16
		*autres	6	8
2	Bonne	Joël joue (#... du piano)	24	32
	Mauvaise(s)	* Joël jout	29	38,7
		* Joël jouet	3	4
		* Joël jou	11	14,7
		*autres	8	10,7
3	Bonne	dites (Que#...-vous du professeur ?)	29	38,6
	Mauvaise(s)	Disez	11	14,7
		ditez/	27	36
		Dite	3	4
		*autres	5	6,7

Les données du tableau 4.19 montrent le fait que les apprenants ne maîtrisent pas bien la conjugaison des verbes (les désinences verbales). Pour « *étudiant* », sauf 18 répondants, soit 24%, ont bien conjugué et bien accordé le verbe à son sujet. La majorité d'apprenants sont ignorants du fait que le mot en question n'est pas un adjectif mais plutôt un verbe et pour cause, ils l'ont accordé comme un adjectif. C'est-à-dire; ils ont ajouté soit « s » ou « es » au lieu de la désinence verbale « *ent* ». Au sujet de « *joue* », seul 24 apprenants soit 32% ont bien écrit le mot. Les 51 restants de la population formant 68% ont une réalisation erronée. En ce qui concerne « *dites* », 29 répondants représentant 38,6% ont bien réalisé le mot. 27 répondants soit 36% ont généralisé la règle de conjugaison avec le pronom « vous » et donc ils ont mis « ez » au lieu de « es ». Le reste des répondants formant 25,3% se sont trompés de l'orthographe du mot.

Nous avons constaté à travers la production des apprenants que l'orthographe de certains mots à morphogrammes leur pose moins de difficultés que d'autres. Selon le tableau 4.17 par exemple, plus de trois-quart des répondants ont bien écrit le mot « *pays* ». Par contre, le mot « *revues* » (Voir le tableau 4.18) n'a pas été bien écrit. Seuls 8 répondants, soit 10,7%, l'ont bien écrit. Nous pouvions déduire de cette observation que probablement, le mot *revues* est moins rencontré (dans les méthodes des apprenants) et moins utilisé par les apprenants que le mot *pays*. La faiblesse des apprenants vis-à-vis la réalisation de « *revues* » peut s'attribuer au fait que ce mot ressemble au mot anglais « *review* » et donc, la similitude entraîne les apprenants à l'égarement. Ce phénomène d'égarement orthographique est bien visible dans le cas du mot « *le héros* ». Notons qu'en français, le mot « *héros* » est invariable (que se soit au singulier ou au pluriel, il y a toujours le « s » en final). Mais le cas paraît un peu différent en anglais où seule la forme pluriel du mot prend le « s » final sinon l'indice de pluralité.

Ceci revient à dire que nombreux sont les paramètres qui doivent être pris en compte afin d'établir les diverses perspectives des causes d'un mauvais emploi des morphogrammes.

Il est à noter que ce n'est pas tous les mots à morphogrammes qui sont présentés dans les tableaux ci-dessus. Nous avons donc décidé de présenter les notes réalisées par les apprenants dans cette épreuve afin de présenter une vue d'ensemble de leur performance. La dictée a été notée sur 20 et la notation est faite en fonction de nombre d'erreurs commises par les apprenants. Les erreurs relevées ont été identifiées par des critères se rapprochant à l'emploi des morphogrammes. Le tableau 4.20 ci-dessous présente les marges à intervalle de 4 du nombre d'erreurs et pour cause la notation des apprenants dans chaque établissement.

TABLEAU 4.20 La notation de la dictée des apprenants par lycée

Description		Notes (sur 20) des apprenants et pourcentage				
Lycée		0-5	6-10	11-15	16-20	Total
Achimota SHS		14	11	4	1	30
%		46,7	36,7	13,3	3,3	100
PRESEC Legon		8	13	5	0	26
%		30,8	50	19,2	0	100
Accra Girls SHS		5	7	5	2	19
%		26,3	36,8	26,3	10,5	100
Total	Notes	27	31	14	3	75
	%	36	41,3	18,7	4	100

Pour une meilleure analyse, nous avons choisi d'additionner les performances des écoles et en les présentant en deux groupes à savoir: ceux qui ont eu la moyenne (10 ou plus) et ceux qui ont moins de la moyenne (moins de 10). Selon le tableau 4.20, les deux premières colonnes de la marges des notes représente la moyenne ou moins de la moyenne alors que les deux dernières colonnes de la marges des notes représente plus de la moyenne. Nous constatons à travers le tableau que plus de trois-quarts (58/75) des répondants, soit 77,3%, se situe dans les deux premières colonnes. Cela implique qu'ils ont eu, en terme de note, soit la moyenne ou moins de la moyenne. Une vue d'ensemble du tableau démontre que seul 17 répondants, formant 22,7%, ont eu plus de la moyenne.

La performance des apprenants concernant l'épreuve de la dictée témoigne effectivement de leur faiblesse vis-à-vis de l'emploi des morphogrammes. Nous pouvons déduire de ce fait que soit les apprenants ne sont pas habitués à la dictée ou qu'ils maîtrisent mal le phénomène de morphogramme en linguistique française.

4.3 Les données du test de production écrite

Contrairement à la dictée, la rédaction de sa part, cherche à mettre en évidence la typologie d'erreurs des apprenants vis-à-vis de l'emploi des morphogrammes dans une situation non contraignante (comme la dictée). Ici, les apprenants sont laissés au choix de leur propre structure lexico-grammaticale dans une situation plus ou moins naturelle. Les données du test de production écrite ont été identifiées et analysées. Faute de temps et d'espace, nous n'avons préféré choisir que 15 énoncés, relevés dans la production écrite des apprenants afin de bien les analyser. Ces 15 énoncés, cependant, recouvrent tous les aspects des morphogrammes. La construction de notre grille de classement typologie, comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent précisément dans les procédures de dépouillement, s'appuie principalement sur la grille de typologie d'erreurs proposée par Grey et exposée par Gruaz *et al.* (1986:25-31).

Afin de rendre compte de la façon la plus objective possible des erreurs sur les morphogrammes, nous avons proposé la grille suivante: La première colonne de la grille présente le type d'erreurs, la deuxième colonne montre les formes erronées précédées d'un astérisque (*) et la dernière colonne analyse et précise la nature des erreurs propres à l'écrit des nos apprenants.

TABLEAU 4.21 **Relevé des erreurs des apprenants en production écrite**

Type d'erreurs	Exemple(s)	Analyse d'erreurs
Relation mal établie entre le nom et le déterminant	1.*Le Dieux de l'univers. 2.Akwesi, nos * frère sont toujours sans le métier	Il n'y a pas d'accord dans le syntagme nominal, présence abusive du morphogramme (-x) dans « Dieux » et omission du morphogramme (-s), marque du pluriel a « frère »
Relation mal établie entre le nom et le pronom	3.... la vie n'est pas statique,* il est evolue	Il n'y a pas de correspondance de genre entre le syntagme nominal et son pronom correspondant (il). Il fallait (elle) au lieu de (il)
Relation mal établie entre le nom et l'adjectif	4.Les étudiantes * fatigué ne font pas leur devoir. 5....tu es dans * bon sante	L'adjectif qualificatif n'est pas accordé avec le nom qu'il qualifie. L'absence donc du morphogramme (-e) marque du féminin et (-s)

	en Togo	marque du pluriel à « fatigué ».
Relation mal établie entre le sujet et le verbe	6. Je t' *écrit cette lettre....	Substitution de marque de personne grammaticale. La présence du morphogramme (-t) au lieu de (-s)
Relation mal établie entre le sujet et le verbe	7. Les amis de papa *paye l'agent de mon école.	Le verbe n'est pas accordé avec son sujet. Il fallait la forme plurielle du verbe et donc l'absence du morphogramme (-nt)
Relation mal établie entre le sujet et le participe passé	8. Alfreda est *mort	Le participe passé n'est pas accordé avec son sujet. Il fallait la marque du féminin et donc l'absence du morphogramme (-e)
Confusion de classe de mot: le gérondif pour verbe	9... ton ami actuellement *travaillant aux Etats *Uni	Le verbe porte le morphogramme (-ant) attribué au gérondif
Confusion de classe de mot: verbe pour nom	10. Papa veut voir ses enfants avant sa *morte . 11. Il y a eu des *changes au Ghana après ton départ à l'étranger.	Le nom porte le morphogramme (-e) attribué à la forme participiale du mot. Omission de suffixe de nominalisation (-ment)
Confusion de classe de mot: infinitif pour participe passé	12. Elle a *utiliser beaucoup d'argent...	Le participe passé porte le morphogramme (-r) attribué à la forme infinitive du verbe
Mauvaise réalisation du mot	13. Le *marchant vend des pagens de Kentey	Substitution de morphogramme dérivationnel. Il fallait le dérivatif (-d) et non pas (-t)
Mauvaise réalisation du mot	14. Il faut *vitement retourner au Ghana	Ajout abusif du suffixe d'adverbialisation (-ment)
Mauvaise réalisation du mot	15. Il y a beaucoup de *disavantages dans vive au pays étranger.	Réalisation inexistante: la présence du préfixe (dis-) rend le mot étrange à la langue française

Pour la rédaction, il est impossible de recenser les erreurs des apprenants en terme de mot à morphogramme mal réalisés cela parce que les apprenants étaient obligés d'utiliser leur propre structure lexico-grammaticale et donc, nous avons affaire à une variété de structures erronées. Ainsi, nous ne pourrions pas présenter les notes une à une. C'est pour ce motif que nous avons jugé bon de présenter les notes par marge comme nous l'avons fait pour la dictée. La rédaction, cependant, est notée sur 30. La marge des notes est à 4 nombre d'intervalles.

TABLEAU 4.22 La notation de la production écrite des apprenants par lycée

Description		Notes (sur 30) des apprenants et pourcentage						
Lycee		0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	Total
Achimota SHS		1	13	8	5	3	0	30
%		3,3	43,3	26,7	16,7	10	0	100
PRESEC Legon		2	7	11	4	2	0	26
%		7,7	26,9	42,3	15,4	7,7	0	100
Accra Girls SHS		2	7	4	4	1	1	19
%		10,5	36,8	21	21	5,3	5,3	100
Total	Notes	5	27	23	13	6	1	75
	%	6,7	36	30,7	17,3	8	1,3	100

Ce tableau, comme celui de la dictée, indique que 55 répondants, soit 73,3%, ont échoué quant à l'emploi des morphogrammes. Cela implique que ce groupe de répondants a eu moins de 16 sur 30 comme note. 20 répondants, soit 26,7%, par contre, ont eu une note supérieure à 15 sur 30 en cette épreuve. Cette épreuve, comme nous l'avons déjà signalé cherche non seulement à mettre en évidence la typologie des erreurs liées à l'emploi des morphogrammes mais aussi à évaluer chez les apprenants le degré de difficultés à travers leur performance.

Il est à noter que les erreurs de morphogramme ne sont pas les seules commises par les apprenants. De part les erreurs de morphogramme, nous avons celles à dominante phonogrammique, logogrammique et idéogrammique qui tous figurent dans la production écrite des apprenants. Pour différencier donc les erreurs de morphogramme de celles des autres aspects de l'orthographe française que nous venons d'énumérer, nous avons choisi de marquer ou de corriger les erreurs à base de morphogramme par deux traits en dessous (=) alors que d'autres erreurs orthographiques sont marquées par un trait en dessous (-). Cette manière de corriger est applicable aussi bien pour la dictée que pour la rédaction.

4.4 Les données de l'interview

L'interview, dans le cas de notre travail, était indispensable dans la mesure où cela nous a permis, en premier lieu, d'expliquer à fond le terme pivot (morphogramme) aux répondants. Nombreux sont les répondants qui n'ont aucune notion préalable ou ont une notion fautive du terme en question. Sur les 14 enseignants, seul 5 paraissent avoir une idée préalable du terme *morphogramme*. Même là, seul 2 d'entre eux ont une idée claire du terme. C'est-à-dire que seul 2 répondants (savent) et ont bien défini ou expliqué le terme *morphogramme*. Les 3 autres répondants nous faisaient croire que le terme *morphogramme* est synonyme de *morphème* et que les deux termes renvoient au même phénomène linguistique, à savoir unité minimale de sens en linguistique. Donc, l'interview nous a permis d'expliquer et de nuancer ces deux termes linguistiques. L'interview nous a également permis de recueillir des informations supplémentaires à travers lesquelles nous avons pu éclaircir certaines présuppositions inférées des résultats obtenus des questionnaires.

Au cours de l'entretien, une section de nos questions cherchait, à savoir avec explication si la complexité relative de la structure morphogrammique de certains mots français en comparaison avec ceux de l'anglais et/ou ceux des langues dites locales entrave en quelque sorte l'acquisition des compétences linguistiques en FLE. A ce propos, les répondants interviewés partagent l'avis que l'écart qui existe entre la structure morphologique des langues en contact pose beaucoup de difficultés aux apprenants au cours de l'enseignement-apprentissage. Face à cette situation d'écart de structure morphologique, les apprenants ont tendance à faire des approximations linguistiques erronées ou carrément la transposition nette de notions antérieures vers le français, comme le constate-t-on dans le cas du mot « *revues* », réalisé « *review* » par plus de deux-tiers (2/3) du groupe référentiel. Selon les enseignants, ce phénomène de transfert négatif, a des effets

néfastes sur l'apprentissage du FLE. De part l'approximation linguistique erronée qui, elle figure au niveau morphologique, les enseignants ont soulevé, entre autres, le fait que les apprenants négligent souvent le phénomène d'accord (surtout l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *être*), dans leur production écrite. Ils ont également souligné le fait que les dérivatifs posent beaucoup de difficultés aux apprenants lors de la production écrite. Ils ont donné comme raison, le fait que ces graphèmes sont le plus souvent inaudibles à l'oral. Pour éviter ces défauts langagiers, il sera nécessaire, d'accorder plus d'attention à l'étude orthographique des mots dans nos cursus d'enseignement.

Aussi, nous avons cherché à savoir la raison pour laquelle la majorité des répondants n'aiment pas enseigner l'orthographe à travers la dictée et la lecture. A ce propos, les répondants interviewés ont avoué avec regret que les exercices purement orthographiques sinon les exercices à morphogramme n'y sont pas privilégiés dans les programmes d'enseignement et d'où la négligence de cet aspect de la langue. Ils ont, cependant, avoué que les exercices de dictée et de lecture pourraient exposer les apprenants aux graphies de certains mots à morphogrammes, difficiles à écrire. Nous constatons à travers cette séance d'interview qu'un petit effort de la part des enseignants en dictée et en lecture pourrait aider les apprenants à surmonter les difficultés relatives à l'emploi des morphogrammes.

En plus, nous avons voulu savoir à travers notre entretien avec les enseignants s'ils utilisent les méthodes et techniques propices avec les matériels efficaces et suffisantes pour dispenser leur cours. En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, la grande majorité des répondants ont souligné avec explication que le manuel *Arc-en-ciel* ne favorise pas l'acquisition de compétences orthographiques. C'est-à-dire que les exercices purement orthographiques ne figurent pas dans le manuel. Ils ont aussi souligné le problème d'insuffisance du manuel d'enseignement, un facteur

qui décourage la lecture et donc entrave l'acquisition des compétences écrites. Selon Tronchere et Prouret (1973:265) « ...un apprenant qui lit beaucoup a toujours de la chance de posséder assez d'expressions et de vocabulaire pour la rédaction ». Il est à noter que c'est à travers la lecture que l'apprenant apprend la configuration sinon la bonne réalisation graphique des mots. La lecture ne peut donc être sacrifiée en classe de langue.

Nous avons également cherché à savoir s'ils utilisent les auxiliaires didactiques appropriés et s'ils créent des conditions favorables et motivantes dans la classe de langue. A ce point, les répondants ont également soulevé le problème d'insuffisance d'auxiliaires didactiques. Ils ont cependant souligné qu'ils créent les conditions favorables et motivantes en classe de langue et cela, selon eux, est visible dans la performance de leurs apprenants en WASSCE. Se basant sur les réponses recueillies auprès des enseignements, nous suggérons que ceux-ci fassent en sorte que la dictée et la lecture soient incorporées dans leurs programmes d'enseignement en vue de d'aider les apprenants à surmonter les difficultés relatives à l'emploi des morphogrammes.

Pour en finir, nous avons voulu savoir si les répondants ont d'autres propositions à faire vis-à-vis de l'enseignement des morphogrammes. Quelques uns ont suggéré le renforcement de la grammaire comme moyen de consolider l'acquisition et l'emploi des morphogrammes. La grande majorité des répondants, dans le but d'encourager les apprenants et par conséquent, améliorer l'emploi efficace des morphogrammes ont suggéré les activités ludiques comme, des jeux sur comment épeler les mots et la formation d'autres mots à partir des mots donnés. Ils sont de l'avis que ces activités, pourront permettre aux apprenants de découvrir par eux-mêmes l'orthographe des mots à morphogrammes.

Les exercices proposés et leurs réponses sont présentés dans l'appendice E et F (pg 148-158). Il est à noter que tous ces exercices ont pour but de sensibiliser les apprenants à la notion de morphogrammes (les dérivatifs, les affixes et les désinences).

4.5 Validation des hypothèses

Les informations recueillies auprès des répondants et les exercices des apprenants nous ont servi de base nécessaire pour la vérification et la validation de nos hypothèses.

Hypothèse 1- *Les difficultés auxquelles font face les apprenants du FLE dans l'emploi des morphogrammes sont dues à la complexité relative de la structure morphogrammique des certains mots français en comparaison avec celles des langues antérieurement apprises des apprenants.*

Cette hypothèse a été, en premier lieu, vérifiée et confirmée par les résultats obtenus de l'item 12 du questionnaire où 12 répondants, représentant 85,7% de la population de référence contre 2 répondants, formant 14,3%, ont admis sans doute que la complexité relative de la structure morphogrammique des certains mots français en comparaison avec ceux des langues antérieurement apprises des apprenants empêche le bon usage des morphogrammes. Notre assertion de l'hypothèse 1 a été bien justifiée par les exercices de production écrite (la dictée et la rédaction) des apprenants. Par exemple, dans la production des apprenants, nous avons vu des mots tels que « review » au lieu de « revues », « le hero » au lieu de « le héros ». Nous constatons ici que les erreurs des apprenants à ce niveau proviennent de l'écart qui existe entre la structure morphologique des langues en contact. Puisque, non seulement, plus de la moitié des enseignants attestent ce fait, mais aussi le travail de plus de la moitié des apprenants appuie ce fait, et donc nous pouvons dire sans doute que cette hypothèse est confirmée.

Hypothèse 2- *L'influence négative de connaissances antérieures de la langue maternelle et de l'anglais empêche la bonne appropriation ou l'acquisition de la transcription graphique des mots en français.*

Cette hypothèse a été vérifiée et confirmée par les résultats obtenus de l'item 13 du questionnaire où tous les répondants, représentant 100% de la population de référence, ont admis sans doute que le transfert négatif des notions des langues antérieurement apprises influe et empêche la bonne acquisition des notions relatives à l'emploi des morphogrammes. Le travail des apprenants souligne aussi, de sa part, le phénomène du transfert négatif comme facteur qui milite contre la bonne réalisation graphique des mots en français. Le transfert négatif est bien discernable dans la production écrite des apprenants dans la mesure où nous notons des locutions telles que: «* les dieus », « les étudiants fatigué ». Ici, on constate, dans le premier cas, qu'à part les noms et les adjectifs irréguliers, tous les autres noms ou adjectifs, en anglais forment le pluriel avec un ajout de « s » or en français, le « s » a ces allographes (ces variantes). Et donc l'ajout de « s » au lieu de « x » au mot « dieu » devient une erreur provenant de la langue source. Vu la réponse unanime des enseignants et le nombre effrayant des erreurs à base de transfert négatif relevées dans la production des apprenants, nous affirmons avec certitude que cette deuxième hypothèse est confirmée.

Hypothèse 3- *La politique linguistico-éducationnelle du pays entrave en quelque sorte l'acquisition des compétences orthographiques en FLE. C'est-à-dire que les exercices purement orthographiques ou morphologiques ne sont pas beaucoup privilégiés dans notre manuel*

d'enseignement. Cet état de faits entrave largement la compétence écrite de nos apprenants et donc leur faiblesse en production écrite.

Cette hypothèse a été vérifiée et confirmée par les résultats obtenus lors de l'entretien avec les enseignants. 9 répondants, formant 64,3% contre 5, représentant 35,7%, sont de l'avis qu'effectivement la politique linguistico-éducative du pays ne favorise pas la maîtrise de l'orthographe des mots. Ils ont, de prime abord, condamné le manuel *Arc-en-ciel* comme une méthode qui préconise l'approche communicative. Selon eux, les situations de communication ne figurent pas dans ce manuel. Aussi, ils ont souligné avec regret, que les exercices purement orthographiques n'y figurent pas. Un des enseignants, en appui aux arguments avancés contre *l'Arc-en-ciel*, nous a montré des manuels francophones où des exercices purement orthographiques y figurent. Dans le manuel de Barré et al (1971:166) *mon livre unique de français CM 2* par exemple, les apprenants sont appelés à travailler sur « u », « ue » ou « ut » à la fin des noms. Ce travail permet aux apprenants de distinguer clairement les noms féminins à morphogramme « e » comme dans *une grue, une avenue* de celles à non morphogramme comme dans *une tribu, une bru* et bien d'autres. Ils ont aussi avoué que la compétence purement orthographique des apprenants n'est pas testée à WASSCE et d'où la non nécessité d'accentuer l'orthographe en classe de FLE. Ils ont, cependant, reconnu que l'orthographe constitue le pivot d'une bonne production écrite et donc ne doit pas être reléguée. La réaction affirmative de la majorité des enseignants sur l'item en question nous fait penser que cette hypothèse est confirmée.

Hypothèse 4- *L'inefficacité du processus d'enseignement-apprentissage du FLE à ce niveau. C'est-à-dire que l'incapacité des enseignants vis-à-vis de l'usage des méthodes et techniques*

propices avec des matériels pédagogiques efficaces ainsi qu'avec des auxiliaires didactiques appropriés pour créer des situations favorables et motivantes dans la classe de langue, fait obstacle au bon usage des morphogrammes.

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

4.6 Synthèse des techniques d'enseignement des enseignants

Lors de la confirmation de nos hypothèses, nous nous sommes rendu compte que la dernière hypothèse est restée non confirmée. Les enseignants interrogés nous ont fait croire en

l'efficacité de leurs techniques d'enseignement tout en appuyant leur assertion avec la performance de leurs apprenants à WASSCE. Notons rapidement ici que le fait que les apprenants ont réussi en français à l'examen de WASSCE ne veut pas nécessairement dire qu'ils sont bien en français. Et d'ailleurs, ce n'est pas tous ces apprenants qui ont eu de bonnes notes à l'examen. A ce propos, Amuzu (2003:16) ne tarde pas à nous faire ce constat:

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

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

4.7 Conclusion

Vue les résultats obtenus à travers le dépouillement et l'analyse des épreuves de la dictée et de la rédaction, joint à ceux recueillis à travers les questionnaires et les entretiens, nous sommes arrivé à vérifier et à confirmer nos hypothèses. Les données de nos analyses témoignent de l'ampleur et le degré de notre problématique. Nous pouvons donc réaffirmer sans doute que l'emploi des morphogrammes constitue une des difficultés majeures dans l'enseignement-apprentissage du FLE au Ghana. Alors, il sera nécessaire que les enseignants fassent tous (des efforts consciencieux) pour mener les apprenants à surmonter ces difficultés d'emploi des morphogrammes.

Il est à noter que lors de nos analyses, nous avons essayé de vérifier l’assertion que les filles sont plus aptes à étudier les langues que les garçons. Mais cette assertion nous paraît fausse dans la mesure où nous avons constaté que les mêmes types où catégories d’erreurs figurent dans le travail des filles et des garçons. C’est-à-dire que il y a eu pas mal de filles qui ont eu des notes faibles tout comme les garçons. Alors, selon cette étude, dire que les filles sont plus aptes à étudier les langues que leur contrepartie garçons n’a aucune base scientifique.

CHAPITRE CINQ

IMPLICATIONS DE L'ETUDE ET RECOMMANDATIONS

5.0 Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé, synthétisé et interprété les résultats des données de nos enquêtes. Les enquêtes menées ne nous ont pas seulement renseigné sur les difficultés des apprenants quant à l'emploi des morphogrammes mais elles nous ont aussi permis de valider (confirmer ou réfuter) nos hypothèses.

Nous sommes maintenant convaincu que les apprenants de FLE dans les lycées constitutifs de notre échantillon en particulier et ceux des autres lycées du Ghana en général, ont des difficultés concernant l'emploi des morphogrammes. La faiblesse des apprenants quant à l'emploi des morphogrammes est bien évidente dans leur production écrite, car ils ont des difficultés avec la syntaxe et la morphologie des mots (l'orthographe). Ces difficultés provenant de l'influence des langues antérieurement apprises des apprenants ne doivent pas être des obstacles pour l'enseignement-apprentissage du FLE. Il est nécessaire que les enseignants du FLE trouvent donc des solutions à ces difficultés d'emploi des morphogrammes.

Notre travail, dans ce dernier chapitre, consiste non seulement à faire des propositions aux autorités chargées de la mise en place des programmes d'enseignement mais aussi à avancer des stratégies didactiques en vue d'aider nos apprenants et nos enseignants à surmonter les difficultés relatives à l'emploi des morphogrammes lors de l'enseignement-apprentissage du FLE. Pour mettre fin à notre discussion sur ce travail, nous avons fait une conclusion générale en guise de bilan de notre thèse.

5.1 Les difficultés de l'emploi des morphogrammes

Les résultats de la dictée et de la rédaction nous ont renseigné largement sur les deux grands niveaux de difficultés relatives à l'emploi des morphogrammes que les apprenants font dans leur production écrite. Nous avons d'abord, les difficultés orthographiques portant sur les dérivatifs. Dans la production des apprenants, par exemple, la majorité d'eux ont écrit « marchant » au lieu de « marchand ». Ils sont ignorants du fait qu'en français, il faut un « d » et non pas un « t » à la fin de ce mot. Le « d » en fin de ce mot permet de former les dérivées du mot. « marchandise », « marchander ». Cela paraît tout à fait le contraire en anglais. C'est-à-dire que le « t » en fin de mot, en anglais, ne permet en aucun cas de former les dérivées du mot. Nous constatons, dans une perspective linguistique que la source d'erreur est que les apprenants, sous l'effet des habitudes de l'anglais, ont été influencés par l'orthographe anglaise.

Au niveau syntaxique, les résultats des données de nos enquêtes nous ont exposé aux difficultés relatives à l'emploi des affixes flexionnels (un domaine qui touche aux difficultés portant sur les accords en genre, en nombre, en personne) et les erreurs relatives à l'emploi correct de temps et mode. Dans la production des apprenants, nous avons vu beaucoup d'accords erronés ou mal effectués et le mauvais usage de temps et même de mode. Nous avons à titre d'exemple la phrase; « *Les étudiantes *fatigué ne font pas leur devoir* ». On constate ici que l'adjectif qualificatif n'est pas accordé avec le nom qu'il qualifie. C'est-à-dire qu'il y a absence du morphogramme (-e) marque du féminin et (-s) marque du pluriel à l'adjectif « **fatigué** ». Et donc, la phrase est dite erronée. Les difficultés qui se révèlent à travers ces formes mal écrites sont que les apprenants ne déterminent pas les accords nécessaires au sein des phrases. Cela revient à dire; comme nous l'avons déjà souligné que les apprenants agissent sous l'effet des habitudes de l'anglais et ne font que transposer les connaissances acquises en anglais vers le

français. Il est à noter que les accords (du type) illustrés n'existent pas en anglais. Et donc leurs (ces accords) acquisitions deviennent problématiques pour nos apprenants.

5.2 Intervention didactique

5.2.1 Stratégie didactique pour pallier aux difficultés d'emploi des morphogrammes

L'intégration de stratégies didactiques est une partie fondamentale de notre travail. Nous avons pour but de construire une série de cours qui permettraient le plus possible de favoriser chez nos apprenants les connaissances linguistico-grammaticales en rapport avec l'emploi des morphogrammes. Nous avons, donc, formulé des stratégies susceptibles d'aider en ce sens, stratégies dont quelques unes sont retenues dans le cadre de la présente recherche. La rétention de quelques stratégies est due au fait que la notion de morphogramme recouvre trois grands axes de connaissances linguistico-grammaticales à savoir: les dérivatifs, les affixes flexionnels et les affixes suffixaux et/ou préfixaux. Il est à noter qu'il nous apparaît difficile d'écarter une ou l'autre des stratégies formulées puisque la mise en œuvre de chacune est réalisable à l'intérieur d'une série de 6 ou 8 cours. Examinons-les dans une perspective purement didactique.

5.2.2 L'approche inductive de l'enseignement des morphogrammes flexionnels et les désinences verbales

-L'approche inductive : (il s'agit ici de proposer aux apprenants, au début de l'apprentissage de notions, une ou plusieurs activités d'exploration subtilement dirigées par l'enseignant) et concrètement mises en œuvre par une activité d'exploration et d'observation d'exemples où le phénomène d'accord ciblé (en genre, en nombre et en personne) se manifeste. Il est question ici de l'enseignement des affixes flexionnels et les désinences verbales.

En début de séquence, on propose aux apprenants différents corpus de phrases comprenant des accords (de tout genre) réussis et d'autres fautifs, en les questionnant sur l'agrammaticalité des phrases, l'une après l'autre, et en leur demandant de se servir strictement de leur intuition et de leur sens de l'observation, tout cela dans le but de mener un débat orthographique qui vise à leur faire déduire la règle en la formulant dans leurs mots. Il est à noter que la didactique préconise, qu'en matière d'apprentissage, on procède du connu vers l'inconnu. En d'autres termes, qu'on va du simple vers le complexe. Alors, l'enseignant peut commencer son cours avec des phrases à erreurs évidentes. Nous avons à titre d'exemple; *la *beau fille est très *intelligent. Les* pêcheur ont attrapé beaucoup de poissons.* On demande aux apprenants d'examiner les phrases et d'identifier les erreurs qui y figurent et si possible, de faire la/les correction(s) nécessaire(s).

Ayant franchi, cette étape de prise de conscience d'erreur, l'enseignant doit circonscrire les types de connaissances, sans négliger les connaissances conditionnelles. En effet, le manque de connaissances, surtout de type conditionnel, semble être une des sources principales de la difficulté flagrante des apprenants. Pour déployer cette recommandation en classe, nous avons décidé, d'une part, d'enseigner les connaissances nécessaires pour effectuer l'accord en faisant prendre des notes aux apprenants, et d'autre part, nous leur avons proposé différentes activités d'identification d'accords. Cela doit se faire dans une séquence logique pour permettre la bonne assimilation des règles. Nous avons à titre d'exemple commencé le conditionnement avec la mise en évidence de l'accord entre le verbe et son sujet (*Les poules picotent le blé séché au soleil*). Cela parce que nous croyons que les apprenants ont déjà une connaissance adéquate dans ce domaine. Partant de ce type d'accord, on procède à d'autres types d'accord sans négliger les désinences verbales.

Après le conditionnement, nous avons prôné, chez les apprenants, une forte contextualisation de l'apprentissage initial, c'est-à-dire qui consiste à approcher les nouvelles notions linguistico-grammaticales par le biais d'exemples bien concrets plutôt que par la théorie, ce qui est conforme à l'approche inductive. Il s'agit ici, de s'assurer que l'apprenant ait en tête des exemples précis de la notion qu'il doit maîtriser avant de prendre connaissance des aspects théoriques qui sous-tendent ces exemples. Cela est suivi de la décontextualisation. Ici, les apprenants sont conseillés de se détacher progressivement des exemples proposés antérieurement, pour faire place aux notions théoriques en s'assurant qu'ils sont en mesure d'établir des liens entre celles-ci et d'autres déjà maîtrisées. Cette façon de faire, d'une recontextualisation avec la tâche d'écriture, correspond à l'ordre général pour lequel nous avons opté. Il est, cependant, souhaitable que dès la phase de contextualisation jusqu'à la recontextualisation, la technique de relecture suive immédiatement toutes productions des apprenants. Cela parce que quelques erreurs de production écrite sont dues au manque de prudence de la part des apprenants. Nous avons comme appui à notre assertion, la production d'un apprenant (Voir Annexe pg 159) où il arrive à écrire (je **crois** tu [te] portes très bien... mais finit pas écrire (Je t'*écrit cette lettre...). Il est évident ici que l'erreur commise par l'apprenant découle de son manque d'attention et donc, il fallait juste une relecture pour s'auto-corriger.

5.2.3 Stratégie d'enseignement des morphogrammes lexicaux

La notion de morphogramme renvoie à l'orthographe, et donc, pour bien enseigner les morphogrammes lexicaux, en l'occurrence l'orthographe, l'enseignant doit mener ses apprenants à franchir les étapes que nous avons adoptées et utilisées et que nous estimons efficaces et

effectives dans l'enseignement des morphogrammes. Il est à noter ici que les morphogrammes lexicaux peuvent se catégoriser en deux groupes, à savoir:

- les dérivatifs ou morphogramme dérivationnel (les consonnes finales qui permettent la dérivation) Exemple le « t » de « haut » permet la réalisation du mot « hauteur » et « hautain ». C'est-à-dire que ces deux mots « hauteur » et « hautain » proviennent de leur racine « haut ».
- les morphogrammes lexicaux non dérivationnels (les consonnes finales qui en aucun cas ne permettent la dérivation). Par exemple le « s » de « repas » ne permet en aucun cas de former la famille du mot repas. C'est-à-dire que le mot repas n'a pas ses dérivés et donc le « s » étant bien un morphogramme, mais non dérivationnel.

5.2.3.1 Stratégie d'enseignement des morphogrammes lexicaux non dérivationnels

Nous allons d'abord aborder comment enseigner les morphogrammes purement lexicaux avant de passer à l'enseignement des dérivationnels.

Etape 1 : Indentification- l'enseignant doit d'abord amener ses apprenants à identifier le mot. Cela consiste à aider les apprenants à percevoir la configuration graphique du mot, sa prononciation et son contenu sémantique. Cela peut se faire à travers un texte de dictée ou un jeu de mots. Exemple: **cour**, la perception de l'orthographe du mot, sa prononciation et sa signification ou ses significations (dans le cas des mots polysémiques) constitue l'identification.

Etape 2 : Contraste -il est question ici d'amener les apprenants à percevoir la/les nuance(s) orthographique(s) qui existe(nt) entre le mot et ses homophones. Dans le cas de *cour* par exemple, on doit faire le point sur **court**, **cours** et le mot en question **cour**. La mise en évidence de la configuration graphique et de sens de ces mots permet aux apprenants non seulement de

savoir la nature homophonique sinon logogrammique du mot mais aussi, cela leur permet de bien s'orienter sur le choix du mot juste dans un contexte donné.

Etape 3 : Imitation - ici, les apprenants sont amenés à copier le mot afin que sa configuration graphique puisse se greffer dans leur mémoire. Il est question ici, de copier le mot « *court* » et la phrase dans laquelle le mot figure. Exemple: *Les violences postélectorales ont fait que les leaders du parti capitaliste sont conduits à la **cour** judiciaire.* C'est l'étape de l'imitation.

Etape 4 : Discrimination orthographique- il est question ici d'a mener les apprenants à travers des exercices à choisir les bonnes réponses. Par exemple,

Mon père vient de m'acheter un pantalon... (vers/ vert/ver) dans une boutique de mode.

Etape 5 : Sélection et application¹-considérant les étapes parcourues, on demande aux apprenants d'appliquer le mot à travers des exercices de contrôle.

Sélection et application 2 –ayant assimilé l'orthographe, la prononciation, le contenu sémantique et pragmatique du mot, les apprenants sont librement laissés à utiliser les mots à leur propre gré tout en prenant en compte la forme propice du mot en toute circonstance. Exemple:

*Le professeur nous demande de venir au **cours** ce soir.*

Cette étape constitue la sélection et l'application pour exprimer un fait, un ordre, une pensée et autre à l'écrit.

5.2.3.2 Stratégie d'enseignement des morphogrammes lexicaux dérivationnels

En ce qui concerne les dérivatifs, pareillement aux deux premières étapes des morphogrammes lexicaux non dérivationnels, l'enseignant doit amener ses apprenants à identifier le mot. Cela consiste à aider les apprenants à percevoir la configuration graphique du mot, sa prononciation et son contenu sémantique. Cela peut se faire à travers un texte de dictée

ou un jeu de mots. Exemple: **concept**, la perception de l'orthographe du mot, sa prononciation et sa signification constitue l'identification. Cette étape est suivie de l'imitation où les apprenants sont amenés à copier le mot afin que sa configuration graphique puisse se greffer dans leur mémoire. Il est question ici, de copier le mot « *concevoir* » et la phrase dans laquelle le mot figure. Exemple: *Les concepts scientifiques sont souvent plus concrets que ceux de la religion chrétienne.* C'est l'étape de l'imitation.

Etape 3 : Répétition et variation-ici, l'enseignant guide les apprenants à former des phrases avec le mot. Cela permet d'étoffer leur expérience de ce mot ou de le renforcer. Ils sont également amenés à travers des exemples de phrases à voir le mot sous toutes ses formes (les formes dérivées du mot: la forme nominale, adjectivale, préfixale, suffixale et bien d'autres). Il est question, ici de l'usage pragmatique du mot. Nous avons comme exemple le verbe *concevoir* ;

1. Je **conçois** que mon étudiant a raison de se mêler dans cette affaire. (Forme verbale)
2. Le travail était bien **conçu** et bien exécuté. (Forme participiale utilisée comme adjectif)
3. Le **concept** à étudier me paraît déjà très difficile à comprendre. (Forme nominale)
4. L'étude **conceptuelle** de la philosophie est de nous rendre apte à la vie. (Forme adjectivale)
5. La **conception** que le blanc est plus intelligent que l'africain est remis en cause par des auteurs africains. (Forme suffixale nominale)
6. La **conceptualisation** des faits agricoles ne nous permet pas de bien développer. (Forme nominale)
7. La **préconception** des faits médicaux nous permet de chercher les moyens de prévention. (Forme préfixale nominale)

8. Les solutions que vous avanciez au problème sont **conceptuellement** fausses. (Forme adverbiale)

En fait, au niveau de la préfixation et la suffixation, il faut toujours insister sur les cohérences du système sans lesquelles il est impossible de bien organiser le savoir morphographique. Si par exemple, nous sommes en train de travailler sur les diminutifs se terminant en –eau : *le renard = le renardeau, l'éléphant = l'éléphanteau*, on pourrait demander aux apprenants, comment s'appelle le petit de la baleine ? Même si on n'a jamais écrit ce mot, il y a fort à parier que le mot s'orthographiera : *le baleineau*. Sans la cohérence, les apprenants risquent d'écrire de n'importe quoi.

Etape 4 : Sélection et application1-considérant les étapes parcourues, les apprenants sont demandés d'appliquer le mot à travers des exercices de contrôle.

Sélection et application 2 –ayant assimilé l'orthographe, la prononciation, le contenu sémantique et pragmatique du mot, les apprenants sont librement laissés à utiliser le mot à leur propre gré tout en prenant en compte la forme propice du mot en toute circonstance. Cette étape constitue la sélection et l'application du nouveau vocable pour exprimer sa pensée.

Ainsi décrite et comprise, l'acquisition des morphogrammes lexicaux se prête à une analyse simple et ordonnée. Et cette analyse constitue elle-même la charpente d'une pédagogie efficace et souple. Il est à noter, comme nous l'avons souligné d'avance que pour motiver l'apprenant, l'enseignant doit, tout d'abord savoir qu'il est indispensable de limiter sévèrement le bagage lexical du débutant, jusqu'à ce qu'il ait acquis une certaine facilité orthographique et transformé en habitudes linguistiques les opérations lexico-grammaticales les plus communs comme (l'accord en genre et en nombre). La dose de « l'orthographe », quel que soit le niveau de l'apprenant ne doit pas dépasser de beaucoup le minimum nécessaire si l'on veut tenir en éveil

l'intérêt et la soif d'apprendre de l'apprenant. Mais ce minimum, il faut l'atteindre, il faut que cette soif s'avive à chaque leçon.

5.3 L'insuffisance des manuels d'enseignement

Lors de notre entretien, les enseignants ont soulevé le problème des insuffisances de manuel d'enseignement *Arc-en-ciel*. Nous étions donc obligé de mener une enquête à l'égard de ce sujet. Le résultat de cette enquête trahit, cependant, la position des répondants concernant l'insuffisance de manuel d'enseignement. Nous avons constaté que tous les lycées concernés ont assez de manuels pour dispenser le cours. Cela parce que les périodes de français sont distribuées tout au long de l'emploi du temps. En d'autres termes, ce n'est pas toutes les classes de FLE qui ont le français en même temps alors on pourrait faire circuler les manuels disponibles d'une classe à l'autre.

A Achimota School, par exemple, le taux d'apprenants en troisième année est 168 (3A1=45, 3A2=41, 3A3=41 et 3A4=41). Et nous avons au total 105 Copies d'*Arc-en-ciel* BK3. On pourrait donc effectivement faire circuler les manuels d'une classe à l'autre. Alors, exemplaire par apprenant sera trop demander au gouvernement. Nous conseillons donc, les enseignants de faire circuler les manuels d'une classe à l'autre. Ceci faisant, les manuels seront mis en bon usage.

5.4 Profil professionnel des enseignants

Une vue d'ensemble du profil professionnel des enseignants démontre que non seulement la majorité des répondants sont détenteurs, au moins, d'une *licence ès lettres* mais aussi, bon nombre d'entre eux (sauf 2 représentant 14,3%) ont suivi une formation professionnelle en

didactique de langues. Il est à noter également que, la plupart de ces enseignants ont plus de 5 ans d'expérience dans l'enseignement du FLE. Alors nous avons affaire non seulement à des enseignants qualifiés mais aussi à des enseignants possédant un degré de compétence en contenu aussi bien qu'en didactique de langues. Ce degré de connaissance, à notre avis, est suffisant pour mener les apprenants à surmonter les difficultés d'emploi des morphogrammes pourvu qu'elles (les difficultés) soient identifiées.

5.5 La politique linguistique du pays

La politique linguistico-éducative du pays exige que l'enseignement-apprentissage de l'anglais commence très tôt à l'école. C'est-à-dire que dès CE 1 (class 3). En revanche, l'enseignement-apprentissage du FLE commence au niveau du collège (JHS). C'est-à-dire que l'apprenant commence à apprendre le français en JHS à partir de treize (13) ans ou même en SHS à partir de seize (16) ans. Cela implique que les apprenants commencent à apprendre le FLE à la fin de six (6) ans du cycle primaire. Un temps que nous estimons trop long, vu le fait que les apprenants sont supposés avoir déjà acquis des habitudes des langues antérieurement apprises et donc le phénomène de transfert linguistique, objet de notre étude. En effet, en ce moment tardif du commencement de l'apprentissage du FLE, l'apprenant ayant déjà acquis des connaissances linguistiques en L1 et en L2 arrive à comparer ces langues antérieurement apprises au français. Le résultat en est qu'il devient psychologiquement épiné par toute complexité qu'il trouve associée aux structures et règles grammaticales du français, et finit par conclure que ce dernier (le français) est plus difficile à apprendre.

Nous croyons fermement que si l'apprenant à l'occasion de commencer le français très tôt comme est le cas de l'anglais, l'apprentissage sera beaucoup plus facile. C'est dans cette optique

que nous proposons fortement que si le français est vraiment considéré pertinent pour des raisons socio-culturelles, politiques et économiques, l'apprenant doit le commencer dès l'école primaire afin qu'il puisse acquérir les compétences de bases nécessaires à son apprentissage.

5.6 Formation des enseignants de français

Les problèmes de pertinence, d'efficacité, d'impact et de soutenabilité de la formation des enseignants constituent des enjeux pour répondre aux besoins d'éducation de qualité.

Dans le processus de mise en œuvre des diverses initiatives relatives aux enseignants au Ghana, de nombreux défis ayant fait leur apparition méritent d'être abordés. Parmi ces défis figurent l'insuffisance et la professionnalisation des enseignants qui ont peu ou aucune formation en didactique de langues ainsi que les normes par rapport auxquelles une éducation de qualité des enseignants peut être garantie: étude des théories de l'acquisition du langage.

Dans notre discussion sur la politique linguistico-éducative du pays, nous proposons fortement que le français soit commencé dès l'école primaire. Cela implique donc qu'il nous faut, en tant que pays, former plus d'enseignants de FLE pour assurer les cours à ce niveau. Cela peut se réaliser seulement si nous augmentons le nombre d'institutions chargées de la formation d'enseignants de FLE. Cela veut dire que si possible, chaque école normale ait un département de français comme c'est le cas dans les universités publiques. Ce faisant, nous aurons suffisamment d'enseignants de français pour assumer les cours à ce niveau. Nous croyons avec certitude qu'en faisant cela, le français sera sur le même piédestal que l'anglais et par conséquent la connaissance de l'anglais ne peut pas avoir d'effets néfastes sur l'apprentissage du français.

En ce qui concerne la professionnalisation des enseignants, il est à noter que l'enseignement, tout comme d'autres professions, est un art et exige un savoir-faire (des connaissances et des compétences spécialisées), cependant les employeurs dans le secteur éducatif (Ghana Education Service) et même un grand nombre d'enseignants sont ignorants de ce fait très important. Ainsi, un certain nombre d'enseignants se retrouvent dans nos salles de classe sans avoir suivi une formation quelconque en didactique de langues ou en pédagogie. Il suffit seulement, dans le cas de Ghana Education Service, d'avoir un diplôme d'études générales pour être enseignant. Nous faisons allusion, dans notre cas, aux enseignants ressortissants de l'Université du Ghana, de Kwame Nkrumah University of Science and Technology et des universités privées qui se retrouvent dans l'enseignement. Or, avoir un diplôme est une chose, et avoir les compétences et connaissances nécessaires pour bien enseigner est une autre chose. Pour garantir une éducation de qualité, nous proposons donc que tous les enseignants de FLE aient au moins une formation professionnelle en didactique de langues. Au moins, l'enseignant doit comprendre le fonctionnement psychologique de ces apprenants. Il doit également, pour un bon résultat, planifier sa leçon. Il doit aussi auto-évaluer sa leçon. Tous ces points et d'autres non mentionnés sont des faits spécifiques relatifs à l'enseignement de bonne qualité. Nous aimerions suggérer qu'une place égale soit accordée à l'enseignement de la méthodologie et à celui du contenu dans la formation des enseignants. Il serait souhaitable que les futurs enseignants du FLE arrivent à apprendre le français (avant tout) dans le but de pouvoir l'enseigner en dépit de tout problème ou de toute difficulté.

Notons aussi que l'enseignement est un « fait évolutif ». Autrement dit, l'enseignement est un fait qui évolué avec le temps (chaque jour). Autrefois, on parlait de *l'approche Grammaire-traduction*, de *l'approche SGAV* et bien d'autres. Mais maintenant, nous parlons de *l'approche*

communicative. Tous ces faits témoignent de l'évolution de l'enseignement dans le temps. Et donc, dans la vie professionnelle de tout enseignant, la formation initiale est prépondérante mais on ne peut pas se passer de l'autoformation et de la formation continue. La maîtrise des notions théoriques acquises au cours de cette formation initiale est essentielle et les comportements professionnels en sont déterminés mais ils s'acquièrent dans la pratique quotidienne de classe. Pour cette raison, Tagliante (2001: 10-11) souligne l'importance de la formation continue en ces termes que « la formation continue et l'autoformation interviennent d'ordinaire pour pallier l'insuffisance de la formation initiale ou pour moderniser une formation initiale trop ancienne ». La formation continue nous amène à mettre davantage l'accent sur l'importance de la participation des enseignants aux séminaires et aux séances de recyclage professionnel organisés à leur intention et nous recommandons que ces derniers soient encouragés, motivés et sponsorisés à cet égard. C'est-à-dire qu'à part la formation initiale, les enseignants de FLE doivent avoir accès à la formation continue et d'autres séances professionnelles afin de leur permettre de mettre à jour leurs connaissances et compétences professionnelles. Ils doivent aussi s'auto-former et s'auto-évaluer de temps en temps pour être à jour avec les nouvelles techniques d'enseignement.

5.7 Le contenu linguistique des manuels d'enseignement

Dans notre analyse des données de l'interview (cf. infra 4.4), nous avons remarqué que les exercices portant sur le morphogramme, et par extension d'orthographe, ne sont pas privilégié dans nos manuels d'enseignement et cela entrave beaucoup l'acquisition de la compétence orthographique de nos apprenants. D'ailleurs, il est toujours dit que plus on pratique, plus on maîtrise. Autrement dit, *c'est en forgeant qu'on devient forgeron*. Alors si nous

incorporons les exercices orthographiques dans nos manuels d'enseignement, les apprenants auront la chance de prendre contact avec ces exercices (puisque'ils n'ont pas de choix mais de dépendre en grande partie du manuel d'enseignement) et par conséquent, ils pourront pratiquer et maîtriser l'aspect orthographique de la langue. Alors, nous proposons que les exercices purement orthographiques (un aspect de la langue que nous ignorons totalement dans l'enseignement) soient incorporés dans nos manuels d'enseignement.

Une étude des manuels d'enseignement des pays francophones voisins du Ghana, notamment la Côte d'Ivoire et le Togo témoignent de la présence d'exercices purement orthographiques. Avec ce constat, la question qui se pose à nos autorités chargées de la mise en place des manuels d'enseignement est que, si ceux qui ont le français comme langue seconde (en font usage tous les jours) reconnaissent la place de l'orthographe et les difficultés qu'elle pose aux apprenants et, pour cette cause, l'ont intégré dans leurs manuels d'enseignement pour que ces derniers puissent y avoir accès (les pratiqués en vue de les maîtriser et de perfectionner leur compétence écrite) pourquoi pas le Ghana, qui a le français comme langue étrangère? Les apprenants ghanéens, selon nous, ont beaucoup plus besoin de ces exercices orthographiques que leurs homologues francophones dans la mesure où l'apprentissage du FLE au Ghana n'est limité qu'en classe. Cela veut dire qu'à part les salles de classe, le français (l'orthographe) n'est apprise nulle part. Or, en milieu francophone, l'apprenant a la chance d'avoir accès à l'orthographe des mots français sur les panneaux, affiches publicitaires et d'autres.

Considérant la discussion en cours, nous pouvons affirmer avec certitude que la bonne acquisition de l'aspect écrit de la langue ne peut pas se passer de l'acquisition des compétences orthographiques. Raison pour laquelle, en matière de la linguistique, l'étude de la morphologie vient avant celle de la syntaxe. Vu le fait qu'on a besoin des mots pour former des phrases.

Autrement dit, la compétence orthographique est une condition à une bonne production écrite. Alors nous mettons l'accent sur l'incorporation des activités orthographiques dans nos manuels d'enseignement afin d'aider nos apprenants à surmonter les difficultés que posent le mauvais emploi des morphogrammes.

5.8 Motivation des apprenants

La motivation, sous toutes ces formes, joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. C'est-à-dire qu'apprendre une langue présuppose, tout d'abord, la volonté de l'apprenant de modifier ces habitudes langagières et à éveiller sa soif (son intérêt) d'apprendre. Cela parce que la volonté de l'apprenant compte beaucoup dans l'acquisition des nouvelles structures de la langue cible. S'appuyant sur Rubin et Tompson (1994:3), Kuupole (2005:20) affirme que l'apprenant est un facteur capital dans l'apprentissage: « ... tout dépend de lui. Comme apprenant de langue..., c'est lui qui est le facteur le plus important dans le processus d'apprentissage de la langue... ». Sans l'intérêt pour l'apprenant, le travail (l'enseignement) est voué à l'échec et apprenant et enseignant **s'engourdissent**. Alors nous recommandons que les apprenants soient, au préalable, sensibilisés à l'importance du FLE dans le monde contemporain. Ce faisant, les apprenants seront intéressés de s'adonner à l'apprentissage du FLE. La sensibilisation peut prendre la forme d'énumération des bénéfices qu'on peut tirer du français du point de vu socio-économique et politique, commercial, culturel et d'autres. On peut également faire comprendre aux apprenants l'apport du français à l'apprentissage de l'anglais surtout dans le domaine des notions scientifiques. C'est-à-dire que certaines notions scientifiques ont un rapport étroit avec les mots français et donc l'apprentissage du français rend facile la compréhension de ces notions scientifiques. Le tableau ci-dessous illustre notre assertion.

Tableau 5.1 **Rapport entre les notions scientifiques et les mots français**

Mot Anglais	Mot Français	Notion Scientifique
Teeth	Dent	Dentition
Moon	Lune	Lunar
Sun	Soleil	Solar
Breathing	Respirer	Respiration
Heart	Poumon	Pulmonary
Death	Mort	Mortality

Le tableau 5.1 nous montre l'écart entre le mot en anglais et son terme scientifique d'une part et le lien entre le mot en français et son terme scientifique de l'autre. Selon les données du tableau, Il serait facile à un apprenant de FLE de bien maîtriser les notions scientifique qu'un apprenant qui n'apprend pas le FLE.

Tableau 5.2 **Rapport entre les noms des Viandes en anglais et le nom de l'animal en français**

Nom de l'animal en anglais	Nom de l'animal en français	Viande de l'animal en anglais
Cow	bœuf	beef
Pig	Porc	pork
Sheep	Mouton	Mutton
Gaot	Chevre	Chevon

Le tableau 5.2 nous démontre comment le nom des viandes en anglais se rapproche au nom de l'animal en français. Il serait donc facile à un apprenant de FLE de bien maîtriser le nom des viandes en anglais qu'un apprenant qui n'apprend pas le FLE.

En ce qui concerne l'enseignant, il joue un rôle essentiel dans le processus de l'enseignement-apprentissage. Il a le rôle primordial de faire vivre la soif d'apprendre de l'apprenant. Il doit donc suffisamment motiver celui-ci à travers la redynamisation des activités de classe afin d'encourager et d'éveiller l'intérêt de ce dernier. Nous mettons l'accent sur la motivation parce qu'elle a beaucoup d'effets sur l'apprentissage. D'ailleurs, Amuzu (2005: 6-7) nous fait comprendre que « les didacticiens estiment que la motivation a un impact important sur la capacité de rendement de l'individu dans l'apprentissage de L2 ». Pour motiver l'apprenant,

l'enseignant doit, tout d'abord savoir qu'il est indispensable d'adapter sa leçon au niveau de ce dernier bagage lexical du débutant, jusqu'à ce qu'il ait acquis une certaine facilité orthographique et transformé en habitudes linguistiques les opérations grammaticales les plus communes (l'accord en genre et en nombre). La dose de « l'orthographe », quel que soit le niveau de l'apprenant, ne doit pas dépasser de beaucoup le minimum nécessaire si l'on veut tenir en éveil l'intérêt et la soif d'apprendre de l'apprenant. Mais ce minimum, il faut l'atteindre, il faut que cette soif s'avive à chaque leçon. Pour tenir en éveil l'intérêt de l'apprenant, il faut que l'enseignant trouve des situations, des actions et des idées qui feront l'étoffe du cours, surtout du point de vue de l'apprenant. Aussi il faut que l'enseignant cherche et crée des activités et des exercices en dehors de ceux qui se trouvent dans le syllabus. Il doit de même concevoir des méthodes et techniques pour rendre intéressante sa classe du FLE et susciter l'intérêt des apprenants dans l'orthographe et la prononciation des mots. Il doit également guider l'apprenant à découvrir les règles établies et même les exceptions aux règles établies. Cela parce que les apprenants ont tendance à généraliser les règles. L'enseignant doit en somme animer sa classe à travers une variété de jeux ludiques et d'exercices à morphogrammes afin de, tout d'abord, éviter la monotonie puis attirer l'attention des apprenants sur le visage graphique des mots à morphogrammes (les dérivatifs et les flexionnels). Nous proposons des exercices tels que:

Les deux premiers exercices visent à exposer les apprenants à la notion des consonnes finales (souvent non prononcées à l'oral mais figurant à l'écrit) qui entraînent la nuance de sens. Ces exercices visent également à les faire comprendre et les mettre en garde contre la dichotomie qui existe entre l'orthographe anglaise qui, elle, est à base phonogrammique: tous les graphèmes sont prononcés et par conséquent, l'on voit clairement la distinction entre les mots tant bien à l'oral qu'à l'écrit. Dans les mots « pot » [pɒt] et « pod » [pɒd], l'on perçoit la nuance à travers les

consonnes finales. Par contre, celle du français est à la fois phonogrammique et morphogrammique : pas tous les graphèmes, surtout ceux en fin de mot, ne sont prononcés et donc, l'on ne peut distinguer *vers* de *vert* que d'après le contexte donné et non pas à travers la prononciation dans la mesure où ces deux mots sont identiquement prononcés [vɛ:r].

5.9 Conclusion générale

En termes de bilan, notre étude est une contribution à une meilleure utilisation des morphogrammes en orthographe française par les apprenants du FLE, particulièrement ceux du niveau SHS au Ghana. Elle nous a permis d'identifier dans un premier temps certains problèmes qui se posent au niveau de la langue dans l'emploi des morphogrammes et dans un deuxième temps certaines difficultés qu'éprouvent les apprenants dans l'apprentissage du français. Il a été révélé que ces problèmes et ces difficultés constituent un handicap dans l'enseignement – apprentissage de FLE. En effet, partant des objectifs définis, nous avons observé et analysé un fait linguistique dont nous avons considéré les implications pédagogiques.

Notre étude a pour but de démontrer des stratégies que pourrait apporter l'analyse des besoins et des erreurs des apprenants vis-à-vis des difficultés d'emploi des morphogrammes, surtout en termes de méthodes et techniques à adopter dans l'enseignement de l'orthographe. Pour atteindre cet objectif, nous sommes partis de quatre hypothèses de recherche qui tournent essentiellement autour des problèmes normatifs du système orthographique du français, de la notion de transfert linguistique et des méthodes d'enseignement.

Partant de nos hypothèses, nous avons constaté que la non correspondance du système orthographique de la langue de départ et celui de la langue cible (la nuance orthographique entre les langues antérieurement apprises et celle à apprendre) entraîne et conduit les apprenants au mauvais emploi des morphogrammes. La réflexion faite sur la nature des règles d'emploi des morphogrammes nous a permis de d'affirmer que les apprenants ont, entre autres, des difficultés de transfert linguistique. Ceci nous a obligé à avoir recours à l'analyse d'erreurs et à l'analyse contrastive qui font, toutes deux, une place à la notion de transfert linguistique. Ces principes, associés à la psychologie cognitive de l'apprentissage énoncée dans le cadre conceptuel, nous ont

aidé à une meilleure conception du sujet d'un point de vue théorique. Cette conception théorique a servi de plateforme pour le choix du contenu de nos instruments de collecte des données à savoir; la dictée, le test de production écrite, le questionnaire et l'interview.

L'analyse des données à partir de la grille de typologie des erreurs, nous a permis de détecter les difficultés des apprenants en termes de mauvais emplois des morphogrammes. Elle nous a également permis de faire le point sur les stratégies (l'approche inductive de l'enseignement des flexionnels et les étapes de l'enseignement des dérivatifs) à adopter par les enseignants pour mieux adapter leurs cours aux besoins des apprenants concernés. Le dépouillement a été donc fait à travers une interprétation qualitative et quantitative des données recueillies par pourcentage simples et les résultats obtenus ont montré que nos hypothèses, excepté l'hypothèse quatre de notre travail, ont été confirmées et enrichies.

En outre, nous avons remarqué que les apprenants recourent souvent aux règles d'usage de l'anglais pour résoudre les problèmes posés par l'emploi des morphogrammes dû au fait des difficultés de transfert linguistique. Nous avons également constaté que les apprenants ghanéens négligent l'emploi de ces morphogrammes parce que leur utilisation n'a pas une place importante dans le syllabus et dans les méthodes d'enseignement du FLE. Finalement, bien que les enseignants soutiennent qu'ils utilisent des techniques pédagogiques efficaces, il a été révélé que ces derniers manquent de stratégies adéquates d'enseignement et d'évaluation faute d'absence des exercices morphogrammiques dans les méthodes, pour encourager une meilleure utilisation des morphogrammes.

En entreprenant cette étude, nous avons voulu premièrement parvenir à des mesures concrètes pour améliorer l'emploi des morphogrammes. Ainsi, ce diagnostique nous a permis de suggérer que le contenu des programmes de formation des enseignants du FLE prenne en

considération les besoins des apprenants quant à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe. Il serait nécessaire qu'une place égale soit accordée à la méthodologie et au contenu dans la formation des enseignants, car les faits didactiques doivent inclure les notions des activités ludiques. Nous avons de même souligné les atouts de l'autoformation et de la formation continue qui sont indispensables dans l'amélioration des comportements professionnels acquis au cours de la formation initiale. Ceci présuppose la motivation et l'encouragement des enseignants du FLE à participer aux séminaires et aux stages qui sont organisés à leur intention.

Nous avons proposé par ailleurs, la modification du syllabus et le contenu des programmes d'enseignement à tous les niveaux afin de mettre l'accent sur les activités à l'écrit et l'enseignement de l'orthographe. Nous recommandons qu'une place importante soit accordée aux règles d'emploi ainsi qu'aux activités à base de morphogramme dans le syllabus et les manuels d'enseignement. En outre, nos résultats ont corroboré le fait que les stratégies d'enseignement et d'évaluation valorisent, entre autres, la motivation des apprenants à travers des activités ludiques, surtout au niveau des débutants, et la sanction de toutes les formes d'erreurs dues au mauvais emploi des morphogrammes dans les travaux des apprenants.

Nous voulons signaler que le présent travail connaît quelques difficultés et comporte des insuffisances comme toute œuvre humaine. Nous avons constaté qu'il y avait beaucoup d'aspects à aborder à propos des règles d'emploi de chaque groupe de morphogrammes (surtout l'accord du participe passé et l'inconsistance dans la formation des substantifs **Donner** → **le don**, **Nager** → **la natation**). Nous voulons donc recommander qu'en matière de champs de recherche, d'autres aspects du sujet soient explorés. Nous reconnaissons aussi les procédés d'échantillonnage adoptés qui nous laissent voir une population ciblée mais représentative de tous les apprenants de niveau SHS au Ghana. Cependant, nous pouvons inférer de notre étude

que la situation reflète ce qui se passe dans tous les coins du pays du point de vue de l'enseignement- apprentissage.

Au terme de ce travail, nous allons prétendre avoir épuisé le sujet. Notre objectif étant de n'apporter que notre modeste contribution à l'étude des morphogrammes en français.

BIBLIOGRAPHIE

- ADEGBOKU, D. (2005): « La langue étrangère en milieu plurilingue: le francisan nigérian face aux contraintes morpho-syntaxiques de l'apprentissage du français » *la revue d'études franétudes française des enseignants et chercheurs du village*, Vol 1, No1 pp108
- AMISSAH, P.A.K., SAM-TAGOE, J. (2002): *Psychology of human development and language learning*, Winneba: Artedu Publication
- AMUZU, D.S.Y. (2001): « L'impact de l'ewé et de l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana » in D.D.KUUPOLE (ed.), *New Trends in Languages in contact in West Africa*, pp 1-19.
- AMUZU, D.S.Y. (2005): « L'impact de la motivation sur l'apprentissage de FLE au Ghana » *INFOPROF: Journal des professeurs de français*, No 003 Août 2005, 4-17
- ANGOIJARD, A. (1994): *Savoir orthographier*, Paris: INRP/Hachette.
- ANTOINE, G., CERQUIGLINI, B. (2000): *Histoire de la langue française*, Paris: CNRS
- ARRIVE, M. (2006): *Bescherelle la conjugaison pour tous* Paris: Hatier
- ARRIVE, M.; GADET, F.; GALMICHE, M. (1986): *La grammaire d'aujourd'hui: guide alphabétique de linguistique française*, Paris: Flammarion.
- AUSUBEL, D.P. (2000) *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Boston: Kluwer.
- BARRE, P., MACAIRE, F. et BAUD, R. (1971): *Mon livre unique de français CM 2*, Paris: Moulineaux
- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1991) *Grammaire et didactique des langues* Paris : Credif/Hatier
- CATACH, N. (1986): *L'orthographe française: Traité théorique et pratique*, Paris: Nathan UniversitéT
- CATACH, N. (1988): *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris: CNRS.
- CATACH, N. (1995): *L'orthographe: Que Sais-Je?* Paris: PUF.
- CATACH, N.; GRUAZ, C.; DUPREZ, D. (1980): *L'orthographe française: Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Paris: Nathan.
- CELLARD, J. (1989): *Les 500 racines grecques et latines les plus importantes du vocabulaire Français*. Paris: Duculot

- CHOMSKY, N. (1980): *Language and Responsibility* New York: Pantheon
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of syntax*, Boston: M.I.T. Press
- CORDER, S.P. (1967): "The significance of learners' errors" *International Review of Applied Linguistics* 5, pp161-9, Oxford: Blackwell
- DEBYSER, F. (1970): « La Linguistique Contrastive et les interférences » in *Langue française*, 8, 31-61, Université de Rouen: Newbury
- DUBOIS, J. et al (2001): *Dictionnaire de linguistique*, Paris: Larousse
- DUCARD, D., HONVAUTL, R., JAFFRÉ, J. P., (1995): *L'orthographe en trois dimensions*, Paris: Nathan Pédagogie.
- DUFEU, B. (1996): *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Paris: Hachette.
- DUPONT, R. (2006): *Perspectives et limites de l'analyse contrastive* Paris: CONFEMEN.
- ELLUPE, M. (2004): « Acquérir le pluriel des noms, existe-t-il un effet de fréquence du nom? », *Lidil n°30, Acquisition et enseignement de la morphographie*, pp. 39-54.
- FREI, H. (1929): *La grammaire des fautes: introduction à la linguistique fonctionnelle, assimilation, et différenciation, brièveté et invariabilité, expressivité*. Paris:Geuthner
- GAONAC'H, D. (1987): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Hatier.
- GASS, S et SELINKER, L (1983): *Language Transfer in Language Learning*. Rowley: Newbury House
- GREVISSE, M. (1980): *Le Bon Usage Grammaire Française*, Paris: Duculot.
- GRUAZ, C. (2002): *Foreign langue study*, Cambridge: C.U.P
- GRUAZ, C.; KARABETIAN, E.; MITAINE, G. (1986): *L'évaluation de l'orthographe: Les cahiers de l'évaluation formative à l'école élémentaire*, Rouen: C.R.D.P.
- KUUPOLE, D.D. (2005): « Comment rendre plus attrayant l'enseignement/apprentissage de FLE aux apprenants ghanéens: Le rôle de l'enseignant ». *INFOPROF: Journal des professeurs de français*, No 003 Août 2005, pp. 19-23.
- LADO, R. (1961): *Language Testing (A Teacher's book)*, London: Longman's sixth Impression.

- LADO, R. (1957): *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor. University of Michigan Press.
- M ACKEY, W.F. (1976): *Bilinguisme et contact des langues*, Paris: Klincksieck.
- MARTINET, André, (1979): *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris: Didier Crédif.
- MIALARET, G. (1982):« Psycho-pédagogie de l'enseignement des langues vivantes»: *Le Français dans le Monde*, no 34, pp1
- PREFONTAINE, C. et al (1997): « L'enseignement de l'écriture: un défi difficile à relever: Dialogues et cultures », *revue de la fédération internationale des professeurs de français*. pp. 368-373.
- REY-VON, A.M. (1982) *Apprentissage de l'orthographe française élémentaire*, Paris: Payot
- RIEGEL, M.; PELLAT, J-C.; RIOUL, R. (2009): *Grammaire méthodique du français*, Paris: P.U.F.
- ROBERT, P. (2006): *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* Paris: Le Robert.
- SAUSSURE, de F. (1986): *Cours de linguistique générale*, Paris: Payot.
- SELINKER, L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman
- SKINNER, B.F. (1971) *L'analyse expérimentale du comportement*. Un Essaie Théorique: New York: McGraw-Hill
- TAGLIANTE, C. (2001): *Technique de classe, la classe de langue*, Paris: CLE International.
- TALLET, C. (2001): *Rôle de la relecture dans la gestion de l'accord sujet-verbe chez les apprenants*, Paris: Université René-Descartes.
- TORTRAT, R. (1971) *La véritable Révolution du 20^e Siècle* Paris: Fernand Nathan.
- TRONCHERE, J. et PRIOURET, J. (1973): *La pratique de la lecture vol.2* Paris: Armand Colin.
- WASTON, J.B. (1931) *Behaviorism* London: Broadway House
- WEINREICH, U. (1953) *Languages in contact*. Publication of the Linguistic Circle of New York, No.1.

SITES INTERNET

<http://audreyparily.com/carnet/catogory>.

Thaloe.free.fr/français/historic1.html

ANNEXES

APPENDICE A : Questionnaire pour les enseignants

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE SUR LES DIFFICULTES DE L'EMPLOI DES MORPHOGRAMMES EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE AU NIVEAU SHS AU GHANA

Ce questionnaire vise à recueillir des informations essentielles sur les difficultés de l'emploi des morphogrammes en français langue étrangère au niveau SHS au Ghana en vue de redynamiser les activités de classe et de proposer des mesures d'intervention pour améliorer la compétence orthographique de nos apprenants. Selon notre hypothèse, nous croyons que la transposition des notions orthographiques anglaises vers le français est la cause du phénomène à étudier. C'est-à-dire que l'imposition des notions orthographiques anglaises à la langue française entraîne des erreurs liées à l'emploi des morphogrammes. Il est à noter que contrairement à l'orthographe anglaise qui est composée que d'éléments phonographiques et logographiques, l'orthographe française, elle est composée d'éléments phonographiques, morphographiques, logographiques et idéographiques. Notre travail porte donc sur une étude comparée du système orthographique anglaise et celle du français enfin de dégager les erreurs morphographiques, de les étudier de près afin de voir leurs sources et d'avancer des mesures de redressements. Le questionnaire est à remplir par les professeurs enseignant le français aux niveaux SHS. Veuillez donc le remplir en mettant un croché [✓] dans la case qui convient et en procurant les réponses nécessaires où le besoin se fait sentir. Toute information recueillie à travers ce questionnaire sera traitée de manière confidentielle

B. Transfert négatif en orthographe du français

11. Est-ce que vos apprenants arrivent à bien travailler en production écrite ? C'est-à-dire, en dictée et en rédaction ? Oui [] Non []
12. Si Non, Quelles sont les causes possibles de la faiblesse des apprenants en production écrite ?.....
.....
.....
.....
.....
13. Au cours de la production écrite, vos apprenants transposent-ils leur connaissance en orthographe anglaise sur l'orthographe française ?
Oui [] Non []
14. Comment estimez-vous le transfert négatif en orthographe du français chez vos apprenants en production écrite ? Très forte [] forte [] moyenne [] faible []
15. L'emploi des morphogrammes constitue-t-il une des difficultés de vos apprenants en orthographe française ? Oui [] Non []
16. Vos apprenants maîtrisent-ils la notion de morphogramme (avec référence particulière aux accords de toutes sortes) comme figure dans la langue française ?
Oui [] Non []

17. Est-ce que vos apprenants savent que les morphogrammes de la langue française peuvent entraîner une nuance de sens entre les mots logogrammiques comme le remarque-t-on entre **sans** et **sang**, **cours** et **court**?

Oui []

Non []

18. Est-ce que vos apprenants sont au courant du fait qu'un morphogramme

Peut avoir des variant(s)? Le cas par exemple de « s » devenu « x » dans des mots comme **les genoux**.

Oui []

Non []

19. Est-ce que vos apprenants sont conscients du fait que certains graphèmes, capables de terminer les mots anglais ne peuvent pas être en fin de mot en français ? Le cas par exemple de « k, j, w, etc »

Oui []

Non []

20. Vos apprenants savent-ils qu'en général les consonnes finales des mots français ne sommes pas prononcés sauf en cas de la dérivation où de liaison ?

Oui []

Non []

21. Est-ce que le syllabus et les méthodes mettent l'accent sur l'orthographe et l'emploi des morphogrammes ?

Oui []

Non []

22. Est-ce que vous sanctionnez les erreurs orthographiques (avec référence particulière aux morphogrammes) de vos apprenants au cours de leur production écrite ?

Oui []

Quelques fois []

Non []

C. Attitude des enseignants quant à l'orthographe et l'emploi des morphogrammes de la langue française

23. La place de l'orthographe et des morphogrammes est très pertinente dans l'enseignement-apprentissage de la langue française. Vrai [] Faux []

24. Eprouvez-vous, vous-mêmes des difficultés en orthographe du français ?

Oui [] Non [] Des fois []

25. Si oui, que faites-vous pour vous aider vous-même ?

.....
.....
.....

26. Faites-vous des dictées et des devoirs de production écrite à vos apprenants pour les habituer à l'orthographe des mots français ?

Oui [] Non [] Des fois []

27. Enseignez-vous explicitement les règles orthographiques vis-à-vis l'emploi des morphogrammes pour améliorer la faiblesse de vos apprenants en orthographe du français ?

Oui [] Non [] Des fois []

28. Vos activités de classe, favorisent-elles la maitrise de l'orthographe et le bon usage des morphogrammes de la langue française ?

Oui [] Non [] Des fois []

APPENDICE B : Questionnaire des apprenants

QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS

Please answer the following questions by ticking the appropriate box.

1. Name of student:.....(To be ignored)
2. Age:
3. Gender:
4. Local languages spoken:
5. Foreign Languages spoken or studying: English [] French []
any other(s).....
6. Do you love or like French langue? Yes [] No []
7. For how long have you been learning French? 1- 3 years []
4-6 years [] 7-9 years [] More than 10 years []
8. Does your teacher regularly do spelling and dictation exercises with you in class?
Yes [] No []
9. Do you practice writing during French lessons? Yes [] No []
10. How do you assess your written production? Excellent [] very good []
Good [] Fairly good [] Bad [] Very bad []
11. Are you familiar with French orthography? Yes [] No []
12. Are you familiar with French grammar rules (with reference to agreements of all
kinds? Yes [] No [] Not all []
13. Does your teacher have time to correct your written production errors?
Yes [] No [] At times []

14. Do you frequently read in class /home? Yes [☐] No [☐]

15. What is/are your challenge(s) in written French?

.....

APPENDICE C : Texte de dictée

Texte de dictée

1. Le *héros* du film Pinochet *était* très *crédule*.
2. Pour pacifier les *dieux*, le *sang* des *animaux* est toujours versé.
3. S'il vous plaît monsieur, mes *doigts* me font *mal*.
4. Après les troubles politiques, le Soudan, *pays* d'Afrique du nord a besoin d'une *aide* internationale.
5. Les étudiants *étudient* les erreurs *grammaticales* des *revues*
6. L'enfant ne vous *demanderait* rien que *des taille-crayons* et non pas de *clefs/ clés*.
7. Nous *passions* souvent des *week-ends* chez des *gentilshommes* en ville.
8. Quand *dites*-vous de la politique au Ghana
9. Les *trois quarts* de la population ghanéenne sont *croyants*.
10. Le petit enfant joue *sous* le *pont*.

APPENDICE D : Sujet de rédaction

Sujet de rédaction

1. Comment avez-vous passé les vacances dernières?
2. Ecrivez une lettre au directeur ou à la directrice de votre lycée sur le sujet: Si vous étiez le responsable des étudiants de votre lycée, que feriez-vous.
3. Ecrivez une lettre à un frère qui est à l'étranger et dites lui les changements qu'il a eu dans votre village et pourquoi il doit rentrer au pays.
4. Décrivez l'homme le plus important dans votre vie.
5. Décrivez un accident de circulation auquel vous étiez témoins

APPENDICE E: Les exercices de morphogramme

EX 1: *Fill in the blank spaces with the correct letter. NB Some blank spaces might not require any letter.*

1. La poule pon- des œufs sous un pon- délabré. (-/t/d)
2. En tout ca-, mon père est parti au village dans son ca- et non en train. (-/r/s)
3. L'enfant a fait tomber son jouet dans le pui- et pui- il s'est en allé en pleurant. (-/t/s/ts)
4. Mon frère ven- des fleurs mais un ven- très fort vient de détruire ses fleurs. (-/t/d)
5. Le don- de Dieu don- Marie nous parlait est la sagesse. (-/t/d)
6. Le joueur a porté un maillot ver- et il se dirigeait ver- le stade omnisport. (-/s/t)
7. La foi- nous amène quelque foi- a accepté des choses sans aucune preuve scientifique.
(- /e/s)
8. Bien que le singe soit lai-, la lai- est la plus soucieuse des animaux. (-/e/d)
9. Le statu- de Jules ne témoigne pas la statu- sociale de noblesse. (- /e/s)
10. Je ne comprends pas pourquoi ma mère doit-elle créer à haute voi- a chaque fois
qu'elle veut me mettre sur la bonne voi-. (-/x/e)

EX 2: *Complete the following sentences by choosing from the options given, the appropriate answer.*

1. Chaqu'un de nous a mangé un poulet lors de l'anniversaire de maman.
(roti/rotie/rotis/rotit)
2. Le gendarme a arrêté le fameux.....à l'aéroport ce matin. (bandi/bandie/bandis/bandit)
3. Il fait jour alors tu peux éteindre la..... (bougi/bougie/bougis/bougite)

4. La.....d'un nouveau-né se fait en principe 7 jours après sa naissance. (sorti/
sortie/sortis/sortit)
5. Le gouvernement lutte contre.....qui ravage la vie de nos villageois.
(épidémi/épidémie/épidémis épidémit)

EX 3: Préfixation

Put in the correct prefix (par-, re-, mal-, sur-, dés-, in-, co-, dé-, il-, -pré) each prefix should be used only once.

- | | |
|--------------------|-----------------|
| 1.sensibilité | 6....entendu |
| 2.limité | 7.classé |
| 3.apparition | 8.....courir |
| 4.dire | 9.....intéressé |
| 5.légal | 10.....relatif |

EX 4: Suffixation

Put in the correct suffix (-té, -ment, -age, -ie, -eur, -esse, -ise, -ette, -ion, -sance) each prefix should be used only once.

- | | |
|------------------|------------------|
| 1. Brigand..... | 6. Fier..... |
| 2. Fin..... | 7. discret..... |
| 3. Courtois..... | 8. Marchand..... |
| 4. Change..... | 9. Fille.... |
| 5. Haut..... | 10. Connais..... |

EX 5: Préfixation et de suffixation

Put in the correct prefix and suffix (-té,- trice, -iste, -ment, par-, re-, mal-, sur-, in-, co-, de-,il -age, -ie, -eur, -esse, -ise, -ette, -tion,-sance....)

- | | |
|----------------------|--------------------|
| 1.accès..... | 6.poli..... |
| 2.tard.... | 7.....discrète.... |
| 3.commence..... | 8.....revers.... |
| 4.racine..... | 9.....juste..... |
| 5.courage..... | 10.....plat.... |

EX 6: *Change the underlined verbs into their nominal (noun) form.*

Ex: On absorbe ce médicament et cela se fait avec une gorgée d'eau.

L'absorption de ce médicament se fait avec une gorgée d'eau.

1. On conçoit un nouveau projet et cela requiert beaucoup d'imagination.
2. Sylvie se méfie et cela gêne ses amis.
3. Le sinistre s'étend et cela inquiète les autorités.
4. On dédommage des victimes et cela fait plaisir au ministre de la défense.
5. Cette dépense se répercute sur notre budget et cela va apparaître au bilan.

EX 7: *Fill in the blank spaces with the correct form of the verb in bracket.*

1. (s'abstenir) Lors du scrutin dernier, le tauxétait très élevé.
2. (recevoir) J'ai déposé l'argent a la banque; le caissier m'a remis un.....

3. (comparaître) Lade l'inculpé devant le tribunal est décidé pour le 12 novembre.
4. (remédier) Il faut trouver unau mauvais emploi des morphogrammes de no lycéens.
5. (médire) Tane peut en aucun cas m'apporter de malédiction.

EX: 8 La chaîne d'accord en genre et en nombre

Cet exercice a pour but d'exposer les apprenants à la notion d'accord qui elle exige une double compétence: celle de savoir que, pour chaque élément, quelle est la terminaison pertinent en fonction de la catégorie grammaticale (genre et nombre) du mot à écrit. Et celle de savoir combiner des éléments co-variants dans une séquence. C'est-à-dire; la compétence de savoir quels mots influent l'autre(s) dans la chaîne. En d'autre terme, la compétence de savoir quels mots imposent sa/ses catégorie(s) grammaticale(s) à l'autre ou aux autres dans la chaîne écrite puisque nous avons affaire aux morphogrammes.

In the sentences below, indicate the gender agreement by completing each gap spaces.

1. Antoinette est une grande dorm..... Elle a besoin de sommeil.
2. Dans l'ancien testament de la bible, on demandait aux pécher.... de faire pénitence pour expier leurs fautes.
3. Noëlle a été ma collaboratr.....dans ce travail.
4. Une fée est souvent enchant....
5. La tigr... défend ses petits contre l'adversaire.

EX: 9 *Grammatically examine the sentences below and choose the correct one.*

1. A) Les étudiants prudemment marche vers le bureau de la directrice.
B) Les étudiants prudemments marches vers le bureau de la directrice.
C) Les étudiants prudemment marchent vers le bureau de la directrice.
D) Les étudiants prudemments marchent vers le bureau de la directrice.
2. A) Les repas à la maison, elle les prépare tous.
B) Les repas à la maison, elle les prépares tous.
C) Les repas à la maison, elle les préparent tous.
D) Les repas à la maison, elles les prépare tous.
3. A) Vos pommes, nous les avons mangé.
B) Vos pommes, nous les avons mangés
C) Vos pommes, nous les avons mangées
D) Vos pommes, nous les avons mangent.
4. A) Ma mère et sa sœur sommes allée en visite chez mes grands-parents.
B) Ma mère et sa sœur sont allé en visite chez mes grands-parents.
C) Ma mère et sa sœur sommes allée en visite chez mes grands-parents.
D) Ma mère et sa sœur sont allées en visite chez mes grands-parents.
5. A) Le chien rongent les os.
B) Les chiens rongent les os.
C) Le chiens ronge les os.
D) Les chien rongent les os.

EX 10: Indice de mode et temps

En ce qui concerne mode et temps, l'enseignant pourrait faire faire des exercices tel que :

Recopy the following sentences by adding the endings of the verbs in the tense or mood indicated at the end of each sentence.

1. Luc réag.....prudemment face à la mort de son père. (présent de l'indicatif)
2. J'env..... un colis à ma grand-mère au village. (conditionnel présent)
3. Je fini....le boulot dans deux heures du temps. (futur simple)
4. Je fini....le boulot dans deux heures du temps. (conditionnel présent)
5. Je fini....le boulot quand maman a demandé que je m'arrête. (imparfait de l'indicatif)
6. Maman rentrait à la maison quand la pluie a commenc..... (passé composé)
7. Il faut que nous soy... heureux malgré l'accident qui s'est produit. (subjonctif présent)
8. S'il avait plu cette année, nous aur.... beaucoup récolté. (conditionnel passé)

APPENDICE F: **Réponses aux exercices proposées**

EX 1: *Fill in the blank spaces with the correct letter. NB Some blank spaces might not require any letter.*

1. La poule pondd des œufs sous un pontt délabré. (-/t/d)
2. En tout cass, mon père est parti au village dans son carr et non en train. (-/r/s)
3. L'enfant a fait tomber son jouet dans le puits et puiss il s'est en allé en pleurant. (-/t/s/ts)
4. Mon frère vendd des fleurs mais un ventt très fort vient de détruire ses fleurs. (-/t/d)
5. Le don de Dieu dontt Marie nous parlait est la sagesse. (-/t/d)
6. Le joueur a porté un maillot vertt et il se dirigeait verss le stade omnisport. (-/s/t)
7. La foiee nous amène quelque foiss a accepté des choses sans aucune preuve scientifique.
(- /e/s)
8. Bien que le singe soit laid, la laiee est la plus soucieuse des animaux. (-/e/d)
9. Le statue de Jules ne témoigne pas le statut social de noblesse. (- /e/t/d)
10. Je ne comprends pas pourquoi ma mère doit-elle créer à haute voiex à chaque fois
qu'elle veut me mettre sur la bonne voiee. (-/x/e)

EX 2: *Complete the following sentences by choosing from the options given, the appropriate answer.*

1. Chaqu'un de nous a mangé un poulet rôti lors de l'anniversaire de maman.
(rôti/rôtie/rôtis/rôtit)
2. Le gendarme a arrêté le fameux bandit à l'aéroport ce matin. (bandi/bandie/bandis/bandit)
3. Il fait jour alors tu peux éteindre la bougie (bougi/bougie/bougis/bougite)

4. La **sortie** d'un nouveau-né se fait en principe 7 jours après sa naissance. (sorti/sortie/sortis/sortit)
5. Le gouvernement lutte contre l'**épidémie** qui ravage la vie de nos villageois. (épidémi/épidémie/épidémis épidémit)

EX 3: Préfixation

Put in the correct prefix (par-, re-, mal-, sur-, dés-, in-, co-, dé-, il-, -pré) each prefix should be used only once.

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| 1. insensibilité | 6. malentendu |
| 2. délimité | 7. surclassé |
| 3. réapparition | 8. parcourir |
| 4. prédire | 9. désintéressé |
| 5. illégal | 10. corrélatif |

EX 4: Suffixation

Put in the correct suffix (-té, -ment, -age, -ie, -eur, -esse, -ise, -ette, -ion, -sance) each prefix should be used only once.

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| 1. Brigand age | 6. Fierté |
| 2. Finesse | 7. discrét ion |
| 3. Courtois ie | 8. Marchand ise |
| 4. Changem ent | 9. Fillet te |
| 5. Haute ur | 10. Connaiss ance |

EX 5: Préfixation et de suffixation

Put in the correct prefix and suffix (-té,- trice, -iste, -ment, par-, re-, mal-, sur-, in-, co-, de-,il -age, -ie, -eur, -esse, -ise, -ette, -tion,-sance....)

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| 1. inaccessibilité | 6. impolitesse |
| 2. retardataire | 7. indiscrétion |
| 3. recommencement | 8. irréversibilité |
| 4. enracinement | 9. injustice |
| 5. découragement | 10. aplatissement |

EX 6: *Change the underlined verbs into their nominal (noun) form.*

Ex: On absorbe ce médicament et cela se fait avec une gorgée d'eau.

L'absorption de ce médicament se fait avec une gorgée d'eau.

1. On conçoit un nouveau projet et cela requiert beaucoup d'imagination.

La conception d'un nouveau projet requiert beaucoup d'imagination.

2. Sylvie se méfie et cela gêne ses amis.

La méfiance de Sylvie gêne ses amis.

3. Le sinistre s'étend et cela inquiète les autorités.

L'extension du sinistre inquiète les autorités.

4. On dédommage des victimes et cela fait plaisir au ministre de la défense.

Le dédommagement des victimes fait plaisir au ministre de la défense.

5. Cette dépense se répercute sur notre budget et cela va apparaître au bilan.

La répercussion de cette dépense sur notre budget va apparaître au bilan.

EX 7: *Fill in the blank spaces with the correct form of the verb in bracket.*

1. (s'abstenir) Lors du scrutin dernier, le taux **abstention** était très élevé.
2. (recevoir) J'ai déposé l'argent à la banque; le caissier m'a remis un **reçu**.
3. (comparaître) La **comparution** de l'inculpé devant le tribunal est décidé pour le 12 novembre.
4. (remédier) Il faut trouver un **remède** au mauvais emploi des morphogrammes de no lycéens.
5. (médire) Ta **médissance** ne peut en aucun cas m'apporter de malédiction.

EX: 8 La chaîne d'accord en genre et en nombre

Cet exercice a pour but d'exposer les apprenants à la notion d'accord qui elle exige une double compétence: celle de savoir que, pour chaque élément, quelle est la terminaison pertinent en fonction de la catégorie grammaticale (genre et nombre) du mot à écrit. Et celle de savoir combiner des éléments co-variants dans une séquence. C'est-à-dire; la compétence de savoir quels mots influent l'autre(s) dans la chaîne. En d'autre terme, la compétence de savoir quels mots imposent sa/ses catégorie(s) grammaticale(s) à l'autre ou aux autres dans la chaîne écrite puisque nous avons affaire aux morphogrammes.

In the sentences below, indicate the gender agreement by completing each gap spaces.

1. Antoinette est une grande **dormante**. Elle a besoin de sommeil.
2. Dans l'ancien testament de la bible, on demandait aux **pêcheurs/pécheresses** de faire pénitence pour expier leurs fautes.
3. Noëlle a été ma **collaboratrice** dans ce travail.

4. Une fée est souvent **enchanteresse**.
5. La **tigresse** défend ses petits contre l'adversaire.

EX: 9 Grammatically examine the sentences below and choose the correct one.

1. C) Les étudiants prudemment marchent vers le bureau de la directrice.
2. A) Les repas à la maison, elle les prépare tous.
3. C) Vos pommes, nous les avons mangées
4. D) Ma mère et sa sœur sont allées en visite chez mes grands-parents.
5. B) Les chiens rongent les os.

Indice de mode et temps

En ce qui concerne mode et temps, l'enseignant pourrait faire faire des exercices tel que :

Recopy the following sentences by adding the endings of the verbs in the tense or mood indicated at the end of each sentence.

1. Luc **réagit** prudemment face à la mort de son père. (présent de l'indicatif)
2. J'**enverrais** un colis à ma grand-mère au village. (conditionnel présent)
3. Je **finirai** le boulot dans deux heures du temps. (futur simple)
4. Je **finirais** le boulot dans deux heures du temps. (conditionnel présent)
5. Je **finissais** le boulot quand maman a demandé que je m'arrête. (imparfait de l'indicatif)
6. Maman rentrait à la maison quand la pluie a **commencé**. (passé composé)
7. Il faut que nous **soyons** heureux malgré l'accident qui s'est produit. (subjonctif présent)
8. S'il avait plu cette année, nous **aurions** beaucoup récolté. (conditionnel passé)