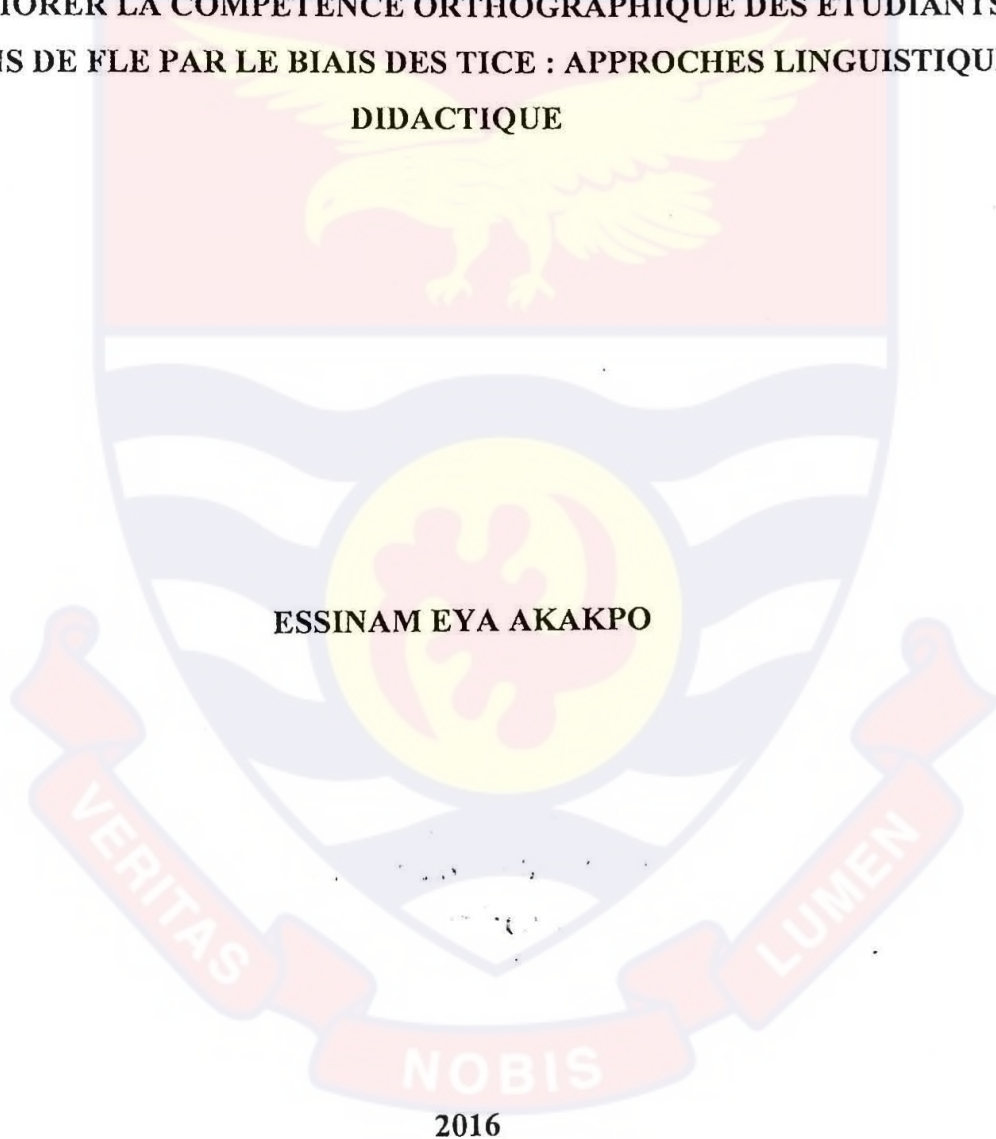


AMÉLIORER LA COMPÉTENCE ORTHOGRAPHIQUE DES ÉTUDIANTS  
GHANÉENS DE FLE PAR LE BIAIS DES TICE : APPROCHES LINGUISTIQUE ET  
DIDACTIQUE



2016

UNIVERSITY OF CAPE COAST

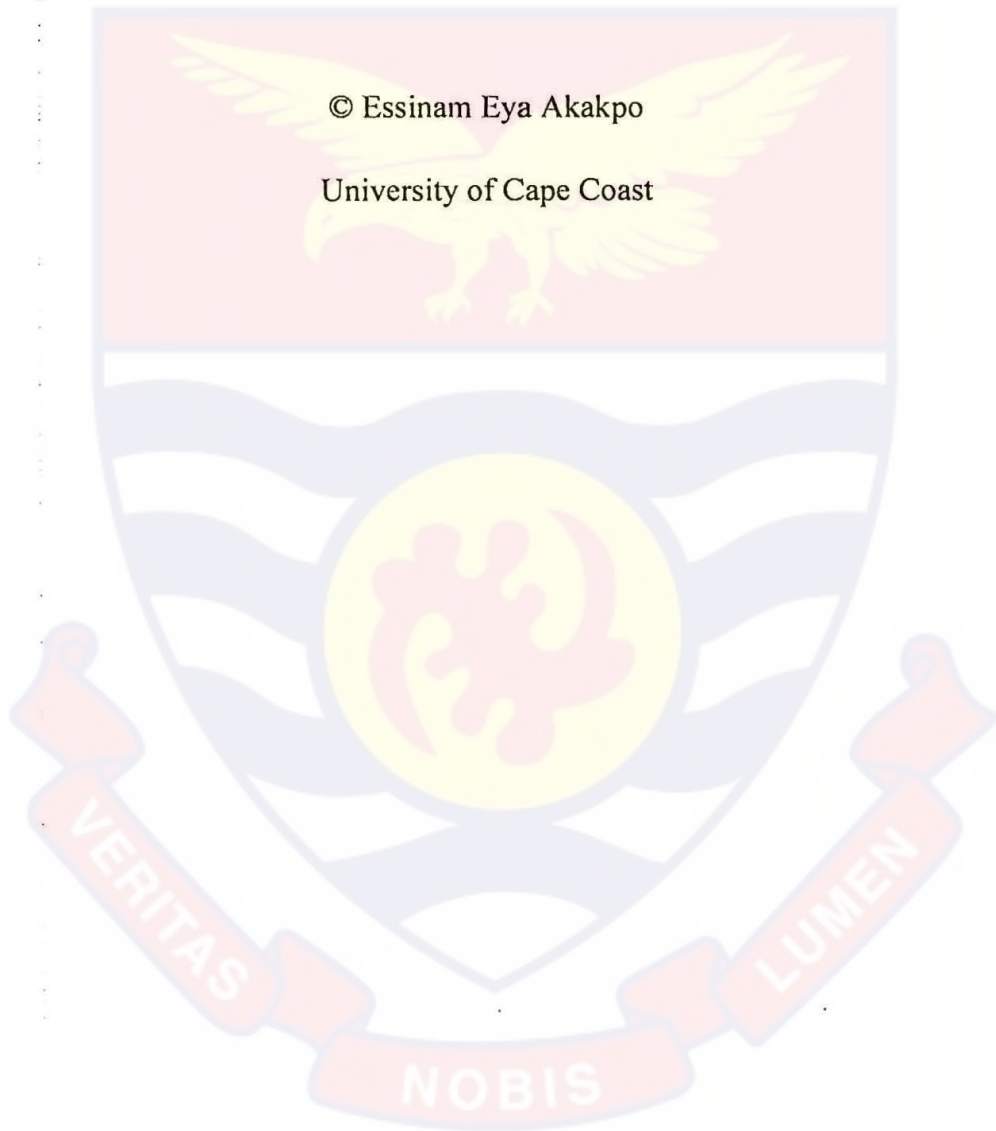
AMÉLIORER LA COMPÉTENCE ORTHOGRAPHIQUE DES ÉTUDIANTS GHANÉENS  
DE FLE PAR LE BIAIS DES TICE: APPROCHES LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE



BY  
ESSINAM EYA AKAKPO

Thesis submitted to the Department of French of the College of Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast, in partial fulfilment of the requirements for the award of Doctor of Philosophy degree in Linguistics and Didactics of French

December, 2016



Candidate's Declaration

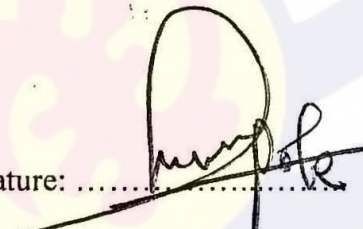
I hereby declare that this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree in this university or elsewhere.

Candidate's Signature:  Date... 26-10-2017

Name: ESSINAM EYA AKAKPO

Supervisors' Declaration

We hereby declare that the preparation and presentation of the thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Principal Supervisor's Signature:  Date... 26-10-2017

Name: PROF. D. D. KUUPOLE

Co-Supervisor's Signature:  Date... 26/10/2017

Name: DR. E. K. BAKAH

Developing competence in orthography as a crucial factor in the mastery of the French language, is the subject matter of this research work. This thesis looked at teaching strategies to be put in place in order to help learners of French as a foreign language within the university context in Ghana improve competence in French orthography through the use of ICT tools. The study focused on finding out specific weaknesses of students by identifying, classifying and analysing their errors related to various aspects of the French orthography system. The communicative theory of Hymes (1972), the *plurisystème* theory of Catach (2001) and the theory of instructional design of Gagné (1985) constituted the theoretical framework of the study. The relationship between orthographic, linguistic, and communicative competence was explored and related data were collected through 60 respondents purposively sampled from *University of Education, Winneba* and *University of Cape Coast*. A mixed research design was used to gather the data through a questionnaire, an essay type and multiple choice tests which were analysed using Atlas. Ti. 6.2 and SPSS 20.0. Results were discussed based on frequencies, percentages and the number of occurrences with regards to specific types of errors analysed according to specific orthographic units that were identified in a chart we proposed. Various types of errors committed by students were identified to be related to major areas of their weakness in French orthography. One major causative factor of this weakness was found to be closely related to orthography not taught as an aspect of the language. It was also revealed that students' exposure to the use of ICT to learn other aspects the language, coupled with the availability of varieties of resources could help improve the situation. The study

© **University of Cape Coast** <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>  
therefore suggested a model which combines the use of ICT tools, the principles of the task-based approach that could be adapted by teachers to help improve learners' competence not only in orthography but in their written language as a whole.

## KEY WORDS

French Orthography

Competence in Orthography

French as a Foreign Language

Error Analysis

ICT Tools

Teaching Strategies

*Mots clés*

L'orthographe française

La compétence orthographique

Le français langue étrangère

L'analyse d'erreurs

Les ressources TICE

Les stratégies d'enseignement

Je tiens à remercier mon directeur de thèse, le Professeur D. D. KUUPOLE pour sa rigueur scientifique, sa disponibilité malgré ses multiples responsabilités, ses conseils judicieux et ses suggestions dans la réalisation de ce travail. Je remercie également le Docteur E. K. BAKAH, mon co-directeur de thèse pour ses lectures minutieuses, ses critiques et ses suggestions, si indispensables dans la réalisation de cette thèse.

Mes sincères remerciements vont également à :

- monsieur AGBEH Adolph, mon cher époux pour ses sacrifices, son soutien moral, matériel et surtout son aide dans la documentation.
- tous mes parrains, marins et partenaires dans la prière pour leur soutien spirituel.
- tous mes amis et collègues pour leurs soutiens divers et encouragements spécifiquement, Dr. De-Souza Anthony et sa famille, Dr. Kodah Mawuloe,
- tous les membres de ma famille pour leur aide et leur soutien durant la réalisation de ce travail.
- tous les étudiants qui ont bien voulu participer à l'administration des tests et du questionnaire.
- tous ceux que ma plume aurait commis l'erreur d'oublier, je présente humblement mes excuses et je leur demande d'accepter mes chaleureux remerciements.

À mon époux,

À mes parents (en mémoire de),

À mes sœurs et frères,

À mes nièces et neveux,

À mes amies et amis,

À Ernest et Jerry.



DECLARARTION	ii
ABSTRACT	iii
KEY WORDS	iv
REMERCIEMENTS	v
DÉDICACE	vi
LISTE DES TABLEAUX	xvi
LISTE DES FIGURES	xviii
CHAPITRE UN : INTRODUCTION	1
Cadre général de l'étude	2
Autour de la problématique	10
Objectifs de l'étude	17
Questions de recherche	18
Hypothèses de recherche	18
Pertinence du sujet	19
Délimitation de l'étude	24
Limitations de l'étude	25

Définition des termes	26
<i>Notion d'orthographe</i>	26
<i>Notion de compétence</i>	29
<i>Notion de compétence orthographique</i>	35
<i>Notion de langue maternelle, langue seconde et langue étrangère</i>	37
<i>Notion du français langue étrangère</i>	42
<i>Améliorer en contexte didactique</i>	45
<i>Notion des TICE</i>	46
Plan de l'étude	47
Conclusion partielle	50
CHAPITRE DEUX : FONDEMENTS THÉORIQUES ET REVUE DE LA LITTÉRATURE	51
Introduction	51
Fondements théoriques	51
Théorie de la Compétence Communicative (Hymes, 1972)	52
<i>Compétence et performance</i>	57

<i>Compétences de base dans l'enseignement/apprentissage du FLE</i>	71
<i>De l'approche communicative à la perspective actionnelle</i>	77
Théorie du plurisystème (Catach, 2001)	85
<i>Les phonogrammes</i>	87
<i>Les morphogrammes</i>	89
<i>Les logogrammes</i>	91
Modèles de développement de la compétence orthographique	93
<i>Modèle intégratif de Frith (1985)</i>	93
<i>Modèle à double fondation de Seymour (1997)</i>	98
Modèle de « Instructional design » (Gagné, 1985)	100
Revue de la littérature	102
Système orthographique français	103
<i>Les unités graphiques</i>	104
<i>Le phonème et le graphème français</i>	104
<i>La syllabe française</i>	106
<i>Le système vocalique français</i>	108
Asymétrie du graphisme français	109

© University of Cape Coast <a href="https://ir.ucc.edu.gh/xmlui">https://ir.ucc.edu.gh/xmlui</a>	
Notion de fréquence	111
Notion de fréquence	111
<i>Fréquence des phonèmes</i>	111
<i>Fréquence des graphèmes</i>	112
Notion d'erreur dans la didactique des langues étrangères	114
<i>Distinction « faute » et « erreur »</i>	117
Ressources TICE et enseignement de l'orthographe	122
<i>Notion de stratégies d'enseignement /apprentissage</i>	126
Quelques travaux empiriques	130
Notre positionnement	137
Conclusion partielle	139
<b>CHAPITRE TROIS : DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES</b>	141
Introduction	141
Population de référence et lieux d'enquête	141
Échantillonnage	147
Instruments d'enquête	152
<i>Le questionnaire</i>	152
<i>Le test de rédaction</i>	154

<i>Le test de questions à choix multiples</i>	156
Collecte des données	156
Procédure d'analyse des données	159
Étude pilote	166
Pré-enquête	168
Conclusion partielle	169
CHAPITRE QUATRE : RÉSULTATS ET DISCUSSION	170
Introduction	170
Présentation et analyse des données	171
Données sur les répondants	171
<i>Données sociodémographiques</i>	172
<i>Répartitions des répondants par universités</i>	173
<i>Programmes d'études des répondants</i>	174
<i>Répartition par sexe des répondants</i>	175
<i>Durée d'apprentissage du français des répondants</i>	177

*Formation professionnelle en enseignement de français*

180

*Niveau scolaire enseigné*

182

*Langues écrites des répondants*

183

*Difficultés des répondants à l'écrit en français*

185

*Preuves des difficultés rencontrées à l'écrit*

187

*Conscience des erreurs orthographiques par les répondants*

189

*Données sur les types d'erreurs et leur catégorisation*

190

*Types d'erreurs orthographiques dans les productions des répondants*

190

*Analyse des erreurs phonogrammiques*

194

*Données du test de questions à choix multiples*

197

*Analyse des erreurs sémiogrammiques*

202

*Analyse des erreurs morphogrammiques*

206

*Erreurs de morphogrammes lexicaux*

207

*Erreurs de morphogrammes grammaticaux*

208

*Données sur les contraintes de la compétence orthographique*

211

*Certaines causes des difficultés de l'orthographe selon les répondants*

212

*Difficulté de la langue*

212

*Contexte d'apprentissage de la langue et pédagogie*

213

*Conception négative de la langue écrite*

214

© University of Cape Coast <a href="https://ir.ucc.edu.gh/xmlui">https://ir.ucc.edu.gh/xmlui</a> <i>Données sur la palce de l'orthographe en FLE</i>	215
<i>Nécessité de l'orthographe pour bien communiquer</i>	215
<i>Nécessité de l'orthographe pour bien communiquer : raisons positives</i>	216
<i>Nécessité de l'orthographe pour communiquer : raisons négatives</i>	219
<i>Nécessité de l'orthographe pour réussir dans les apprentissages</i>	220
<i>Nécessité de l'orthographe pour réussir dans les apprentissages : raisons positives</i>	222
<i>Nécessité de l'orthographe pour réussir dans les apprentissages : raisons négatives</i>	225
<i>Maitrise de l'orthographe à travers les programmes d'étude</i>	227
<i>Pourquoi les programmes d'étude favorisent la maitrise de l'orthographe</i>	228
<i>Pourquoi les programmes d'études ne favorisent pas la maitrise de l'orthographe</i>	231
Données sur l'Internet et les TICE	233
<i>Disposition des étudiants à exploiter l'internet pour apprendre le français</i>	234
<i>Taux d'utilisation de l'Internet par les répondants</i>	235
<i>Utilisation de l'Internet pour apprendre le français</i>	236
<i>Validation des hypothèses</i>	238
<i>Conclusion partielle</i>	245
CHAPITRE CINQ : IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES, RECOMMANDATIONS ET CONCLUSIONS GÉNÉRALES	246
Introduction	246

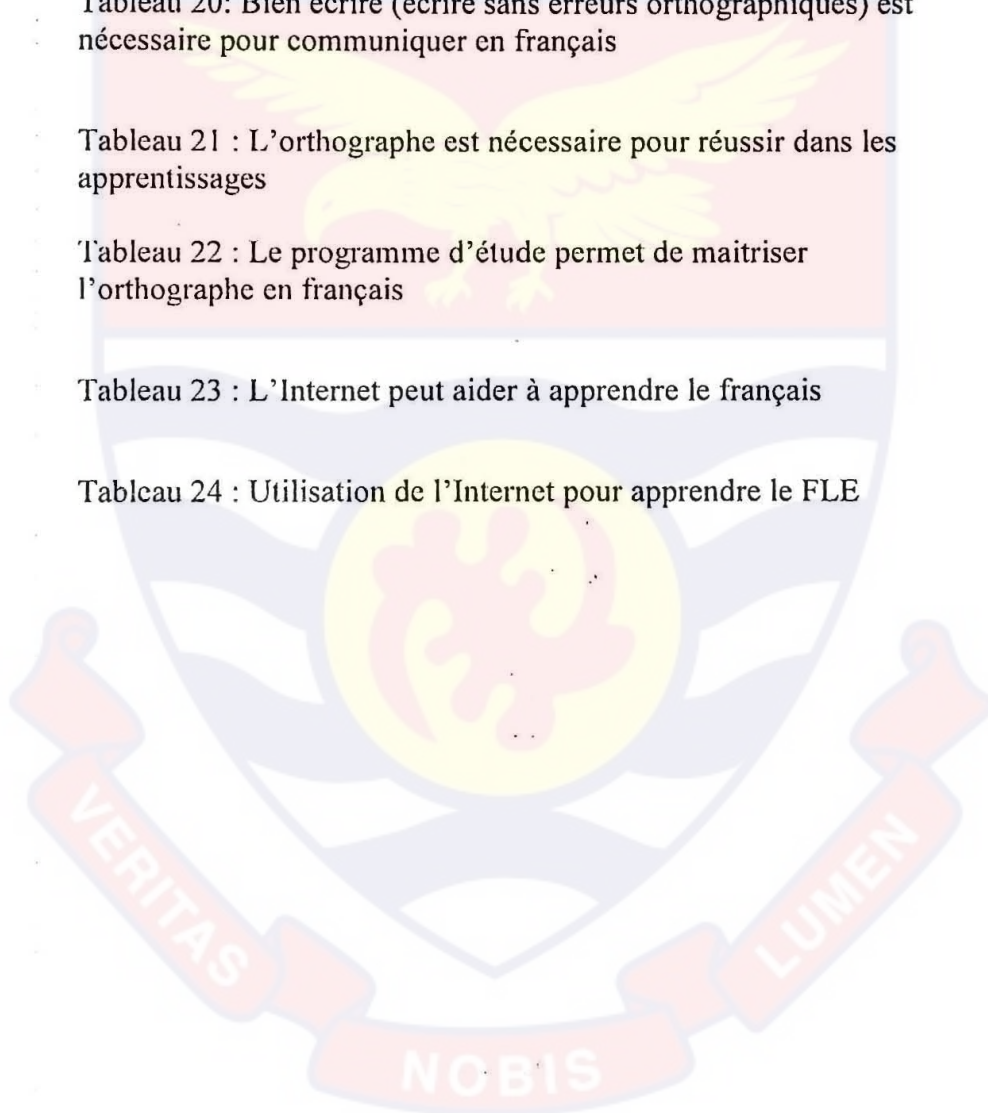
© University of Cape Coast <a href="https://ir.ucc.edu.gh/xmlui">https://ir.ucc.edu.gh/xmlui</a>	
Synthèse des résultats et implications pédagogiques de l'étude	246
Orthographe et FLE	247
<i>Importance de l'orthographe française</i>	247
<i>Types d'erreurs dans les productions</i>	250
<i>Difficulté de l'orthographe pour les étudiants</i>	252
<i>Place négligée de l'orthographe en FLE</i>	254
<i>Pédagogie de l'orthographe</i>	257
<i>Principes méthodologiques d'enseignement de l'orthographe</i>	258
<i>Formation des enseignants</i>	262
Recommandations : ressources TICE pour améliorer la compétence orthographique	264
<i>Modèle de tâches à partir des ressources TICE</i>	273
Conclusion générale	276
Insuffisances de l'étude et perspectives de recherche	281
RÉFÉRENCES	283
ANNEXES	308
ANNEXE A : LE QUESTIONNAIRE	308
ANNEXE B : LE TEST DE RÉDACTION	312
ANNEXE C : LE TEST DE QUESTION À CHOIX MULTIPLES	313
ANNEXE D : PREUVE D'ANALYSE AVEC ATLAS Ti. 6.2	314
ANNEXE E : PREUVE D'ANALYSE AVEC SPSS VERSION 20	317
TEST DE QUESTIONS À CHOIX MULTIPLES	

QUESTIONNAIRE



Tableau 1: Fréquence des phonèmes	110
Tableau 2 : Fréquence des graphèmes A	111
Tableau 3 : Fréquence des graphèmes B	111
Tableau 4: Grille typologique des erreurs d'orthographe – Catach et al. (2012)	159
Tableau 5 : Grille typologique des erreurs d'orthographe – Cogis (2005)	161
Tableau 6 : Grille typologique proposée pour l'analyse des erreurs d'orthographe	162
Tableau 7 : Universités participantes	171
Tableau 8 : Programmes d'études des répondants	173
Tableau 9 : Répartition par sexe des répondants	174
Tableau 10 : Durée d'apprentissage du français	175
Tableau 11 : Expérience professionnelle en enseignement du français	177
Tableau 12 : Formation professionnelle en enseignement de français	178
Tableau 13 : Niveaux scolaires enseignés	180
Tableau 14 : Langues écrites des répondants	182
Tableau 15 : Difficultés en écrivant le français	184

Tableau 16 : Preuves de difficultés rencontrées à l'écrit	185
Tableau 17 : Conscience de l'orthographe des mots dans les productions	187
Tableau 18 : Types d'erreurs dont ils sont conscients	188
Tableau 19: Erreurs orthographiques selon le test de questions à choix multiples	196
Tableau 20: Bien écrire (écrire sans erreurs orthographiques) est nécessaire pour communiquer en français	215
Tableau 21 : L'orthographe est nécessaire pour réussir dans les apprentissages	220
Tableau 22 : Le programme d'étude permet de maîtriser l'orthographe en français	227
Tableau 23 : L'Internet peut aider à apprendre le français	233
Tableau 24 : Utilisation de l'Internet pour apprendre le FLE	234



LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Évolution des langues maternelles, secondes et étrangères	40
Figure 2 : Types d'erreurs orthographiques	193
Figure 3 : Erreurs phonogrammiques	195
Figure 4 : Erreurs phonogrammiques	196
Figure 5 : Erreurs sémiogrammiques	203
Figure 6 : Types d'erreurs sémiographiques	206
Figure 7 : Erreurs morphogrammiques	206
Figure 8 : Occurrences des erreurs morphogrammiques	207
Figure 9 : Erreurs de morphogrammes grammaticaux	209
Figure 10 : Page d'accueil d'Ortholud	268
Figure 11 : Page d'accueil d'Ortholud	268

INTRODUCTION

Cette étude porte sur l'orthographe française et s'inscrit dans les domaines de la linguistique et de la didactique du français langue étrangère (FLE). Elle a pour but d'examiner les difficultés orthographiques auxquelles sont confrontés les étudiants de FLE dans deux universités publiques du Ghana notamment, l'*University of Education, Winneba* (UEW) et l'*University of Cape Coast* (UCC). La problématique de l'étude se situe dans le fait que beaucoup d'étudiants soient incapables d'écrire avec moins de fautes que possibles selon des recherches antérieures (Akakpo, 2005 & 2013 ; Amiot, 2007 ; Kuupole, 2001). Ces étudiants, à notre avis, sont supposés atteindre au moins le niveau B1 (selon les six niveaux de référence du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* [CECRL]) en première année, vu le nombre d'années d'apprentissage de la langue avant leur entrée à l'université. L'étude s'avère pertinente, non seulement à cause de la nécessité de bien écrire pour faciliter la communication écrite, mais aussi du fait de la place de l'orthographe aujourd'hui dans un monde où le langage (écrit) dans les médias sociaux, entre autres, empire l'ampleur des fautes ou des erreurs orthographiques dans les écrits de n'importe quel aspect de la vie. Certes, des études empiriques sur la question gagnent du terrain progressivement (Bégin, 2008; Makassikis & Pellat, 2011; Mout, 2013), mais de telles études font pratiquement défaut au Ghana. De plus, force est de constater que les ressources qu'offrent les *Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement* (TICE) afin d'améliorer la compétence orthographique restent inexploitées dans nos classes de FLE. Or, du point de

vue théorique et pratique, les enseignants se doivent de chercher de quoi nourrir leur réflexion quotidienne afin d'améliorer les pratiques de classe. Cette étude vient à juste titre répondre à certaines de ces préoccupations.

### **Cadre général de l'étude**

Depuis plus de trois décennies, le renouvellement de la didactique des langues a engendré l'avènement de nouveaux discours, et l'« Internet s'est installé dans le paysage de la didactique des langues; les pratiques faisant appel à la dimension de communication de ce réseau se sont multipliées et diversifiées » (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006: 5). Nul n'ignore aujourd'hui qu'au centre de tels discours se trouve, dans n'importe quel aspect de la didactique des langues, l'intégration des nouvelles technologies, spécifiquement appelées *Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication* (NTIC), *Technologies de l'Information et de la Communication* (TIC) ou encore, dans le domaine particulier de l'éducation ou de l'enseignement, *Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Éducation [ou pour l'enseignement]* (TICE). Nous optons pour le troisième terme; c'est-à-dire les TICE, dans le cadre de cette étude qui porte sur comment améliorer la compétence orthographique des étudiants de FLE.

En effet, nombreuses sont les questions qui se posent concernant quand et comment exploiter les TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes et étrangères. Dans le souci de répondre à certaines de ces questions, afin de contribuer à la didactique des langues secondes et étrangères en général, et en particulier, à l'amélioration du niveau de langue des étudiants et /ou des enseignants en formation en FLE au Ghana, nous nous proposons, dans cette thèse, d'étudier les traits spécifiques quant à la compétence

orthographique chez les étudiants ghanéens du FLE. Ayant observé, d'après les résultats d'un certain nombre de recherches antérieures, que la production écrite de ces derniers laisse beaucoup à désirer (Akakpo, 2005 & 2013; Akakpo & Bakah, 2013), notre position est qu'une telle étude pourrait permettre d'examiner de près les causes des difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants en orthographe, afin de proposer des stratégies d'enseignement pour affronter et améliorer l'enseignement de l'orthographe par le biais des TICE.

L'objet linguistique de cette étude, la langue française, selon Cuq et Gruca (2006) est une langue que la réflexion méthodologique reconnaît comme une langue étrangère, par rapport au choix politique et au contexte linguistique. Demeurant une des langues internationales les plus diffusées dans le monde, cette langue est enseignée comme une langue seconde ou étrangère dans plusieurs pays du monde, y compris le Ghana. Selon les conditions dans lesquelles elle est étudiée et employée, la langue française continue donc par jouir du statut de langue étrangère dans ce pays. Il faut noter que depuis le commencement de son enseignement/apprentissage au Ghana, plus précisément en 1948, (date à laquelle le français est introduit dans les programmes d'enseignement ghanéens), les questions de politique linguistique, voire comment aider les citoyens à mieux apprendre cette langue, restent l'ordre du jour dans le pays, tout comme ailleurs ou partout dans le monde où le français est enseigné surtout comme langue étrangère (Edung, 2003). Cela explique pourquoi la didactique du FLE occupe une place importante dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues comme nous le remarquons chez Cuq et Gruca (2002) aussi bien que chez

Germain (1993). Toutefois, nombreuses sont toujours les questions qui tournent autour de cette didactique en fonction des théories et des pratiques de classe. Ces questions, comme le fait remarquer Gaonac'h (1987 & 1992), demeurent une source de soucis et de fondement des recherches perpétuelles pour les didacticiens, les linguistes et les psychologues, entre autres.

C'est ainsi que dans l'évolution de la didactique des langues secondes ou étrangères, l'adoption d'un point de vue méthodologique dans l'étude des pratiques d'enseignement/apprentissage implique la distinction de trois niveaux d'analyse empruntés à Besse (1992). En faisant la lumière sur les niveaux d'analyse en question, Germain (1993) précise qu'il y a d'abord le niveau des hypothèses mises en jeu (d'ordre linguistique, psycholinguistique, sociologique, technologique ou autres) suivi du niveau des manuels ou des ensembles pédagogiques servant à exemplifier et à recommander ces pratiques; et finalement le niveau des pratiques de classe, par un enseignant pour des apprenants donnés. À la lumière de ces trois niveaux d'analyse, cette partie introductive de notre travail nous permet de nous situer d'une part, par rapport aux différents contextes de l'étude (à savoir, le contexte linguistique, le contexte social, le contexte scientifique et le contexte professionnel) et d'autre part, par rapport au contexte méthodologique ou didactique du FLE.

Pour aborder le premier niveau d'analyse, celui des hypothèses mises en jeu, le constat est que dans une situation pédagogique, les questions de méthodologie restent primordiales du fait que ces hypothèses engendrent le plus souvent des relations pédagogiques entre les acteurs ou les composantes en question (Germain 1993; Richards & Rodgers 1995; Tagliante 2001). Suite à une analyse personnelle des idées avancées par ces didacticiens quant à la

classe de langue, les méthodes et/ou les approches dans l'enseignement/apprentissage des langues, nous avons remarqué la nature interreliée des acteurs de la formation: la langue, l'enseignant, l'apprenant et la classe (Tagliante, 2001) vis-à-vis des composantes du modèle éducatif de Legendre (1983) présentées par Germain (1993), à savoir, le sujet, l'objet, le milieu, et l'agent. Ces acteurs et composantes nous intéressent à ce niveau de notre étude parce que nous nous en sommes inspirée pour distinguer dans ce travail, les principaux axes de la didactique du FLE et par extension, de la didactique de l'orthographe française en examinant les contours de la compétence orthographique en contexte universitaire ghanéen par rapport aux exigences linguistiques et communicatives générales en français. C'est cela d'ailleurs qui nous amène à vouloir réfléchir sur quelles stratégies d'enseignement à base des TICE pouvons-nous proposer pour aider les étudiants de FLE à acquérir de manière satisfaisante la compétence linguistique et communicative à travers l'amélioration de la compétence orthographique.

Notons par ailleurs que le français, comme toute autre langue, officielle ou locale au Ghana, s'enseigne et s'apprend primordialement à des fins communicatives. La communication linguistique, nous le savons, peut se réaliser essentiellement selon deux axes, à savoir, l'écrit et l'oral. Cela implique que la compétence communicative doit également se définir primordialement du point de vue de ces deux angles. En effet, les études linguistiques pour la plupart du temps, tiennent compte des deux côtés de la communication (Cocula & Peyroutet, 1993; Peytard & Genouvrier 1972; Vigner 1982), d'où l'importance de l'écrit et par extension, de l'orthographe puisque l'orthographe est perçue comme la manière correcte d'écrire et que la

langue écrite est considérée comme la norme par rapport à la langue orale qui est comparable à un brouillon parfois (Grevisse, 1986; Riegel et al., 2009).

Cette étude, bien qu'elle soit centrée sur la compétence orthographique, et par extension sur la compétence communicative à l'écrit, a eu à faire recours aux aspects oraux dans l'apprentissage de la langue. La raison en est que toute langue est d'abord parlée, et que l'écrit n'est qu'une représentation de l'oral (Lucci & Nazé, 1989; Riegel et al., 2009; Vigner, 1982). De la même veine, nous remarquons dans la plupart des méthodes ou approches de la didactique des langues secondes et étrangères, l'importance du savoir bien parler avant le savoir bien écrire aussi bien dans l'acquisition de la langue maternelle que dans l'apprentissage des langues secondes ou étrangères (Larruy 2008). La manifestation de tous ces phénomènes, et plus particulièrement l'apprentissage de l'écrit, sous-entend une bonne pratique de l'orthographe, d'où la nécessité de sa compétence en vue de réussir l'écrit.

S'agissant des deux autres niveaux d'analyse, ceux des manuels ou des ensembles pédagogiques aussi bien que des pratiques de classe, nous pouvons dire qu'ils sont indissociables du premier niveau d'analyse, celui des hypothèses mises en jeu. Car, un enseignant de langue, telle le FLE, soucieux d'arborer son professionnalisme au profit de ses apprenants et de son entourage, aura besoin de prendre en considération tous les trois niveaux d'analyse. C'est d'ailleurs pour cette raison que ces niveaux d'analyse font l'objet de discussion dans le cadre général de cette étude.

Évidemment, la quête du professionnalisme, à notre avis, doit entraîner chez l'enseignant, le désir d'explorer de temps en temps des nouveautés sur le

champ didactique. De nos jours, les implications d'un tel désir ne sont jamais complètes ou suffisantes sans mentionner le courage de s'investir dans l'exploitation des TICE afin de mieux enseigner ou de mieux apprendre. Il faut quand-même ajouter que si d'aucuns trouvent que cet investissement n'est pas assez facile, d'autres diront sans équivoque, que les bénéfices valent bien la peine. Bref, si l'analyse des hypothèses mises en jeu, importe aussi bien que l'analyse des manuels ou des ensembles pédagogiques, nous pourrons réitérer les atouts d'exploitation des TICE dans les classes de FLE non seulement pour apprendre et enseigner le vocabulaire, la grammaire ou la conjugaison (Gerbault, 2002) entre autres, mais aussi pour enseigner/apprendre et améliorer la compétence orthographique. La raison en est que la place des TICE dans les stratégies d'enseignement est aussi considérable que celle du contenu linguistique dans l'acquisition de la compétence orthographique, en fonction des trois niveaux d'analyse dont il est question dans cette étude.

Aussi, devons-nous préciser que, la compétence orthographique est indissociable de la compétence linguistique, qui va de pair avec la compétence communicative (ces notions sont définies et discutées en détail dans le chapitre suivant). Aucune de ces compétences ne peut s'acquérir sans la mise en place des moyens didactiques appropriés. En effet, dans cette étude, notre propos est d'examiner quelques éléments spécifiques de l'orthographe française qui freinent l'acquisition et la maîtrise de la compétence orthographique en fonction de la situation didactique, linguistique et communicative quant à l'usage de la langue française en contexte universitaire

ghanéen en montrant comment certains aspects des TICE peuvent aider à améliorer cette compétence orthographique chez les étudiants en question.

Pour mieux comprendre les exigences de la compétence orthographique, nous avons fondé le travail sur les conceptions théoriques de la compétence communicative (Hymes 1972a), afin de rapprocher la notion de compétence orthographique à celle de compétence linguistique de Chomsky (1965). Ce rapprochement devient nécessaire dans la mesure où, à notre avis, l'acquisition et/ou l'amélioration de la compétence orthographique implique le jumelage de la linguistique et de la didactique d'une part, et de la psycholinguistique et la sociolinguistique d'autre part. Fayol et Jaffré (2012) soutiennent à juste titre ce point de vue en expliquant pourquoi le savoir orthographier implique la coexistence de la linguistique et de la psycholinguistique. Partant de là, nous avons envisagé une difficulté majeure ou bien la presque impossibilité de pouvoir traiter de façon efficace dans ce travail tous les éléments qui rentrent dans la conception de chacune de ces compétences. Par conséquent, faisant référence à Catach (2001) quant à la théorie du plurisystème, nous avons délimité notre sujet en fonction d'éléments spécifiques identifiables dans le fonctionnement du système orthographique français à savoir, les phonogrammes, les morphogrammes, les logogrammes ainsi que les lettres étymologiques et historiques.

Pour aboutir aux stratégies d'enseignement à base des TICE en vue d'améliorer la compétence orthographique, nous avons basé l'étude sur les théories du traitement de l'information dont celle de Gagné (1985). Pour nous permettre de situer nos propos dans un contexte approprié, nous avons dû procéder par l'analyse des erreurs orthographiques selon une grille que nous

avons proposée en nous inspirant des grilles typologiques des erreurs orthographiques de Catach et al. (1986) et de Cogis (2005). Ayant recours aux instruments de la linguistique (la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la morphophonologie), nous avons relevé dans la production écrite des étudiants, des erreurs orthographiques par rapport à la prononciation surtout, mais aussi, au sens des mots. Nous avons ensuite essayé de relier ces aspects linguistiques aux définitions de la langue elle-même d'une part, et à celles de texte et de discours d'autre part, afin de situer avant tout, l'étude dans son contexte linguistique et didactique. Nous avons procédé de cette manière parce qu'à notre avis, les différentes définitions de la langue (Cuq, 2010; Cuq & Gruca, 2006; De Saussure, 1986; Mounin, 2004; Neveu, 2009a; Robert, 2002) englobent et suggèrent les paramètres à considérer dans son enseignement/apprentissage: l'emploi de la forme correcte des signes linguistiques et le respect des conditions essentielles d'une bonne communication.

Par ajout, les critères du choix correct des mots, de leur orthographe et de leur sens, se font voir dans les définitions des termes *texte* et *discours* car, pour François (1980: 233), « le terme *texte* renvoie généralement au maniement de la langue écrite » et pour Greimas (1986), le discours est défini comme un tout de signification. C'est pour cette raison que ces trois notions (langue, texte et discours) ont également retenu notre attention dans ce travail afin de voir dans quelle mesure la compétence orthographique peut être améliorée dans le cadre du choix des textes et/ou discours comme appui aux tâches et activités que nous avons proposées. Aussi, en fonction de leur relation avec la notion de compétence orthographique, ces trois notions (indispensables dans la compréhension des concepts clés relatifs à notre étude : compétence

linguistique et communicative), ont occupé une partie considérable de la problématique de l'étude.

Cet exposé sur le cadre général de l'étude ne peut se terminer, sans rien signaler sur notre population d'enquête qui est constituée des étudiants des départements de français de l'UEW et de l'UCC. Rappelons que ces deux universités ont pour mission de former, avant tout, des enseignants pour tous les niveaux d'enseignement/apprentissage du Ghana (en dehors des écoles normales), y compris la formation des enseignants de FLE. Nous sommes d'avis que le problème de compétence orthographique, si entamé dans la formation en FLE, donnerait de meilleurs résultats. Voilà une des raisons pour lesquelles nous avons choisi de travailler avec les étudiants de ces deux universités afin de nous concentrer plus ou moins sur la majorité des futurs enseignants du FLE dans le pays. Il faut avouer d'ailleurs qu'un grand pourcentage des produits de ces universités se retrouve dans nos salles de classe pour enseigner surtout les débutants dans l'apprentissage du FLE. De là, nous le croyons, ces étudiants qui se retrouvent dans nos salles de classe, suite à une formation explicite adéquate ou non, seront en mesure de mieux encadrer les futurs apprenants qu'ils auront l'occasion d'enseigner éventuellement suite à leurs études universitaires ou à leur formation d'enseignant.

#### **Autour de la problématique**

Cette étude s'inscrit dans le cadre des sciences du langage qui englobe plusieurs disciplines de référence, y compris la linguistique et la didactique des langues (Cuq & Gruca, 2006). Particulièrement, nous sommes concernée par la didactique du FLE en ayant comme appui les erreurs orthographiques

dans les productions écrites des étudiants de UEW et de UCC, en plus des réactions de ces mêmes étudiants à travers des items variés d'un questionnaire. D'après nos observations, nos réflexions et nos analyses préliminaires fondées sur un corpus constitué des erreurs orthographiques relevées des productions écrites (copies d'examen et des devoirs de maison) des étudiants de UEW dans quatre différentes matières (rédaction, résumé, méthodologie et expression écrite) et des séances d'interview non structurée tels que nous les avons présentés dans le chapitre trois (cf. infra page 237), nous avons constaté, en fonction des types d'erreurs orthographiques qu'ils commettent, que l'écrit, en général, présente à ces étudiants d'énormes difficultés.

Ces phénomènes lacunaires dans l'écrit, à notre avis, témoignent d'une part, de la présence des problèmes de linguistique et de communication (Chiss, Filliolet & Maingueneau, 1992; Kramsch, 1991) quant aux caractéristiques de la langue française et d'autre part, d'une insuffisance dans les apprentissages et les acquisitions langagières (Besse & Porquier, 1993 & 2009) par rapport à l'enseignement. Ceci entraîne, nous le croyons, plusieurs conséquences néfastes y compris l'incompétence orthographique et la pauvre performance dans la pratique de la langue tant du point de vue académique que professionnel. Il s'en suit que les deux causes identifiables des difficultés de l'écrit et par extension, de l'orthographe, que sont la langue elle-même et la didactique de la langue du point de vue théorique et pratique, constituent principalement les pivots de notre problématique. Par conséquent, nous nous sommes inspirée des idées de Cuq et GrUCA (2006 : 78-79) quant au concept de la langue, « la langue, concept linguistique et la langue, concept didactique », pour mieux délimiter les traits spécifiques de notre problématique.

Le premier point problématique de l'étude porte sur la conception de la langue comme un instrument de communication et/ou un système de signes linguistiques. Rappelons que la langue, dans la démarche structuraliste, est définie comme un instrument de communication (Chiss et al., 1992; Dubois et al., 1973; Martinct, 1986; Mounin, 2004; Neveu, 2009a). Pour qu'il y ait communication, il faudrait que le message passe; c'est-à-dire que le lecteur doit être en mesure de déchiffrer une suite de signes graphiques et l'auditeur, une suite de signes phoniques (Peytard & Genouvrier, 1972) produits par le scripteur ou le locuteur respectivement. Le déchiffrement de ces signes, d'une manière ou d'une autre, peut faire l'objet d'une étude scientifique de la langue par rapport à son fonctionnement - la linguistique (Cocula & Peyroutet, 1993); ce qui nous permet d'examiner précisément les différents niveaux d'incompétence communicative et/ou orthographique en français.

De l'autre côté, la langue, définie comme un système de signes (Neveu, 2009a ; Mounin, 2004; Puren, Berthocchini & Costanzo, 2007; Vion, 1980), est un tout en soi et un principe de classification selon De Saussure (1986). D'après lui, dès que la première place parmi les faits du langage est donnée à la langue, on introduit un ordre naturel dans un ensemble. À notre avis, l'emploi de ces termes (tout, classification, ordre, ensemble) justifie le choix du mot *système* pour caractériser la langue, puisque la langue est définie d'ailleurs comme un ensemble d'éléments qui fonctionnent pour un même but qui est la communication. Parallèlement à cette notion de *tout* et d'*ensemble*, Germain et Seguin (1998) préfèrent employer l'expression *composante linguistique* pour désigner des aspects phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicaux de la langue. La pertinence de ces aspects pour notre

travail réside dans le fait que leur étude, de même que les difficultés qu'ils présentent aux étudiants sont d'une influence capitale quant aux faits orthographiques. Ainsi, pour nous, toute erreur orthographique doit être examinée à la lumière du *tout et d'ensemble* ou encore selon les exigences de la *composante linguistique* en fonction de tous ses aspects. Autrement dit, l'évaluation de la compétence orthographique implique l'analyse des erreurs orthographiques en fonction du fonctionnement de la totalité des éléments linguistiques en question.

Une autre dimension du premier point problématique de l'étude (langue comme système et langue comme instrument de communication) est ce que Germain et Seguin (1998 : 39) appellent la *composante grammaticale*. Cette composante, d'après les linguistes-didacticiens en question, comprend deux types spécifiques de phénomènes : *règles d'usage et règles d'emploi*. À notre avis, la compréhension et la combinaison de ces deux phénomènes sont d'une importance particulière dans l'usage de la langue comme système de signes d'une part, et comme instrument de communication d'autre part. En effet, la question qui se pose est comment est-ce que les étudiants pourraient distinguer entre les deux types de règles afin de les mettre en pratique dans le but de réduire les erreurs orthographiques. Puisque Germain et Seguin ont bien expliqué toutes ces notions dépendamment du point de vue linguistique sans toutefois aborder la dimension didactique de la question, notre positionnement est de considérer les stratégies d'enseignement de ces notions afin de mieux guider les étudiants vers l'amélioration de la compétence orthographique.

Le deuxième axe problématique de l'étude qui concerne la langue écrite perçue comme un texte ou un discours s'inspire tout d'abord des insuffisances

relevées dans les productions écrites des étudiants en fonction de la définition des deux termes: *discours* et *texte*. Partant du fait que, dans des situations naturelles, c'est-à-dire celles où la langue est utilisée comme moyen de communication, le comportement normal n'est pas de produire des phrases isolées mais d'utiliser ces phrases pour établir un contact avec autrui, Kramsch (1991) note que le *discours* est l'utilisation d'énoncés en combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux. Ce point de vue nous amène à nous interroger sur la réalité d'un discours. C'est-à-dire, les traits caractéristiques qui font généralement d'un écrit un discours à l'égard de ce qui ne fait pas de l'écrit des étudiants un discours, étant donné que leurs écrits (ou discours) sont caractérisés de nombreuses erreurs orthographiques.

S'agissant de la langue écrite perçue comme *texte*, Maingueneau (1976 : 11) note que, « linguistes et non-linguistes font du concept de 'discours' un usage incontrôlé, et quand certains en ont une conception très restrictive, d'autres en font un synonyme très lâche de 'texte' ou d'énoncé ». Dans ce contexte donc, un texte peut être considéré comme un discours en ce sens que Baylon et Mignot (2000 : 196), en explicitant davantage le terme discours, font noter que : « équivalent de « texte »: énoncé écrit produit dans le cadre d'institutions qui contraignent fortement l'énonciation, inscrit dans un inter discours serré, qui fixe des enjeux historiques, sociaux, intellectuels, etc. ». Nous nous sommes basée sur la définition du texte proposée par Lerat (1983), et celle du discours proposée par Baylon et Mignot (2000) pour nous interroger, entre autres, sur ce qui caractérise un écrit pour le rendre un texte ou un discours, et éventuellement, ce qui manque dans les écrits des étudiants afin de les qualifier comme tels. La raison en est que, d'après les relations

entre l'orthographe, la linguistique, la communication et la didactique, (des concepts qui constituent notre préoccupation majeure dans ce travail), Kramersch (1991: 10) postule que:

Dès que la didactique des langues a quitté le domaine de la linguistique pure et a découvert l'enrichissement que pouvait lui apporter une philosophie pragmatique du langage basée sur la communication, elle a dû se charger d'enseigner non plus seulement des structures linguistiques correctes, mais tout un réseau de relations sémantiques et de principes pragmatiques formant ce qu'on appelle le discours.

Alors, la question qui se pose à ce niveau est celle-ci: si la langue écrite est conçue par les linguistes et les didacticiens comme un texte ou encore comme un discours, quels en sont les facteurs déterminateurs théoriques et quelles sont aussi les manifestations pratiques quant aux erreurs orthographiques qui bousculent l'authenticité de cette conception ? Voilà pourquoi dans ce travail, nous avons pris en compte dans nos discussions, la relation entre la communication écrite efficace et la compétence orthographique, surtout dans les fondements théoriques de l'étude.

Le troisième et dernier axe de la problématique de cette étude concerne l'orthographe française considérée comme un système de systèmes, un système complexe à mettre en rapport avec trois sortes d'unités, à savoir le phonème, le morphème et le lexème (Catach et al., 1986). L'étude de ces unités linguistiques dans le système orthographique français se fait en rapport avec les unités constitutives du système que sont les *phonogrammes*, les *morphogrammes*, les *logogrammes* et les *lettres étymologiques et historiques* (Catach, 2011). Signalons, en outre, que de nombreuses études empiriques réalisées en orthographe française portent souvent sur les erreurs orthographiques relatives à ces unités d'une part et à l'orthographe

grammaticale ou l'orthographe d'usage d'autre part (Brissaud, 2006 ; Cogis & Brissaud, 2003 ; Hoeflin & Cherpillod, 1995; Makassikis & Pellat, 2011; Mout, 2013). Cependant, bien que ces unités soient plus ou moins rarement étudiées de façon explicite comparativement à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale, nous pensons qu'il ne s'agit là que d'une affaire de jeu de terminologie. À notre avis, qui dit orthographe grammaticale ou orthographe de règles dit aussi les morphogrammes et qui dit orthographe d'usage ou orthographe lexicale dit également les trois autres unités du système orthographique: les phonogrammes, les logogrammes et les lettres étymologiques et historiques. L'étude de ces aspects et/ ou de ces éléments présentent de nombreux phénomènes problématiques qui sont souvent reconnus comme source de difficultés pour les apprenants ou les usagers de la langue comme le soulignent plusieurs recherches empiriques (Angoujard, 2013; Fayol, 2006 ; Fayol & Jaffré, 1999 & 2008, Jaffré, 1995 & 1997). Étant donné que ces problèmes proviennent surtout des relations de désaccord entre la langue orale et la langue écrite (Arrivé et al., 1986; De Saussure; 1986; Gak, 1976; Grevisse, 2011; Riegel et al., 2009), nous avons analysé les erreurs et les difficultés relatives en considération avec des faits réciproques des deux codes et leur place dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Pour terminer avec la problématique, il importe de dire qu'analyser de façon critique de tels phénomènes linguistiques vis-à-vis des exigences de la compétence orthographique en français et en fonction des difficultés de communication (écrite surtout) chez les étudiants, aboutirait à mieux apprécier les problèmes posés par la langue elle-même d'une part, et les difficultés relatives engendrées par le processus d'enseignement/apprentissage d'autre

part. C'est donc cette appréhension de la situation qui nous a inspirée vers la réflexion sur les principes et les stratégies d'enseignement par le biais des TICE en vue d'un résultat meilleur. Sous forme de synthèse des points soulevés dans la problématique, voici en définitive notre question de la problématique: Comment est-ce que l'étude des éléments de la linguistique, de la communication et de la didactique avec l'exploitation des TICE peut aider à améliorer la compétence orthographique en tenant compte des spécificités de la langue comme système de signes ou instrument de communication d'une part, et de l'écrit comme texte ou discours d'autre part?

### **Objectifs de l'étude**

L'objectif principal de l'étude est de proposer des stratégies d'enseignement pour améliorer la compétence orthographique des étudiants de FLE en contexte universitaire ghanéen par le biais des TICE. Cet objectif principal a engendré les trois objectifs spécifiques suivants:

1. Analyser les erreurs orthographiques pour les classer selon les domaines de difficultés linguistiques et communicatives en vue d'améliorer la compétence orthographique,
2. Évaluer la compétence orthographique des étudiants du FLE en contexte universitaire ghanéen par rapport à la place de l'enseignement/ apprentissage de l'orthographe en vue de réduire les erreurs orthographiques,
3. Évaluer la place des TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana en fonction de la motivation des étudiants à les exploiter pour améliorer leur compétence orthographique,

4. Proposer des stratégies d'enseignement de l'orthographe française à base des TICE comme modèles vers le développement de la compétence orthographique.

### Questions de recherche

Les questions suivantes ont servi d'orientation pour le bon déroulement de l'étude:

1. Dans quelle mesure l'identification, l'analyse et la classification fréquentes des erreurs selon les domaines de difficultés orthographiques pourraient-elles aider à améliorer la compétence orthographique ?
2. Comment pourrait-on évaluer la compétence orthographique des étudiants en fonction de la place de l'orthographe dans les programmes d'enseignement du FLE au Ghana ?
3. Comment est-ce que la place privilégiée des TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana pourrait motiver les étudiants à les exploiter dans le but d'améliorer leur compétence orthographique ?
4. Jusqu'à quel point l'exploitation des TICE pourrait-elle contribuer à améliorer la compétence orthographique des étudiants du FLE ?

### Hypothèses de recherche

Étant donné que les hypothèses de recherche sont censées apporter péremptoirement des éléments de solution aux questions de recherche tout en essayant d'expliquer d'une manière ou d'une autre, les points de la problématique (Johnson & Christensen, 2008), nous avons fixé les quatre

hypothèses suivantes à la lumière des stratégies d'enseignement en vue d'améliorer la compétence orthographique des étudiants de FLE :

1. L'identification, l'analyse et la classification fréquentes par les enseignants des erreurs orthographiques commises par les étudiants pourraient aider à améliorer leur compétence en orthographe française.
2. La place négligée de l'orthographe dans les programmes d'enseignement du FLE au Ghana pourrait contribuer aux difficultés orthographiques chez les étudiants.
3. Le degré de motivation des étudiants à exploiter les TICE pour améliorer leur compétence orthographique dépendrait de la place privilégiée des TICE dans l'enseignement/ apprentissage du FLE.
4. Adopter une stratégie d'enseignement progressive et systématique en fonction des tâches conçues à base des TICE appropriées pourrait contribuer à améliorer la compétence orthographique en FLE.

#### **Pertinence du sujet**

Voyons à présent en quoi réside la pertinence de notre sujet de recherche en discutant les différentes raisons qui ont motivé notre choix du sujet. Commençons donc par rappeler le titre du présent sujet de recherche: *Améliorer la compétence orthographique des étudiants ghanéens du FLE par le biais des ressources TICE: approches linguistique et didactique*. L'intérêt de faire ce travail de recherche s'enracine primordialement dans les résultats obtenus de certaines études antérieures relatives. Cependant nous avons aussi le vif désir de susciter des réflexions sur la question, suite à des observations analytiques et critiques faites à partir des erreurs fréquemment relevées dans les productions écrites de nos étudiants. En effet, à travers ces réflexions, le

présent sujet de recherche qui a pour but de rechercher et de proposer des moyens d'enseignement adéquats pour faciliter l'acquisition et/ou l'amélioration de la compétence orthographique par le biais des TICE pourrait aboutir. Il faut souligner d'ailleurs qu'en tant qu'enseignante du FLE aussi bien que formatrice des enseignants de FLE, nous avons besoin d'améliorer, non seulement l'usage de la langue en toutes perspectives mais aussi, les pratiques académiques et professionnelles de nos étudiants qui sont en formation d'enseignants du FLE.

S'agissant des recherches antérieures qui nous ont inspirée à vouloir aborder le présent sujet de recherche, dans un premier temps, nous avons fait une étude au niveau de la licence en 2003, sur les difficultés de l'écrit chez les étudiants aux écoles normales au Ghana. Cette étude a révélé que dans les écrits des apprenants de FLE, abondent diverses erreurs témoignant des difficultés dans presque tous les domaines linguistiques de l'apprentissage de la langue, à savoir la morphosyntaxe, le lexique, la sémantique et la morphophonologie, entre autres. Au niveau du Master 2 Recherche en 2005, nous avons de même fait une étude sur les difficultés orthographiques des apprenants de FLE du niveau secondaire au Ghana. Les résultats étaient pratiquement identiques à ceux de la première étude, en termes des difficultés orthographiques de certains éléments linguistiques. Force est donc de savoir comment s'y prendre pour contribuer à améliorer les résultats au cas où ils resteraient toujours identiques à ceux des recherches antérieures.

De surcroît, d'autres recherches sur l'écrit, l'orthographe et leur enseignement (Akakpo, 2011; Akakpo & Bakah, 2013) grâce à des présentations durant des ateliers, séminaires et conférences, nous ont conduite

progressivement à cette passion pour de telles recherches dans le domaine de l'écrit en français en général, et en particulier dans le domaine de l'orthographe française. La raison en est que nous considérons comme peu privilégiée la place de l'écrit dans l'enseignement de la langue de par sa position conçue par les linguistes comme généralement subordonnée à l'oral (Cocula & Peyrouet, 1993; Grevisse, 1989; Vigner, 1982). Lesdits ateliers, séminaires et conférences ont été pour nous des occasions de répondre à des soucis et inquiétudes de nos étudiants en notre capacité d'enseignante de FLE, surtout dans l'enseignement de l'écrit et de l'orthographe.

C'est de la même veine que cette étude s'avère nécessaire dans le but de contribuer à résoudre un problème qui est aussi pertinent que beaucoup d'autres dans l'enseignement/ apprentissage de la langue française au Ghana. C'est ce sentiment qui nous a poussée à entreprendre une telle étude en vue de poursuivre le même but; car le croyons-nous, de façon systématique et progressive, les résultats tant escomptés pourraient aboutir. Alors, si à travers une telle étude, nous arrivons à identifier concrètement d'autres types d'erreurs (des erreurs autres que celles identifiées antérieurement et sur lesquelles nous avons travaillé), nous serions en train de faire ce pas vers une amélioration de la situation en question et nous serions en train de poser certains jalons nécessaires pour l'exploitation des stratégies d'enseignement de l'orthographe par le biais des TICE.

Dans un deuxième temps, parmi les systèmes d'écriture alphabétique, celui du français et de l'anglais sont reconnus comme étant dotés d'une orthographe des plus complexes (Caravolas, 2004; Frost, 2001) et plus particulièrement, l'orthographe française est réputée comme étant compliquée

et difficile à maîtriser (Angoujard, 2013; Grevisse, 2011; Lucci & Nazé, 1989). Ce qui vient compliquer davantage la situation est que l'orthographe française est également difficile à enseigner en raison de nombreuses phénomènes qui entrent en jeu. Comme le précise Angoujard (2013: 11), « les difficultés à enseigner l'orthographe tiennent à de nombreuses causes, qui interpénètrent ». La question qui se pose est la suivante: que devons-nous faire en face de ces problèmes du point de vue de la langue et de ces difficultés du point de vue de son enseignement/apprentissage? Certes, nous ne pouvons pas rester les bras croisés face aux poids de ces difficultés de l'orthographe française et de son enseignement, mais vu le rôle de la compétence orthographique dans l'acquisition de la compétence linguistique et communicative, nous (enseignants et étudiants) devons faire des réflexions pour prendre des dispositions adéquates.

Dans un troisième temps, nous partageons l'avis de Cuq et Gruca (2009: 184) que, « les recherches en didactique de la production de l'écrit ont pris un essor nouveau, mais les retombés dans le matériel pédagogique restent mineures ». Cette assertion est une indication que l'enseignement de l'écrit ou de l'orthographe doit prendre une nouvelle ampleur pédagogique en face des difficultés linguistiques auxquelles se heurtent quotidiennement les apprenants de la langue française à presque tous les niveaux d'apprentissage du FLE au Ghana. Cela va s'en dire que cet objectif ne puisse être facilement atteint sans l'identification régulière et/ ou la prévision fréquente des erreurs orthographiques de façon quotidienne dans nos classes de FLE grâce à des études comme la présente.

Aussi, la motivation ayant un impact important sur la capacité du rendement de l'individu dans l'apprentissage de L2, comme l'estiment les didacticiens (Amuzu, 2005; Nutin, 1984; Raynal & Rieunier, 2009; Schunk, 1991 & 2000; Viau, 1994 & 1999), nous pensons qu'avec l'avènement des nouvelles technologies, les moyens de motiver et les enseignants et les apprenants ne doivent plus faire défaut. L'enseignant, de même que l'apprenant, possèdent aujourd'hui une source inépuisable de ressources sur l'internet qu'ils peuvent exploiter dans l'enseignement/apprentissage de la langue comme des pistes motivantes pour améliorer la compétence orthographique, entre autres. La preuve en est que de nos jours, l'intégration et l'application des TICE se concrétisent dans presque tous les domaines de la vie humaine et comme le notent Kuupole et De-Souza (2010), le monde éducatif ne fait pas exception. Cette étude est donc pertinente parce que les étudiants et les enseignants y trouveraient de quoi nourrir leurs réflexions afin de mieux explorer et exploiter le monde virtuel pour profiter de l'aide que peuvent offrir les technologies nouvelles. Étant donné que c'est d'ailleurs la tendance aujourd'hui et considérant les nombreux avantages qu'offre l'exploitation des TICE en général (Gerbault, 2002; Shelly, Cashman, Gunter & Gunter, 2006; Rabardel, 1995), et en classe de FLE en particulier (De Pembroke & Legros, 2002; Lancien, 1997 & 2006; Pothier, 1997; Tardif, 2002), nous osons croire qu'il s'agit d'une perspective d'amélioration des pratiques de classe à l'égard de l'enseignement/ apprentissage du FLE, voire celui de l'orthographe.

Finalement, en fonction de la vision des universités ghanéennes et des centres de formation d'intégrer les nouvelles technologies dans

l'enseignement/apprentissage de toute discipline, nous voudrions mettre en évidence des réflexions modestes qui puissent contribuer à l'amélioration des pratiques de classe dans le cadre de notre sujet de recherche. En entreprenant une telle recherche, nous nous engageons également à faire une contribution fondée sur l'intérêt suscité par des recherches récentes aussi bien en didactique des langues secondes et étrangères qu'en linguistique générale et appliquée. Ces raisons, en plus d'autres qui sont explicitées durant le parcours du travail, justifient le choix et la pertinence du présent sujet de recherche.

### **Délimitation de l'étude**

Cette étude porte sur les stratégies d'enseignement par le biais des TICE pour améliorer la compétence orthographique des étudiants de FLE en contexte universitaire au Ghana. L'étude du concept de compétence orthographique et ses éléments constitutifs montrent qu'il s'agit d'un champ assez vaste; Se donner à une analyse scientifique des éléments constitutifs du système orthographique, que sont les phonogrammes, les morphogrammes, les logogrammes, les lettres étymologiques et historiques, est difficilement envisageable dans cette étude. Ainsi, nous nous sommes basée sur certains critères tels que, la notion de fréquence des phonèmes, des syllabes, des mots, de formes et de graphèmes (Catach et al., 2012) pour identifier des éléments d'erreurs à analyser en fonction de leur haute fréquence. Avec considération des graphèmes comme unités minimales distinctives de la chaîne écrite, nous nous sommes limitée à l'étude des phonogrammes et des morphogrammes de même que certains sémiogrammes. Le choix de ces éléments est aussi fait en fonction de leur haute proportion par rapport aux autres éléments constitutifs du système d'une part et d'autre part à l'égard de nos analyses préliminaires. Il

importe d'ajouter que nous avons également fait usage d'une grille que nous avons proposée en nous inspirant des grilles typologiques d'analyse des erreurs orthographiques proposées par Catach et al. (1986) et Cogis (2005). Il a fallu proposer cette grille pour combiner certaines entrées dans le but de nous faciliter l'analyse du fait des traits identiques en fonction des principes qui régissent le fonctionnement de l'orthographe française. Par exemple, il a fallu mettre ensemble certains sémiogrammes et phonogrammes pour simplifier la grille et par extension, l'analyse des données. En définitive, notre analyse a porté sur les quatre types de phonogrammes (lettres simples, lettres à signes diacritiques, les digrammes et les trigrammes), les types de morphogrammes grammaticaux (les marques morphologiques de genre et de nombre) et les sémiogrammes suivants dont leur emploi pose des difficultés en fonction de la représentation graphique de certains phonogrammes (les accents, la cédille et l'apostrophe). Pour délimiter également notre population de référence, nous nous sommes limitée aux étudiants de la deuxième année de deux universités du Ghana à savoir, l'UEW et l'UCC. Le choix de ces deux universités est sanctionné par des raisons brièvement présentées dans le cadre général de l'étude et discutées davantage dans le chapitre trois.

### **Limitations de l'étude**

Les instruments de mesure, le questionnaire et le test de questions à choix multiples pourraient être meilleurs. Pour le premier, nous aurions pu inclure plus d'items sur les TICE et pour le second, augmenter les questions sur les morphogrammes et les sémiogrammes. Du fait de l'insuffisance des items qui devaient servir à valider ou non les hypothèses sur les TICE, il a fallu procéder directement aux implications dans certains cas au lieu de commencer

par les interprétations. Aussi, plus de questions sur les autres éléments quant aux différents types d'erreurs selon la grille conçue, contribuerait plus à la fiabilité des résultats.

### Définition des termes

Certains des termes relatifs au sujet que nous avons définis sont : l'orthographe, la compétence, la compétence orthographique, le FLM, le FLS, le FLE, « améliorer » en contexte didactique et les TICE.

#### *Notion d'orthographe*

Le terme *orthographe* vient du mot latin *orthographia* qui signifie « écriture correcte », lui-même du grec *orthos*, qui signifie « droit » ou « correct » et *graphein*, qui signifie « écrire » (Catach, 1978; Robert, 1985). Ainsi, selon Neveu (2009b: 212), l'orthographe est « l'application normée de conventions graphiques qui régissent une écriture alphabétique. Pour Grevisse (2011), l'orthographe est l'ensemble des fonctions que les scripteurs donnent aux lettres et aux signes écrits ou graphiques. En insistant sur la possibilité de la faute, Grevisse la définit comme la manière d'écrire correctement les mots d'une langue ou encore la manière d'écrire un mot considérée comme la seule correcte. Nous pouvons aussi examiner la définition de Mounin (2004: 239) selon laquelle l'orthographe est l'« utilisation spécifique d'un alphabet dans l'écriture d'une langue, tant au niveau de l'attribution de valeurs particulières aux lettres et aux groupements de lettres qu'à celui de leur distribution dans les mots ». Pour Arrivé et al. (1986), l'orthographe « est la manière de manifester par écrit une langue conformément aux règles en vigueur à l'époque considérée ». C'est en cela (l'époque) que l'*orthographe* diffère de la *graphie* qui est une façon d'écrire particulière ou encore la représentation de la langue

à l'écrit, que cette représentation soit conforme à l'usage ou non (Neveu, 2009b). Il faut noter que la notion de graphie (et non celle d'orthographe) entraîne l'existence des expressions comme *graphie acceptable* ou non acceptable, *graphie correcte* ou *graphie fausse*. C'est pour cela que Gak (1976) définit l'orthographe comme le choix entre deux ou plusieurs graphies possibles, (l'orthographe tenant compte des autres aspects du mot à savoir, sa signification, son origine, sa morphologie et ses liaisons syntaxiques avec le contexte). Comparativement à la distinction graphème-phonème, l'orthographe est à l'écrit ce que l'*orthoépie* (discipline qui traite la prononciation correcte d'un son, ou surtout d'un mot) est à l'oral (Mounin, 2004; Arrivé et al., 1986).

Les définitions montrent que l'orthographe française obéit à des normes linguistiques ou à des règles précises. Il s'agit souvent des règles que l'utilisateur ne trouve pas assez faciles à appliquer dans l'écriture, sauf grâce à une étude rigoureuse et approfondie de ladite discipline. C'est à cet effet que, reprenant les idées de Blanche-Benveniste et Chervel (1969), Mounin (2004: 239) fait observer que « la science de l'orthographe est une science qui s'apprend mot à mot ». Normalement, il devait y avoir une correspondance biunivoque entre le graphème et phonème français pour rendre moins complexe l'orthographe française puisque « l'orthographe du latin était une orthographe phonétique, avec une bonne correspondance entre graphèmes et phonèmes, mais les langues romanes se sont beaucoup écartées de la prononciation latine » (Perret, 2009: 137). S'il est vrai que l'orthographe française est réputée difficile et compliquée, ce n'est pas seulement parce que la langue française s'est dotée d'un alphabet relativement pauvre, issu de l'alphabet latin (Lucci & Nazé,

1989; Robert, 2002), mais aussi par le fait que l'orthographe française constitue un système complexe.

Malgré la multiplicité des graphèmes, la complexité et la difficulté du système orthographique en termes d'apprentissage, il est possible de maîtriser l'orthographe. Grâce à l'étude rigoureuse des graphèmes, l'apprentissage de l'orthographe pourrait devenir une source de plaisir avec un effort mutuel et conscient de la part de l'apprenant et de l'enseignant. Normalement, l'écrit est la transcription graphique de l'oral puisque chaque langue est d'abord parlée (Vigner, 1982), mais comme le note Blanche-Benveniste (2010), il y a des difficultés à transcrire l'oral, car cette transcription ne se fait pas sans référence aux règles orthographiques en vigueur à l'époque considérée. Ces difficultés de transcription, à notre avis, peuvent être attribuables au fait que l'orthographe française n'est pas purement phonologique. Grevisse (1986 : 108) note qu'elle « est à la fois phonologique, historique, étymologique, morphologique et discriminative », d'où les principes directeurs de l'orthographe française. Cependant, étant largement phonétique (mais régie par divers principes dans son fonctionnement), elle contient, entre autres, des traces historiques et étymologiques d'où l'abondance des lettres ou des graphèmes ne correspondant à aucun phonème, mais faisant référence directement au sens (Riegel et al., 2009). C'est dans ce cadre que nous plaçons l'étude de certains facteurs de la compétence orthographe.

Aussi, l'orthographe française assume des fonctions bien définies. À part la transcription des sons, elle a d'autres fonctions à savoir, les fonctions morphologique, lexicale et syntaxique (Arrivé et al., 1986; Robert, 2002), d'où la nécessité de son apprentissage en FLE. De plus, l'enseignement/

apprentissage de l'orthographe mérite une attention absolue par le fait qu'elle aurait d'autres mérites, notamment dans la formation des esprits et dans l'acquisition d'une certaine rigueur, en donnant aux apprenants des habitudes de réflexions comme le notent Lucci et Nazé (1989). En fonction de ces discussions, nous pensons que l'acquisition de la compétence orthographique poserait moins de difficultés aux apprenants ghanéens de FLE par rapport à sa place en contexte ghanéen. Voyons à présent ce que signifie le terme *compétence* qui est l'un des éléments clés de notre sujet de recherche.

### *Notion de compétence*

Venant du mot latin « *competentia* » de « *competens* ou *competere* » qui signifie « convenir à », le terme *compétence* du point de vue courant, fait référence à la connaissance approfondie ou à l'habileté reconnue qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières. En linguistique, référence souvent faite à la notion anglaise de *competence* de Chomsky (1965), la compétence est un système fondé par les règles et les éléments auxquels ces règles grammaticales s'appliquent (lexique), intégré par l'utilisateur d'une langue naturelle et qui lui permet de former un nombre indéfini de phrases grammaticales dans cette langue et de comprendre des phrases jamais entendues (Robert, 1985). Cette définition linguistique est pratiquement identique à celle d'Arrivé et al. (1986 :120-121) selon qui, la compétence est:

L'ensemble des dispositions ou aptitudes spécifiques que tout locuteur d'une langue est censé posséder et qui le rendent, notamment, capable de prononcer et de comprendre un ensemble théoriquement infini de phrases. Ces aptitudes se manifestent, en outre, sous la forme de ce que les linguistes appellent l'intuition linguistique: tout sujet parlant a, en effet, la capacité: - de décider si une suite quelconque de mots qui appartient ou non à sa langue (Grammaticalité...), - de reconnaître les ambiguïtés; [et] - d'identifier les relations paraphrastiques.

Nous constatons qu'en fonction des trois dimensions de définition relevées, Robert (2002: 30) fait remarquer que les dictionnaires définissent, dans son acception courante, *la compétence* comme: « une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier », selon qu'ils insistent sur le savoir ou le savoir-faire. De la même veine, nous pouvons dire qu'il ressort des usages courant et linguistique du terme *compétence* qu'un individu compétent se veut celui qui est capable de bien juger d'une chose en vertu de sa connaissance approfondie en la matière. C'est ainsi que ce terme, *compétence* est synonymique à *attribution, autorité, pouvoir, qualité* et que l'adjectif *compétent* a comme synonymes *capable, entendu, expert, maitre, qualifié* ou *savant* (Robert, 1985; Du Chazaud, 2002). Toutes ces définitions montrent que la notion de *compétence*, si importante en linguistique et par extension en orthographe, d'où la notion de compétence orthographique (Jaffré, 1995 & 2013), est aussi applicable dans tout aspect de la vie humaine surtout dans le champ du travail et de la formation des adultes selon le point de vue de Bronckard (2009b). Bien qu'il soit normal pour nous de chercher à connaître l'origine de cette notion de compétence, il serait idéal également de voir d'abord d'autres définitions du terme en question avant d'entamer son origine et son historique afin de mieux apprécier son importance dans le contexte linguistique et didactique de notre étude.

La compétence est définie d'ailleurs comme une habileté ou un faisceau d'habiletés qui permettent à un individu d'obtenir un rendement déterminé dans une situation type (Boyatzis, 1982 ; Le Boterf, 1993, 1999, 2004 & 2008). Définie encore comme un « savoir-faire efficace dans une situation déterminée », la *compétence*, selon les psychopédagogues, Raynal et Rieunier

(2009: 110), est historiquement connue par le psychologue McClelland, qui en 1970, est le premier à demander de définir les profils par rapport aux compétences attendues du titulaire d'un emploi. Or, il est également indiscutable que la notion de compétence a été d'abord proposée en linguistique dans le cadre des premiers travaux de Chomsky en 1955 où l'expression *compétence linguistique* a été introduite pour désigner la capacité langagière innée et universelle de tout être humain. C'est dans cette veine que Bronckard (2009a) pense qu'il convient d'en distinguer deux origines: celle en linguistique et en didactique des langues et celle dans les champs du travail et de la formation des adultes surtout dans le cadre de l'entreprise.

Soulignons que ces deux origines nous intéressent dans ce travail du fait que référence est faite régulièrement à la linguistique et à la didactique d'une part, et à l'entreprise d'autre part. L'entreprise, à notre avis, pourrait être synonyme d'établissement, d'institut ou institution ou encore de centre de formation, soit l'université comme dans notre cas. Pourtant, que cela soit dans l'entreprise ou dans n'importe quelle autre organisation, Raynal et Rieunier (2009) stipulent qu'il est facile de distinguer un individu très compétent d'un individu qui l'est moins, par l'intermédiaire du rendement dans la situation. Alors finalement, peu importe l'origine du terme, nous pouvons nous en servir dans n'importe quel contexte linguistique ou didactique, entre autres. Néanmoins, en fonction de ces deux origines, nous avons remarqué qu'il y a diverses définitions du terme *compétence*, autres que celles que nous avons retenues préalablement.

Le Boterf (1994: 18) propose que c'est « un savoir-faire opérationnel validé » ou encore « la capacité à résoudre les problèmes de manière efficace dans un contexte donné » alors que pour Bellier (2004 : 77), c'est « la faculté d'une

personne de mener à bonne fin une tâche déterminée dans une situation déterminé ». Encore, Coulet (2011 : 2) pense qu'il s'agit d'une organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée mais pour Hadji (1992: 145), « les compétences résultent du jeu du dynamisme cognitif dans un domaine de savoir déterminée ». Ce dernier continue qu'on peut les définir comme des savoir-faire, organisés dans un domaine spécifique car elles permettent d'associer correctement des outils qu'on maîtrise et qu'on repère comme tels, à des situations qu'on comprend, et qu'on repère par leur structure.

Toutes ces définitions sont pertinentes pour nous dans la mesure où elles contiennent des expressions qui sont également évidentes, non seulement à la compréhension ou à l'assimilation globale de la notion de compétence orthographique, mais aussi au processus impliqué dans son développement, son amélioration et à son but: capacité à résoudre les problèmes, faculté à terminer une tâche, jeu cognitif ou savoir-faire bien organisé, etc. Il faut ajouter qu'en expliquant davantage la notion, Raynal et Rieunier (2009: 110) stipulent que « la compétence est généralement liée à un métier, à une profession, à un statut, à une situation professionnelle ou à une situation sociale de référence ».

C'est à ce titre qu'elle implique à la fois des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des attitudes (Coulet, 2012). Ces trois dimensions selon Bronckard (2009a), apparaissent sous la forme d'une juxtaposition hésitante et maladroite dans le cas du « novice » pour devenir un ensemble fusionnel performant dans le cas de « l'expert ». À titre d'exemple, Raynal et Rieunier (2009) notent la capacité de concevoir un plan de

formation; une compétence qui est en elle-même divisée en sous-compétences correspondant à des objectifs intermédiaires: être capable de conduire une réunion; puis en micro compétences: être capable d'identifier les types de réunions, ce qui est à son tour un exemple de micro compétence qui doit également correspondre à des objectifs spécifiques.

Pour revenir à la question de l'origine du terme *compétence*: toutes les définitions notées nous ont aidée à comprendre le terme mais, avouons-le, nous avons une inclination vers la conception originelle de Chomsky quant à la notion de compétence linguistique. En effet, dans le cadre théorique proposé par ce dernier, la compétence est de l'ordre de l'inné et elle est à l'origine de l'acquisition du langage (Arrivé et al. 1986; Cuq, 2010; Mounin, 2004). Ceci ne nous a quand-même pas empêchée de puiser de la seconde origine du terme, dans le domaine de l'entreprise, pour satisfaire à notre projet didactique de formation d'enseignants du FLE en fonction de la compétence orthographique. Cependant, dans la littérature, nous avons préféré la définition de Mounin (2004: 75) selon laquelle la compétence est une

notion fondamentale qui désigne la connaissance implicite qu'un sujet parlant possède sur la langue. Cette connaissance implique non seulement la faculté de comprendre et de produire un nombre indéfini de phrases nouvelles, mais aussi la capacité de reconnaître les phrases mal formées, et, éventuellement, de les interpréter.

Cette définition est préférable aux autres dans la mesure où elle précise, entre autres, la faculté de reconnaître et d'interpréter les phrases mal formées. Cela suggère ou implique également la capacité de corriger lesdites phrases si l'occasion le permet. C'est dans cette perspective que nous définirons opérationnellement *la compétence* comme la faculté ou encore la capacité d'agir de façon satisfaisante dans n'importe quelle situation exigeante pour

obtenir un résultat excellent. C'est pour dire que dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage d'une langue telle que le FLE, le sujet doit être amené à s'autocorriger dans presque toutes les circonstances une fois qu'il possède la compétence. Autrement dit, l'apprenant compétent ne doit jamais se laisser passer sous silence toute ratée ou toute faute (faute et non erreur) durant sa propre production, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Le sujet doit être amené à un tel niveau de compétence parce que selon les définitions qui relèvent de l'entreprise, le but ultime de l'entrepreneur, par exemple, est de vouloir s'engager dans le processus de distinction entre les employés compétents et non compétents, afin de les former en cas de besoin. Pareillement, Raynal et Rieunier (2009) nous font comprendre que pour décrire les postes de travail dans les entreprises jusqu'aux années 1980, on avait l'habitude de décrire les fonctions que devait assumer un individu dans le cadre de son travail pour diviser chacune des fonctions en tâches et habiletés dans le but d'établir le profil du tenant du poste afin de recruter la personne adéquate ou de la former.

Par conséquent, ayant pour ambition de mieux enseigner l'orthographe à nos étudiants de FLE pour les aider à améliorer leur compétence orthographique, nous sommes fascinée par les implications pédagogiques et didactiques de la notion de compétence. Notre position ne s'explique pas seulement en fonction du rendement escompté, mais surtout du fait que l'entrée par les compétences dans les descriptions des postes de travail facilite la conception ultérieure des actions de formation en vue d'adapter le salarié aux nouveaux besoins de l'entreprise. Toujours est-il évident que le salarié dans un tel contexte, pourrait être comparé à l'étudiant qui compte atteindre

des objectifs précis, vu ses propres besoins en fonction de ceux des besoins qui découlent des exigences de son apprentissage ou de sa formation. C'est ainsi que s'achève notre discussion sur l'origine et la définition du terme *compétence*. Qu'en est-il de la compétence orthographique ?

### *Notion de compétence orthographique*

La définition des termes *orthographe* et *compétence* suffit largement pour nous donner une image claire de la notion de *compétence orthographique*. Cependant, le sens de ce concept serait mieux appréhender dans son cadre linguistique. C'est-à-dire qu'il faut reconnaître que la compétence orthographique est un sous-ensemble de la compétence linguistique (cf. chapitre deux). Dans le cadre d'une réflexion autour des écritures inventées et des entretiens métagraphiques visant à explorer « l'ensemble des activités mentales destinées à comprendre et à expliciter la raison-d'être des traces graphiques », Jaffré (1995 : 108) fait remarquer à juste titre que la compétence orthographique (et morphographique en particulier) est liée aux compétences linguistiques du scripteur : c'est grâce à sa conscience métalinguistique qu'il saura mettre des graphies en relation avec des concepts linguistiques. Dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*, « la compétence orthographique suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante » (Conseil de l'Europe, 2006: 92). Il faut reconnaître que les systèmes d'écriture de toutes les langues européennes sont fondés sur le système de l'alphabet, (Perret, 2009; Wagner & Pinchon, 2009) et pour ces systèmes selon le Cadre, les apprenants devraient connaître et être capables de percevoir et de produire:

- La forme de lettres imprimées ou écriture cursive en minuscules et en majuscules.
- L'orthographe correcte des mots, y compris les contractions courantes.
- Les signes de ponctuation et leur usage.
- Les conventions typographiques et les variétés de polices.
- Les caractères logographiques courants (par exemple, &, ¢, @, etc.)

Ces cinq habiletés constituent ce qu'il faut maîtriser pour être qualifié de compétent en orthographe. Cependant, le Cadre fait remarquer que la compétence orthographique est une composante essentielle des compétences linguistiques puisqu'il y a trois types de compétences à identifier sous les *compétences communicatives langagières*, à savoir, les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Les compétences linguistiques comprennent la compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique, la compétence orthographique et la compétence orthoépique. La dernière doit aller de pair avec l'avant-dernière en ce sens que l'acquisition de la compétence orthographique n'est jamais tout à fait complète sans la compétence orthoépique selon laquelle les utilisateurs amenés à lire à haute voix un texte préparé, ou à utiliser dans un discours des mots rencontrés pour la première fois sous leur forme écrite, devront être capables de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite. Cela suppose:

- La connaissance des conventions orthographiques.
- La capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mises en œuvre pour représenter la prononciation.
- La connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation.
- La capacité de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïté syntaxiques, etc.) à la lumière du contexte.

À partir de ces habiletés qui relèvent de la compétence orthoépique que le champ de la compétence orthographique recouvre, tout ce qui a trait à la

production et à la compréhension de la communication écrite implique la relation entre la lecture (donc la prononciation) et l'écriture. De la même veine, Fayol (2006) observe que les recherches actuelles sur l'apprentissage de l'orthographe française sont nombreuses et variées et concernent aujourd'hui tout autant la production verbale écrite que la lecture. De leur côté, Fayol et Jaffré (2008: 184) font remarquer que l'apprentissage de la lecture et celui de l'orthographe sont des processus lents et il existe une relation entre ces deux processus :

La plupart des théories avancées reposent sur l'idée que la lecture et l'écriture (la production orthographique) mobilisent les mêmes connaissances, notamment un lexique orthographique, mais diffèrent quant aux processus : la lecture repose sur la reconnaissance, qui s'accommode de lacunes dans la représentation de la forme des mots [...] alors que l'écriture exige une connaissance précise des lettres constitutives des mots et de leur ordre.

En nous inspirant de ces idées et des principes de la construction des compétences (Lévy-Leboyer, 1993 & 1996; Tanguy, 1994), nous définirons opérationnellement la compétence orthographique comme la capacité à produire correctement à l'écrit les mots d'une langue suivant la norme linguistique et communicative. Il faut ajouter que si l'orthographe est l'écrit ce que la phonétique est à l'oral (Arrivé et al., 1986), vu la réciprocité de la compétence orthographique et la compétence orthoépique quant à la relation entre la prononciation et l'orthographe, nous ne pouvons qu'étudier ces faits en complémentarité à la lumière du contexte général de l'enseignement/apprentissage du FLE.

### *Notion de langue maternelle, langue seconde et langue étrangère*

Pour mieux apprécier le concept de FLE, faisons un bref exposé sur la différence entre ce terme et les deux autres en fonction de l'ordre d'acquisition des langues notamment, le français langue maternelle (FLM) et le français langue seconde (FLS). Selon Cuq et Gruca (2006: 90), « la langue maternelle

est la première langue qui s'impose à chacun. » Cette langue est encore appelée la *langue de départ* ou la *langue de référence* par les didacticiens du fait de son rôle de référence dans l'apprentissage et du fait que l'apprenant se reporte plus ou moins consciemment à cette langue pour ses nouvelles connaissances. Pourtant, nombreuses sont les sociétés dans lesquelles la langue de la mère biologique n'est pas la première à être transmise à l'enfant. Alors la langue maternelle reste la langue de première socialisation de l'enfant. Elle est aussi appelée *langue première* ou *langue source* par les linguistes et son mode d'appropriation est naturel; c'est dire que le sujet acquiert l'usage de la langue par contact et interaction avec les membres de son groupe, sans véritablement l'apprendre (sans réflexion et sans aide). Le rôle de l'entourage demeure important, car les demandes d'explications et de répétitions, les corrections et les définitions permettent à l'enfant de structurer peu à peu son savoir de façon consciente ou inconsciente.

Quand bien même Cuq (2010) ferait remarquer que la notion de langue maternelle serait difficile à définir dans le langage courant à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues; elle renvoie à la combinaison de l'ordre de l'acquisition. Nous pouvons résumer, à l'instar de Cuq et Gruca (2009) que la langue maternelle est une langue qui, acquise lors de la première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire (dans certains cas), définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain. C'est la langue à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout autre apprentissage linguistique.

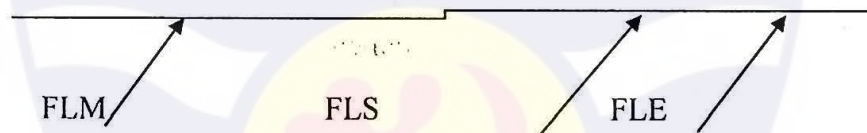
Entre la langue maternelle et les deux autres types de langues (langue seconde et langue étrangère), la distinction paraît nette. D'après les définitions expliquées, la langue maternelle se distingue clairement des langues étrangère et seconde. En revanche, on peut noter une difficulté au niveau de la distinction entre langue seconde et langue étrangère suite à la remarque des didacticiens que toute langue non maternelle est une langue étrangère (Castellotti, 2007 ; Cuq, 2010 ; Cuq & Gruca, 2009;). Cette idée nous laisse déduire immédiatement qu'il n'y a pas de nette différence entre langue étrangère et langue seconde. Autrement dit, si toute langue non maternelle est une langue étrangère, cela revient à dire qu'une langue étrangère est également une langue seconde. Toutefois, le rapprochement qu'on peut faire entre langue maternelle et langue étrangère comme le stipulent les didacticiens nous fait repenser cette position. Selon Cuq et Gruca (2009 : 94):

Le fait qu'on puisse s'approprier une langue étrangère hors de toute situation institutionnellement guidée, processus qu'on nomme *acquisition*, la rapproche d'une certaine façon de la langue maternelle. Mais du point de vue didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle.

Cette citation prouve le lien qui existe entre les trois concepts sur le plan didactique. Comparativement au rapprochement entre langue maternelle et langue étrangère, il y a aussi un rapprochement entre langue maternelle et langue seconde. Car, par rapport à la langue seconde, Tagliante (2001: 7) observe qu'il s'agit d'une langue qui, « généralement léguée en héritage par l'histoire, a conservé un statut plus ou moins officiel et se trouve assez fréquemment utilisée par l'administration du pays, l'enseignement et les médias. » Elle continue en disant que les enfants de ces pays ont une autre

langue maternelle, mais ils sont souvent en contact avec la langue seconde. L'explication de Tagliante nous suggère que dans certains cas, la langue seconde peut être considérée comme la langue maternelle puisque parfois même, l'expérience montre qu'à travers le contact régulier avec la langue seconde, certains individus finissent par maîtriser et par utiliser beaucoup plus couramment la langue seconde que la langue maternelle. Nous pouvons donc conclure que les critères de distinction entre les trois types de langue doivent se fonder sur de telles notions comme l'ordre d'acquisition, l'habitude d'usage et la fluidité. En situation d'enseignement et d'apprentissage toutefois, Cuq et Gruca (2006 & 2009) précisent qu'on peut schématiser l'évolution des représentations conceptuelles de la façon suivante:

Figure 1 : Évolution des langues maternelles, secondes et étrangères



Source : Cuq et Gruca (2009 : 100)

Malgré cette schématisation, le FLS peut être pris parfois comme une sous-partie du FLE en fonction des exigences méthodologiques. Quant au processus d'acquisition, Galisson (1988) remarque que celui d'une langue étrangère n'est évidemment pas similaire à celui de la langue maternelle, mais il se produit des phénomènes parfois comparables (appropriation de certains aspects du système, construction de grammaires intermédiaires) qui, à notre avis doivent intéresser un enseignant soucieux de bien exercer sa fonction dans un milieu multilingue.

Faisant siennes les idées de Tagliante (2001), de Cuq et Gruca (2006), de Barthélémy (2007) et de Castellotti (2007), nous disons qu'il importe également de distinguer entre le FLE et le FLS, non seulement du point de vue de l'ordre d'acquisition, de l'habitude d'usage ou de la fluidité, mais aussi (ou plutôt) de les distinguer pour des raisons méthodologiques. Selon Cuq (2010: 108-109), « l'expression *français langue seconde* (FLS) désigne un domaine de l'enseignement du français depuis longtemps inscrit dans les pratiques [...], mais défini comme tel depuis une période relativement récente (fin des années 1960 environ) ». C'est dire en définitive qu'auparavant, il n'y avait pas de distinction nette entre le FLE et le FLS et donc les deux notions se confondaient lorsqu'on ne distinguait que le français langue maternelle.

Aussi, s'avère-il nécessaire de faire une distinction claire entre le FLE et le FLS parce qu'à notre avis, le français ne peut pas être placé au même niveau statutaire un peu partout dans le monde qu'en France. Car, le français n'est pas enseigné selon les mêmes conditions en France, comme dans les pays anglophones de l'Afrique ou comme dans les pays francophones. Par ajout, comme le remarque Tagliante (2001: 7), les enfants des pays francophones ont une autre langue maternelle, mais ils sont souvent en contact avec le français, qu'ils entendent parler dans beaucoup de situations de la vie quotidienne. Une autre raison de distinguer entre le FLS et le FLE est qu'en termes de méthodologie, nous pouvons imaginer que dans l'apprentissage du français, ces enfants des pays francophones ne sont pas au même pied d'égalité que ceux des pays anglophones.

*Notion du français langue étrangère*

Pour mieux comprendre le concept du FLE, nous voulons faire référence à Akakpo (2012a) qui a expliqué le terme en fonction de la distinction claire qu'il faut en faire avec le français langue maternelle (FLM) et le français langue seconde. Faisant siennes les idées de Tagliante (2001), de Cuq et Gruca (2006) et de Barthélémy (2007), elle a observé que le FLE est conçu, pas seulement du point de vue de l'ordre d'acquisition de la langue et de l'habitude. Cuq et Gruca (2009) notent plus explicitement qu'une langue ne devient étrangère que lorsqu'un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelles et qu'une langue n'a donc un caractère d'étrangeté que du point de vue social ou politique. Or, à notre avis, une fois que le FLE désignant un mode d'enseignement et d'apprentissage s'est inscrit dans les pratiques, la didactique du français doit nécessairement reconnaître la langue française comme étrangère dans certaines situations et comme seconde dans d'autres cas. Au Ghana par exemple, les débutants dans l'apprentissage du français sont généralement des adolescents (13 - 17 ans) ayant déjà l'anglais comme seconde langue en plus de leurs langues maternelles. Leurs homologues francophones sont des enfants (6 - 8 ans) et qui n'ont généralement que le français comme langue seconde à part leurs langues maternelles. En imaginant les implications de ce décalage d'âge sur le développement intellectuel et linguistique selon les conceptions de Piaget (1969) aussi bien que d'autres théoriciens et didacticiens (Gaonac'h 1987), nous ne sommes pas sans savoir qu'en conséquence, les approches d'enseignement doivent différer. Cependant, au Ghana par exemple, nous reconnaissons l'importance de l'enseignement et l'apprentissage du français,

mais jamais nous n'allons affirmer que le français y joue un rôle privilégié. À travers cette discussion, nous pensons avoir mis en évidence notre position que quand bien même toute langue non maternelle serait une langue étrangère comme le déclarent Cuq et Gruca (2006: 93), le français doit demeurer une langue étrangère dans certaines situations et dans d'autres comme une langue seconde. En effet, la distinction doit paraître plus nette aussi bien en matière de l'ordre d'acquisition ou d'apprentissage de la langue qu'en matière de méthodologie: le FLE doit être enseigné dans les pays anglophones et le FLS dans les pays francophones, que ce soit en Afrique ou ailleurs. Comme fondement de cet argument, nous nous appuyons sur le point de vue de Barthélémy (2007 : 77) :

Le terme FLE est apparu récemment, après la seconde guerre mondiale, au fur et à mesure de l'établissement d'un véritable réseau de diffusion de la langue et de la culture française à travers le monde. L'objectif est alors de fournir des outils (méthodes élaborées, adaptées à la volonté d'enseigner le français à l'étranger), le professeur de FLE enseigne le français à des non-francophones.

Effectivement, chaque enseignant de FLE tout comme chaque formateur d'enseignant du FLE doit être conscient des questions de méthodologie, et donc la question qui se pose est celle-ci: en quoi l'enseignement du français à des non-francophones diffère-t-il de celui aux francophones? Dans l'enseignement du FLS, l'enseignant peut disposer d'un certain degré de liberté dans le choix des démarches pédagogiques. Bien que cette liberté ne soit pas tout à fait absente dans l'enseignement du FLE, nous constatons chez les didacticiens des langues secondes et étrangères que ce dernier est beaucoup plus exigeant et les démarches pédagogiques sont plus évidentes. Comme le fait remarquer Courtillon (2010), l'enseignant doit

adapter toute démarche à ses besoins afin de réaliser des projets d'enseignement en toute connaissance de cause.

Pour notre part, l'organisation d'un cours de FLE, et par extension, la conception d'un programme de formation en FLE doit se baser sur un certain nombre de pratiques lourdement axées sur les termes clés de cette citation à savoir, l'étudiant (ses besoins), le message (le contenu et la forme), la communication personnelle, la motivation et la nature de l'apprentissage. Nous aimerions signaler à ce point que même si la différence entre l'enseignement du FLE et celui du FLS n'est pas si évidente quant aux théories d'enseignement et apprentissage des langues secondes et étrangères, l'enseignant de FLE, en vertu de sa formation, a la responsabilité de s'interroger de manière régulière sur les éléments les plus pertinents à considérer dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. C'est pour cette raison que la formation des enseignants ne doit pas tenir compte que des théories et des pratiques, mais aussi du fond et de la forme de la formation: le contenu et la méthodologie doivent aller ensemble.

La pertinence de la distinction entre les notions de FLM, de FLS et de FLE à notre étude réside dans la comparaison de la place de l'orthographe dans l'enseignement/apprentissage de ces types de français. Suite à une étude comparative des méthodes ou manuels utilisés dans l'enseignement/apprentissage du FLS et du FLE, Akakpo (2014) a observé qu'une place privilégiée y est souvent accordée à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe contrairement à ce qui en est le cas au Ghana. La présente étude, à notre avis, vient concrétiser ces observations.

### *Améliorer en contexte didactique*

Le terme *améliorer* vient du mot latin *melior* ou *ameillorer* signifie *rendre meilleur*. *Améliorer* est donc l'action de rendre meilleur, de changer en mieux, ou encore le fait de devenir plus satisfaisant ; ce qui implique la mise en œuvre des moyens pour augmenter la qualité et aboutir au perfectionnement ou au progrès (Robert, 1985). Alors, améliorer la compétence orthographique consiste en la mise en place des stratégies pour la transformer en mieux. Les idées et les arguments exposés dans cette partie introductive du travail, surtout dans le cadre général et la problématique de l'étude, montrent que d'énormes difficultés sont associées à l'acquisition de l'orthographe en FLE. En fonction de ces difficultés d'une part et de la place négligée de l'orthographe en FLE d'autre part, Akakpo (2005, 2013 & 2014) observe qu'une remise à niveau en orthographe chez les apprenants de FLE s'avère nécessaire pour bien utiliser la langue à l'écrit. L'idée d'avoir des difficultés en orthographe et éventuellement, la nécessité d'une remise à niveau implique l'amélioration de la compétence orthographique ; d'où le choix du terme *amélioration* comme l'élément clé de notre sujet de recherche.

En transposant le sens étymologique de ce terme en didactique, nous dirons qu'il s'agit du développement de la compétence orthographique à travers des stratégies d'enseignement qui soient en conformité avec les tendances nouvelles dans la didactique des langues secondes et étrangères en général et du FLE en particulier. Deux idées découlent de cette position. La première qui concerne l'emploi du terme *développement* comme synonyme d'*amélioration* s'explique par le fait que d'autres synonymes du verbe *améliorer* sont : développer, fortifier, rétablir, (et particulièrement dans le cas

d'un travail ou d'un texte), corriger, retoucher, réviser, rénover ou revoir pour empêcher d'empirer la situation. La seconde idée concerne la mise en place des stratégies pour atteindre le but selon le sens de ce verbe. Ainsi, notre choix du terme *améliorer* par rapport à la compétence orthographique implique l'existence des insuffisances dans les écrits en termes de la présence des erreurs dont l'éradication aboutirait à l'amélioration de la situation.

### *Notion des TICE*

Le sigle TICE (aussi T.I.C.E) fait référence, soit aux *Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement*, soit aux *Technologies de l'Information et de la Communication Éducatives*. Il a noté que dans le champ pédagogique aujourd'hui, une des questions essentielles auxquelles l'éducation et la formation doivent répondre est celle de l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication (N.T.I.C.) mais, puisque ce phénomène est récent, émiétté et en pleine évolution, il est difficile à saisir. Il a observé à l'instar de Gerbault (2002) que cette expression, qui date de quelques années, tend à être de moins en moins utilisée pour être remplacée par T.I.C (Technologies de l'Information et de la Communication). Que ce soit T.I.C. ou N.T.I.C, lesdits concepts sont constitués de trois technologies différentes, complémentaires et en voie d'intégration :

- L'informatique en général et ses champs d'application reconnus comme la bureautique, le multimédia, l'intelligence artificielle ou la robotique, ainsi que la numérisation de l'information comme l'optoélectronique (CD-ROM ou DVD), la réalité virtuelle.
- Les télécommunications numériques : télématique, autoroutes de l'information, communication interactive par fibre optique, par la câblodistribution ou la téléphonie, transmission par satellite, ...
- L'électronique, c'est-à-dire : la vidéo (la télévision et son environnement : caméscopes, magnétoscopes, enregistreurs de DVD) et le son (hifi, radio, enregistreurs)

Nous devons faire mention des terminologies relatives à TIC ou NTIC comme E.AO. (Enseignement Assistée par Ordinateur) qui est un type d'enseignement utilisant des outils informatiques, en général des didacticiels. Force est de savoir que ce sigle date des années 80 et tombe aujourd'hui en désuétude. Un autre terme relatif est le multimédia (medias numériques ou medias électroniques) qui est l'ensemble des techniques et logiciels permettant l'intégration de données informatiques de type texte, son et image (fixe et animée) et qui s'appuie sur la notion d'interactivité et les outils de navigation de type hypertexte et hypermédia (De-Souza, 2010 ; Kuupole & De-Souza, 2010 ; Hirschsprung, 2005 ; Lancien, 2006). Notre emploi de TICE dans cette étude fait référence aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (Basque, s.d. ; Boultif, s.d. ; Hervé & Wallet, 2012 ; Legros & Crinon, 2002).

Les supports à base des TICE qui peuvent être à la disposition des enseignants de FLE sont multiples. L'essentiel est de pouvoir les sélectionner en fonction des différents besoins linguistiques ou communicatifs et des degrés de compétences en perspective. En conséquence, par rapport aux implications pédagogiques de cette étude, nos recommandations quant à l'exploitation des TICE pour améliorer la compétence orthographique ont tenu compte de la diversité des ressources qu'offre l'Internet pour apprendre la langue de façon efficace.

#### **Plan de l'étude**

Cette étude est subdivisée en cinq chapitres y compris le chapitre un qui est l'introduction générale et le chapitre cinq qui porte sur la synthèse des résultats, les implications pédagogiques, les recommandations et les

conclusions générales. Dans l'introduction, nous avons décrit le contexte général de l'étude en précisant entre autres, la relation entre les compétences communicative, linguistique et orthographique en fonction de la didactique du FLE. Nous avons également discuté de la place des TICE dans l'enseignement/apprentissage des langues en annonçant le problème de l'étude qui est celui de comment améliorer la compétence orthographique par le biais des TICE. Nous avons essayé de délimiter le sujet en précisant que notre attention se porte surtout sur l'analyse des erreurs relatives à trois éléments spécifiques du système orthographique – les phonogrammes et les morphogrammes et les sémiogrammes.

Dans la problématique, nous avons présenté les spécificités de la question principale de l'étude en mettant l'accent sur le fait que le manque de compétence orthographique a des effets néfastes sur la maîtrise de la langue parce que la compétence orthographique est étroitement liée à la compétence linguistique et communicative en tenant compte des définitions de la langue et son contexte d'usage que sont le texte et le discours. Nous avons ensuite présenté les objectifs, les questions de recherche, les hypothèses ainsi que la motivation du choix du sujet. Ceci nous a permis de mettre l'accent sur la place de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du FLE, la primauté de l'oral sur l'écrit dans l'usage de la langue, la négligence de l'écrit dans l'enseignement, les conséquences de cette négligence notamment, l'abondance des erreurs orthographiques dans les écrits des étudiants ainsi que le besoin de l'intégration des TICE dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en vue d'améliorer la compétence orthographique. Ce chapitre comprend aussi la délimitation du sujet, les limitations de l'étude la définition des termes clés.

Le deuxième chapitre porte sur les fondements théoriques et la revue de la littérature connexe. Le cadre théorique traite essentiellement les théories de la compétence communicative (Hymes, 1972a), la théorie du plurisystème (Catach, 2001) et le courant de *instructional design* dont le modèle théorique de Gagné (1985) pour faire ressortir la relation entre les éléments du plurisystème orthographique et les modèles de développement de la compétence orthographique. En fonction de ces éléments, nous avons discuté, dans la revue de la littérature, de la place de l'erreur dans la didactique des langues étrangères et sa revalorisation afin d'apprécier sa place dans le concept du savoir orthographier et des stratégies d'enseignement à base des TICE. Le chapitre est terminé par la discussion de quelques travaux empiriques relatifs à notre sujet de recherche.

Le chapitre trois présente les approches méthodologiques pour le recueil et l'analyse des données, la présentation, l'interprétation et la discussion des résultats ainsi que les perspectives pédagogiques. Spécifiquement, il s'agit de la présentation de la population de référence et les instruments d'enquête sur le terrain, la procédure de recueil des données, la méthode d'analyse et de validation des hypothèses ainsi que la présentation des instruments de la pré-enquête. Nous avons présenté et discuté les tableaux de typologie des erreurs orthographiques de Catach et al. (1986) et de Cogis (2005) en relevant les particularités des erreurs phonogrammiques, morphogrammiques et sémiogrammiques dans la grille que nous avons proposée. Dans le chapitre quatre, nous avons analysé, discuté et interprété les résultats en fonction de notre typologie des erreurs conçue. Ceci est suivi de la synthèse des résultats et de la validation des hypothèses. Le dernier chapitre de l'étude comporte les

implications pédagogiques, les recommandations, la conclusion générale de l'étude ainsi que les perspectives de recherches ultérieures.

### Conclusion partielle

Ce premier chapitre de l'étude qui est l'introduction, présente le cadre général de l'étude en identifiant les raisons pour lesquelles le problème central de l'étude est pertinent. Nous avons essayé de placer le sujet de recherche intitulé : *améliorer la compétence orthographique des étudiants ghanéens de FLE par le biais des TICE : approches linguistique et didactique*, dans son contexte linguistique, didactique et technologique en précisant les points de la problématique, les objectifs, les questions et les hypothèses de recherche ainsi que la pertinence de l'étude. Nous avons également délimité le sujet pour en présenter certaines limitations avant d'aborder brièvement la définition des termes qui y sont relatifs. L'organisation générale de l'étude, suivie d'un bref résumé du chapitre introductif, marque la fin de ce chapitre. Le chapitre suivant porte sur le cadre théorique et la revue de littérature.

## CHAPITRE DEUX

### FONDEMENTS THÉORIQUES ET REVUE DE LA LITTÉRATURE

#### Introduction

Cette étude porte sur la conception des stratégies d'enseignement de l'orthographe française par le biais des TICE dans le but d'améliorer la compétence orthographique des étudiants du FLE en contexte universitaire ghanéen. Dans le chapitre précédent, nous avons essayé de situer l'étude dans son contexte en précisant les points de la problématique, les objectifs, les questions et les hypothèses de recherche et en expliquant certaines notions clés. Dans le présent chapitre, nous présentons les fondements théoriques de l'étude. Vu le cadre linguistique et didactique de l'étude, plusieurs théories pourraient y servir de fondement. Cependant, en fonction des grands axes de la problématique, nous avons préféré nous baser essentiellement sur trois théories à savoir, la théorie de la communication linguistique de Hymes (1972a), la théorie du plurisystème de Catach (2001) et la théorie de *designer* de l'instruction de Gagné (1985). Nous y avons également exposé deux modèles du développement de la compétence orthographique à savoir, le modèle intégratif de Frith (1985) et le modèle à double fondation de Seymour (1997). Ces modèles nous ont aidée à concrétiser les éléments nécessaires au développement de la compétence orthographique par rapport aux éléments constitutifs du plurisystème et aux principes didactiques de l'orthographe française.

#### Fondements théoriques

Le choix de la théorie de Hymes (1972a) se justifie par notre conviction que la compétence orthographique est plus liée à la compétence

communicative qu'à la compétence linguistique; l'orthographe allant au-delà de l'écrit correcte, à notre avis, puisqu'il faut bien écrire pour pouvoir communiquer parfaitement. Pour ce qui est de la théorie du plurisystème, nous l'avons choisie dans le souci de bien cerner le fonctionnement de l'orthographe française en fonction des éléments linguistiques qui la composent. Aussi, s'agit-il d'une position adoptée, non seulement pour nous permettre de justifier la prise en compte d'un cadre de référence nécessaire (l'exploitation des grilles d'analyse des erreurs orthographiques) pour les outils et l'analyse des données, mais aussi pour nous aider à nous situer par rapport à certaines questions en émergence relativement à la notion de compétence orthographique d'une part et dans la résolution du problème central de l'étude d'autre part. La troisième théorie, celle de Gagné (1985) est choisie dans le cadre de l'exploitation des TICE en fonction des étapes à considérer dans la préparation des tâches afin d'impliquer les étudiants à y participer et à en tirer le maximum de profit.

### **Théorie de la Compétence Communicative (Hymes, 1972)**

La notion de *compétence communicative* qui remonte au travail de l'anthropologue américain Dell Hymes dans les années 1970, est construite sur une critique du postulat de Chomsky « compétence vs. Performance » (Hymes, 1992). Le concept de compétence a été introduit en linguistique par Chomsky (1965) dans le cadre des approches structuralistes. Ce terme a été repris dans le cadre des approches fonctionnalistes de l'enseignement des langues secondes d'où Hymes soutient que même s'il existe une compétence linguistique idéale, celle-ci ne peut expliquer le développement de la maîtrise ou la pratique d'une langue, qui implique la capacité d'adapter les productions

verbaux aux caractéristiques du contexte communicatif, car cette adaptation requiert nécessairement un apprentissage social (Bronckard, 2009a & 2009b). Selon Hymes, un locuteur ne possédant que la compétence linguistique serait incapable de communiquer. Il serait donc une sorte de monstre social qui produit des phrases grammaticales non liées à la situation dans laquelle elles se produisent. En effet, Hymes (1992 : 34) postule que « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social ». Alors, la théorie de la compétence communicative pour lui, « était la définition de ce qu'un sujet parlant a besoin de connaître/savoir dans le but d'être compétent à communiquer » (Hymes, 1972a : 281).

Il importe de souligner que l'acquisition de la compétence à communiquer commence par le besoin de connaissance, de savoir ou de savoir-faire dans la langue en question; ce qui suppose la possession ou la capacité d'un certain nombre de sous-compétences. C'est dans cette perspective que la compétence de communication se définit souvent en incluant trois compétences à savoir, la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique (c'est une connaissance des règles sociales dans un groupe donné, et une maîtrise des différentes formes du discours) et la compétence stratégique qui permet de combler les lacunes des deux autres compétences (grammaticale et sociolinguistique) (Baylon & Mignot, 2000).

Rappelons aussi que la compétence communicative de Hymes s'inscrit dans le courant des approches fonctionnalistes, à propos desquelles Cuq (2010: 103) fait remarquer que « la fonction dont il est alors implicitement question est celle de communication ». Il faut noter pourtant qu'en science du

langage, on s'intéresse autant aux fonctions grammaticales ou syntaxiques des unités regroupées autour du verbe et constituant la phrase, qu'aux fonctions du langage à un niveau plus global (Jakobson, 1986) qui développent et précisent la fonction de communication. Ainsi, pour un succès dans la communication, Hymes propose quatre types de connaissances qu'on peut considérer comme les composantes de sa théorie de compétence communicative (Cook, 2003; Richards & Rodgers, 1995). Pour Hymes (1992: 83), « les quatre secteurs et leurs déterminations peuvent être spécifiés sous forme de questions concernant le statut d'une phrase, d'une unité de discours, ou de façon plus générale, d'un message ou d'un aspect de message ». Il ajoute que cela revient à se demander si oui ou non et dans quelle mesure:

- Quelque chose est possible sur le plan systémique, c'est-à-dire peut être généré par le système en question.
- Quelque chose est disponible, en vertu des moyens d'exécution donnés,
- Quelque chose est appropriée par rapport au contexte et à la communauté dans laquelle ce quelque chose est utilisée et évaluée.
- Quelque chose est en fait produite, si sa concurrence existe.

Ces quatre secteurs concernant les points de vue grammaticale ou systémiquement possible, disponibilité ou faisabilité ou encore accessibilité, approprié et occurrence, à notre avis, sont tout à fait pertinents selon le contexte de n'importe quelle production linguistique. Analysant de près ces secteurs, nous constatons à l'instar de Cook (2003) que même dans une phrase simple, toutes les quatre composantes de la compétence communicative de Hymes, telles qu'elles sont explicitées, sont identifiables et doivent être prises en compte dans l'utilisation de la langue à l'écrit comme à l'oral. Toutefois, dans l'impossibilité d'exploiter tous ces facteurs dans ce travail, vu la délimitation de notre sujet et en fonction des exigences de la compétence

orthographique, il y a lieu de préciser quels aspects de la théorie de Hymes nous importe-t-il d'exploiter et pour quelle fin. En effet, nous dirons que l'exploitation de la première et de la dernière des quatre composantes de la théorie de Hymes s'avère importante pour nous dans l'interprétation des erreurs en vue de proposer des mesures pour améliorer la compétence orthographique.

De la même veine, Hymes (1974) propose un autre cadre théorique qui tient compte de divers facteurs de la communication. Pour montrer la pertinence de chacun de ces facteurs, il a utilisé l'acronyme SPEAKING dont chaque lettre représente les mots suivants en anglais: *Setting and scene – Participants – Ends – Act sequence – Key – Instrumentality – Norms of interaction and interpretation – Genre*. D'après l'interprétation de ces termes ou concepts, cette formule se veut un rappel nécessaire que la communication est une activité complexe et que chaque segment de la communication, si petit soit-il, est une affaire de compétence en ce sens qu'une communication réussie implique la capacité du locuteur de faire preuve, non seulement de la connaissance de chacun des facteurs, mais aussi de la compétence en sa totalité de conception. C'est pour dire que dans n'importe quelle situation de communication, les acteurs (le locuteur et le récepteur) se doivent de veiller à ce que rien ne tourne mal. Au cas où quelque chose ne va pas, comme c'en est le cas parfois, cela peut être interprété comme une négligence d'un ou de plusieurs des facteurs dont il est d'habitude question (Delhaye, 2009).

Pourtant, le modèle SPEAKING de Hymes ne constitue pas notre préoccupation majeure dans ce travail, du point de vue théorique, mais au-delà de sa pertinence aux quatre secteurs que nous avons discutés, c'est surtout

l'importance de chacun des facteurs de ce modèle en situation de communication qui nous intéresse. Autrement dit, la communication écrite ou orale, est une activité complexe, et selon Jacobson (1986), il s'agit d'une activité qui mérite une attention minutieuse pour pouvoir la réussir. En effet, parler ou écrire doit être comparable à un travail d'art assez délicat et donc le locuteur ou le scripteur doit prendre soin et précaution dans le but d'être compris. C'est sur cette base qu'il a fallu étudier un peu certains concepts relatifs au fil conducteur dans la théorie de la compétence communicative. Il est donc évident qu'il ne s'agit que d'un appui à ladite théorie.

Reste à savoir les implications didactiques de cette théorie dans notre contexte de recherche en linguistique-didactique. Nous les retrouvons dans les remarques suivantes de Bronckard (2009b) sur les conceptions de Hymes: les apprenants disposent de diverses compétences de communication, qui sont cependant insuffisantes et que l'enseignement des langues doit en conséquence viser à développer. C'est dans ce même sens que pour Hymes (1972b), la compétence n'est plus innée mais il s'agit plutôt d'une capacité adaptative et contextualisée, dont le développement requiert un apprentissage, et donc des interventions formatives. Par conséquent, l'enseignant de langue a la responsabilité de s'interroger régulièrement sur la forme que doivent prendre ses interventions formatives afin de développer la compétence de communication requise chez les apprenants à l'écrit et à l'oral, sans toutefois oublier qu'aucun aspect de la langue n'est à négliger sur le plan linguistique et communicatif. C'est dans cette veine que nous osons discuter plus loin dans cette étude, le développement de la compétence de communication, donc la compétence orthographique, en fonction du développement des méthodes ou

approches dans la didactique des langues secondes et étrangères. Étant donné que la compétence n'est évaluée qu'à travers la performance, voyons à présent la relation qui existe entre les termes *compétence* et *performance*.

### *Compétence et performance*

Puisque la notion de compétence est déjà expliquée (cf. chapitre un), nous commençons cette partie avec la définition du terme performance avant de discuter la relation qui existe entre les deux. Selon Robert (1985), le terme *performance* est originellement, un mot anglais qui signifie « accomplissement ». Venant du verbe *parformer* en ancien français et ayant pour sens « accomplir, exécuter, achever », le terme fait référence à l'exploit, au succès, à une réussite remarquable dans un domaine, ou au résultat individuel dans l'accomplissement d'une tâche et dont les facteurs principaux sont l'aptitude et la motivation. Puisque le terme est d'origine anglaise, l'on croirait qu'il aurait le même sens en anglais qu'en français mais selon les dictionnaires, la performance en anglais, fait référence au comportement, à la tenue d'une personne face à une situation alors qu'en français, ce terme implique le résultat, la réalisation ou la finalisation d'un produit. En plus de cette distinction du sens de la performance en français et en anglais, son sens dans les dictionnaires nous montre qu'il s'agit d'une notion à sens divers. Raynal et Rieunier (2009 : 347) soutiennent à juste titre que c'est un concept qui « a des sens différents selon le cadre de référence dans lequel il est employé ». Toutefois, pour le cas général (ibid.), « la performance est l'actualisation de la compétence ». La question qui se pose est de savoir si une performance peut, à elle seule, rendre compte de la compétence ? Sur cette question, les mêmes auteurs suggèrent d'examiner par exemple le but du

contrôle continu ou de l'examen de fin d'année dans une situation scolaire. Le constat serait qu'il va être un peu difficile que ces phénomènes scolaires permettent de rendre compte de toute la compétence acquise durant le cursus scolaire à travers la performance.

S'agissant du sens particulier du terme *performance*, qui implique la théorie sociocognitive de Bandura, développée en 1986 et plus tard en 1997, Raynal et Rieunier (2009) stipulent qu'il faut impérativement discerner la performance et le résultat. Tout d'abord, d'après la théorie sociocognitive de Bandura (1986), l'apprentissage social (apprentissage par l'observation d'autrui) est essentiel pour l'espèce humaine, car de très nombreux apprentissages se réalisent de cette manière. Partant de là, Bandura pense que les conduites humaines peuvent s'expliquer à partir de trois éléments en interaction: les cognitions, l'environnement et le comportement. Donc d'après lui, la variable essentielle pour expliquer le comportement individuel est constituée par les représentations que les individus se font d'eux-mêmes et de la réalité extérieure. En raison de cela, on peut dire que la performance correspond au résultat parfois (avec des implications de la motivation) ; autrement dit, c'est la note que l'on obtient à un devoir. Cependant, le résultat constitue aussi les conséquences psychologiques de la performance; plaisir ou déplaisir, satisfaction, indifférence, déception, etc. (ibid.). Il faut noter qu'en français, la performance constitue nécessairement un résultat au-delà de la moyenne bien qu'elle soit aussi conçue comme la mesure des résultats obtenus par un groupe ou un individu. Voilà généralement ce que signifie le terme performance en comparaison ou en rapport avec le terme résultat.

Revenons maintenant sur le point de vue linguistique en commençant par Neveu (2009a: 73) qui note que « l'opposition conceptuelle compétence/performance a été développée par Noam Chomsky, notamment dans *Aspects of the theory of syntax* (1965) qui fournit un cadre théorique général à la grammaire générative ». Il continue en disant que cette opposition offre une alternative cognitive à l'opposition saussurienne langue/parole d'inspiration sociolinguistique et prend sens dans le projet qui doit être celui de toute théorie linguistique; l'étude de la faculté de langage. Cette opposition est mieux explicitée par Chomsky (1965) qui observe que pour être en mesure de lire un document en anglais, il faut comprendre l'anglais. Mais c'est aussi avantageux s'il y a la lumière. Cela veut dire qu'éteindre la lumière pourrait vous empêcher de lire – votre performance. Cela ne pourrait pas influencer votre compréhension de l'anglais – votre compétence, c'est-à-dire votre compréhension d'une langue et l'usage de cette langue (Smith, 1999 & 2005).

Ayant observé qu'une « compétence reste une virtualité, qui ne peut être appréciée que par l'intermédiaire de la performance », Raynal et Rieunier (2009 : 111) donnent l'exemple de la compétence 'conduire une réunion' dont l'objectif correspondant pourrait être: pour prouver votre compétence à conduire une réunion, vous devez animer dans le courant, quatre réunions. « La première réunion est une interview de groupe avec l'association sportive de l'université pour identifier les problèmes à résoudre. Voici votre dossier. Le rendez-vous est fixé au jeudi 2 décembre, en salle 201 ». À propos de cet exemple et de l'objectif fixé, ils déduisent que lorsque l'étudiant aura effectivement conduit cette réunion, nous serons en présence d'une performance qui constituerait l'actualisation de la compétence, et les

différentes performances seraient autant d'actualisations ou d'expressions de la compétence. Hymes (1992 : 82) note que selon la terminologie de Chomsky, la compétence équivaut au savoir et aux jugements de grammaticalité et c'est le domaine de la linguistique ou du langage proprement dit alors que la performance qui « équivaut aux jugements d'acceptabilité et à l'utilisation linguistique, est parfois abordée comme formant un seul secteur ». C'est dans la même veine que Chomsky (1965 :11) stipule qu' :

Il arrive souvent que des phrases grammaticales inacceptables ne puissent pas être utilisées pour des raisons tenant, non pas à la grammaire, mais plutôt aux limites de la mémoire, à des facteurs stylistiques et intonatifs, à des éléments iconiques du discours, par exemple, une tendance à placer le sujet et l'objet logiques plutôt en avant dans la phrase, etc.

Toujours dans le domaine de la linguistique, nous remarquons chez Neveu (2009a) que la compétence désigne un système de règles décrit comme sous-jacent à l'usage et à la compréhension de la langue et ce système de règles, appelé grammaire intériorisée, est ce qui permet aux sujets parlants de produire et de comprendre un nombre théoriquement illimité de phrases. À titre d'exemple, il dit que c'est la compétence qui explique par exemple la capacité d'un locuteur à émettre un jugement sur la grammaticalité d'un énoncé, c'est-à-dire sur sa conformité aux règles qui régissent la grammaire de sa langue. Selon lui, à cette capacité théorique s'oppose la performance, qui correspond à la mise en application effective de ces connaissances linguistiques, chez le sujet, au cours de la production des énoncés dans des situations de communication spécifiques.

En fonction du cadre théorique de notre travail, il est évident de commenter sur les notions de compétence linguistique et communicative

comme contexte de mise en œuvre effective ou possible de la performance par rapport à cette citation. Pourtant, ce qu'il y a de particulier dans les deux citations, c'est que le terme *performance* renvoie spécifiquement à la notion de compétence linguistique. De surcroît, selon sa mise en œuvre effective, cette définition rejoint la position de Bandura (2003) concernant les facteurs autres que les savoirs et les savoir-faire dont dépend la performance, avec une référence particulière à la notion de motivation.

Parmi ces définitions, nous préférons celle de Robert (2002 : 30) qui est basée sur la conception de Chomsky (1965) : « à la compétence, Chomsky oppose logiquement la performance qui peut être définie dans le cadre de la théorie de la communication comme la manifestation de la compétence d'un individu à utiliser les actes de parole appropriés dans une situation de communication donnée ». Robert ajoute que cette distinction rappelle celle de De Saussure entre langue et parole puisque l'étude de la langue – objet de la linguistique – ne peut être conduite qu'à partir de celle des actes de parole et de leurs réalisations que sont les énoncés (Baylon & Fabre, 2007) tout comme l'évoque aussi Neveu (2009a). La distinction entre langue et parole dans ce contexte pourrait aider à expliquer la disposition du sujet à pouvoir apprendre et à maîtriser tous les aspects linguistiques, voire communicatifs de la langue, puisque, selon De Saussure (1986), la langue est un système de signes langagiers envisagé en lui-même et pour lui-même, et partagé par une communauté linguistique et la parole est l'ensemble virtuellement infini des énoncés écrits ou oraux produits par les individus de cette même communauté. Nonobstant la position de De Saussure reprise par Noam Chomsky dans le cadre de la grammaire générative – modèle de la compétence langagière –

(Iloudé, 2003), il faut dire que la définition de Neveu (2009a) cadre mieux avec notre étude, non seulement à cause de sa référence à la théorie de la communication, mais surtout du fait que l'utilisation des actes de parole appropriés implique, à notre avis, la compétence orthographique.

Pareillement, Mounin (2004: 253) fait remarquer que, « Compétence/ performance est couple du fait qu'elles soient traitées simultanément » tout comme Robert (2002: 30) pour qui « les notions de compétence et de performance sont indissociables ». À contrario, Cuq (2010: 192) fait une remarque intéressante: « les performances linguistiques ou communicatives d'un individu ne sont pas toujours représentatives de ses compétences ». Le même avis est encore cautionné par Neveu (2009a: 73) qui dit que :

La performance ne peut évidemment pas refléter fidèlement la compétence. Si la compétence, la possession du mécanisme linguistique, est théoriquement la même pour tout le monde, la performance, c'est-à-dire la mise en marche de ce mécanisme varie considérablement d'un sujet à l'autre, et est fonction de nombreux facteurs comme l'attention, la fatigue, l'émotivité, mais aussi la situation socio-culturelle du locuteur.

La distinction de Neveu (2009a) entre les deux termes (compétence et performance) correspond à celle d'Arrivé et al. (1986: 120-121) pour qui la mise en œuvre effective du savoir intériorisé est « constituée par la performance: réalisation d'actes de parole dans des situations concrètes. Alors que la compétence constitue un système idéalisé, la performance est tributaire de paramètres individuels: attention, émotivité, mémoire, etc. ». Mounin (2004 : 75) partage le même avis en observant qu' « analogue à la notion de parole chez Saussure, ce concept chomskyen désigne la mise en œuvre effective de la compétence linguistique dans les actes de parole ».

Tout locuteur, confronté à une séquence de lettres inconnues, peut déterminer si cette séquence est un mot possible dans ladite langue, et éventuellement comment ce mot se décline ou se met au pluriel. En revanche, les performances du locuteur dépendent des facteurs extralinguistiques, tels que son histoire personnelle (le plus ou moins grand nombre de mots auxquels il a été exposé), sa disponibilité mentale immédiate (Houdé, 2003 : 101). Parlant de l'identification d'une séquence de lettres inconnues dans un contexte linguistique, Robert (2002) note que la compétence et la performance relèvent d'abord du champ linguistique, la première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère étant de doter l'apprenant d'une compétence linguistique en lui inculquant le savoir relatif à cette langue (par l'étude des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole qui résultent de leur combinaison), et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, si ce savoir a été assimilé.

Cependant, s'il est de coutume que l'utilisation des actes de paroles appropriés ne se fait observer et évaluer que dans une situation de communication donnée, la compétence ne peut réellement pas se séparer de la performance tout comme la compétence linguistique de la compétence communicative. Car, si la première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique, la seconde finalité est de doter l'apprenant d'une compétence communicative qui inclut, au-delà de l'assimilation des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole, celle de toutes les composantes de l'acte de communiquer, et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que toutes ces composantes ont été acquises. Cela suppose au fait, la capacité d'utiliser en situation, dans

un discours oral ou écrit, les actes de parole de la langue cible, compte tenu des modes de pensée et de comportement des usagers de cette langue. C'est pour cela que Robert (2002) continue en disant qu'à part le champ linguistique, il faut faire référence au champ communicatif puisque ces deux notions relèvent aussi du champ de la communication, et chacun sait qu'on peut connaître le lexique, la conjugaison, la grammaire d'une langue ou savoir construire tel ou tel énoncé, sans pour autant, être capable de parler ou d'écrire correctement cette langue. Le champ communicatif se rapporte au champ culturel comme l'observe Cuq (2010: 192), « le terme performance, issu de la grammaire générative, renvoie à la mise en œuvre (processus) et au résultat concret, en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle ». Il s'agit donc d'une réalité que le communicatif ne doit pas être séparé du linguistique et du culturel. À l'instar de Houdé (2003), il importe d'ajouter que, la distinction compétence/performance a des conséquences multiples. Du point de vue méthodologique, et pédagogique où les règles caractérisant la compétence ne sont pas celles qui s'enseignent, et que l'apprentissage volontaire et conscient ne peut concerner que les performances langagières. C'est pour cela que, selon lui, Chomsky a reformulé cette distinction en 1980, pour élargir la définition de la compétence à la faculté de langage, indépendamment de la connaissance de telle ou telle langue (Cook & Newson, 2005). Parallèlement, Mounin (2004 : 253) propose qu'« un modèle de la performance doit pouvoir répondre à la question suivante: comment les aptitudes linguistiques des sujets parlants sont-elles utilisées »? Un modèle de la performance doit effectivement satisfaire aux

conditions d'utilisation des aptitudes linguistiques pour mettre l'accent sur le fait que selon Houdé (2003 : 101), de :

Nombreuses erreurs langagières observées, défauts de production ou de compréhension, ainsi que les variations constatées (au niveau de la prononciation, des connaissances lexicales, etc.) sont du domaine de la performance et non de la compétence, supposée identique pour tout locuteur natif d'une langue donnée.

C'est d'ailleurs dans le même sens que Robert (2002 : 30) déduit qu' « en conséquence, enseigner signifie en didactique des langues: doter l'apprenant d'une compétence langagière, notion qui réunit compétence linguistique et compétence communicative ».

Arrivé et al. (1986) soutiennent à juste titre que dans la théorie générativiste, le rôle de la grammaire consiste à postuler un système de règles destiné à rendre compte de la compétence qui, selon Chomsky (1964), est composée de la linguistique et la logique d'interpréter une situation sociale. C'est pour insister sur la capacité de l'utilisateur de reconnaître les mots, de les comprendre, de les combiner dans les phrases, et les dire correctement. Cette capacité ne peut se développer qu'en fonction de la mise en place des stratégies d'enseignement/apprentissage appropriées qui doivent être conçues en tenant compte des compétences ou sous compétences relatives.

### *Compétence et connaissance*

Selon Robert (2002 : 36), « les dictionnaires se contentent généralement d'une définition succincte pour *connaissance* du latin *cognoscere*, « étudier, apprendre » qui signifie ce que l'on sait après avoir appris. Le terme ainsi défini est synonyme de *savoir* ». Pour Cuq (2010: 51), *la connaissance* est un « savoir dont on peut administrer la preuve, c'est-à-dire que l'on est capable de démontrer et, donc, de transmettre à un autre individu par un discours de

règle, c'est-à-dire explicatif et explicable selon des règles rationnelles ». Nous comprenons par là qu'il est possible, et c'est capital d'ailleurs, de savoir ce qu'on croit et donc de présenter sa conviction comme une certitude et non pas comme une vérité démontrée pour qu'il y ait raison. Il s'agit donc de la démonstration et du partage possible entre les personnes qui possèdent une rationalité commune. En effet, Robert (1985 : 826) distingue la *connaissance exacte* ou *profonde* qui équivaut à « la certitude ou à la compréhension ».

Pour plus de précision sur le terme *connaissance*, Le Ny (1989 : 26-27), fait la distinction entre les deux concepts : *connaissance* et *cognition*, en notant que la connaissance est une « croyance vraie, justifiée, ou plus généralement [une] représentation adéquate justifiée » et que la cognition est l'« ensemble de connaissances et de croyances dont certaines peuvent être erronées ou inadéquates ». Cette distinction nous montre que la connaissance est perçue comme spécifique et non générale. Or, le même auteur distingue aussi des connaissances individuelles. Raynal et Rieunier (2009) observent qu'il est préférable de dire « cognitions individuelles » comme étant l'ensemble des « savoirs, savoir-faire, savoir-être » acquis par un individu et mobilisable par lui en cas de besoin. Il est à noter que les connaissances peuvent être vraies ou fausses par rapport au savoir officiel, mais il faut reconnaître que ce sont toujours des connaissances. Cette observation rentre donc dans un cadre d'appui de la notion que les connaissances (terme générique) renvoient à la cognition, qui est plus générale du point de vue de la croyance justifiée. Si c'en est le cas, ces deux termes, *connaissance* et *cognition* peuvent être utilisés de façon interchangeable.

Il faut noter qu'on distingue deux types de connaissances, notamment les connaissances déclaratives « qui concernent les faits, ce sont des savoirs, elles portent sur les propriétés des objets et leurs relations » et les connaissances procédurales qui « sont des savoir-faire: elles sont dynamiques » (Richard, 2004: 18). Autrement dit, les connaissances déclaratives sont des connaissances relatives aux faits (savoir par exemple, que Paris est la capitale de la France), les connaissances procédurales sont des connaissances relatives aux procédures (ensemble de règles permettant de résoudre un problème particulier), c'est-à-dire aux opérations à exécuter pour atteindre un but (savoir comment concevoir un plan de formation par exemple). Comme le font remarquer Raynal et Rieunier (2009), la distinction entre les deux types de connaissances devrait être familière à tout un chacun: alors que la connaissance déclarative correspond à la connaissance de la théorie, la connaissance procédurale consiste à savoir faire quelque chose sans être nécessairement en mesure d'expliquer pourquoi il faut le faire ainsi.

Bien que ces deux types de connaissance n'appartiennent au champ sémantique du cognitivisme et de l'intelligence artificielle (ce qui pourraient aussi cadrer parfaitement à notre travail du point de vue théorique), distinguer clairement entre eux s'avère pertinent pour nous du fait que cette distinction pourrait engendrer une réflexion critique sur les conditions d'acquisition de ces connaissances (déclaratives et procédurales) surtout dans le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE. Ces conditions d'acquisition se rapportent au champ de la psychologie qui est cruciale dans la construction du savoir orthographique (Fayol & Jaffré, 2012). Dans cette veine, Le Ny (1989 : 26-27) observe qu'« un des grands problèmes de la psychologie

contemporaine consiste à savoir comment les connaissances sont stockées dans le cerveau et par quels moyens elles sont retrouvées ou activées lorsque l'individu a besoin de les utiliser». À cet égard, il signale que différentes hypothèses ont été avancées, mais le paradigme de base demeure le modèle *computo-symbolique*, c'est-à-dire la métaphore qui compare le cerveau à un ordinateur. C'est dire en quelque sorte qu'il importe de comprendre le processus du stockage de la connaissance pour savoir ce qu'il faut connaître, quand et comment le connaître pour en devenir compétent à travers cette connaissance acquise.

Revenons maintenant à la nécessité du rapprochement des termes *connaissance* et *compétence* dans ce travail. Selon Coulet (2012), la notion de compétence implique des conceptions statiques et une conception dynamique. Alors que le second ne concerne que des éléments fonctionnellement liés, organisant l'activité pour une classe de situation, les premiers consistent en une juxtaposition d'éléments (savoir, savoir-faire, savoir-être; connaissances, capacités (aptitudes), attitudes; combinaison de ressources) conduisant à des référentiels: « liste d'activité » et prenant en compte le savoir, être capable de, développer, etc. L'intérêt que nous portons à l'implication de la notion de compétence est qu'entre autres, les connaissances constituent un des éléments essentiels des conceptions statiques de la compétence. Par conséquent, nous pouvons déduire combien serait-il difficile, voire impossible de discuter la notion de compétence sans faire référence aux connaissances nécessaires d'être acquises pour aboutir à cette compétence. Cette analogie se voit donc explicitée dans la mise en rapport entre les acquisitions, les connaissances et la

construction de la compétence comme nous l'observons dans les propos suivants :

La connaissance peut être acquise ou innée, mais généralement, les connaissances sont le fruit des acquisitions (savoir utiliser en situation un acte de parole, mettre en œuvre une stratégie, utiliser une technique, c'est-à-dire des habiletés pour adapter sa conduite à chaque situation (souvent imprévue) d'oral ou d'écrit, la somme de ces acquisitions participant à la construction de sa compétence (Robert, 2002 : 36).

Cette citation montre également combien l'acquisition des connaissances est indispensable à la construction de la compétence. Particulièrement, nous devons mettre l'accent sur le contenu à enseigner au cours de l'enseignement/apprentissage de la langue; ce contenu qui, d'après les bonnes pratiques pédagogiques, doit être nécessairement relatif à la connaissance supposée acquise en vue de la construction d'une compétence dans le domaine envisagé. La citation suivante nous indique combien la compétence orthographique est étroitement liée au contenu linguistique et communicatif à enseigner/apprendre dans l'acquisition des connaissances requises en FLE :

La somme des connaissances que l'apprenant doit acquérir au cours de son apprentissage est recensée dans le sommaire des manuels de FLE, appelée tableau des contenus. Ce tableau comporte plusieurs colonnes et recense: - le contenu linguistique: « grammaire, phonétique, vocabulaire, prononciation, sons lettres. - le contenu socioculturel: manière d'être, thèmes transversaux, découverte des aspects sociaux et culturels. À la lecture de ces contenus, on comprend qu'on exige des apprenants deux types de connaissances, des connaissances linguistiques (en phonétique, vocabulaire, grammaire), relatives à la langue cible, et des connaissances linguistiques, extralinguistiques et socioculturelles se rapportant aux comportements, aux modes de pensée et de vie de ses représentants. (Idem : 37)

Il est évident dans cette citation que pour acquérir la compétence communicative et donc linguistique et orthographique, il faut passer par les connaissances supposées acquises qui sont relatives aux connaissances déclaratives et procédurales à acquérir. La position de Robert (2002) dans

cette citation résume en effet notre intérêt à vouloir distinguer connaissance et compétence d'une part, et les types de connaissances exigées des apprenants du FLE dans le développement de la compétence orthographique d'autre part. En mentionnant certains éléments nécessaires à l'acquisition des connaissances linguistique, extralinguistique et socioculturelle, nous cernons davantage la raison de notre point de vue théorique dans cette étude.

Ajoutons que la distinction entre les termes *connaissance et compétence* s'avère importante, non seulement à cause des raisons avancées, mais aussi du fait des principes de la théorie de la construction des connaissances (Lawler, 1985) qui puisse d'ailleurs servir de base théorique pour cette étude, vu son orientation didactique. S'inspirant de Piaget (1967 & 1969), cette théorie repose sur la démarche d'apprentissage du langage qui s'interroge sur le développement de l'intelligence chez l'enfant en proposant une théorie proche des thèses connexionnistes (Raynal & Rieunier, 2009). En expliquant davantage ce concept Raynal et Rieunier (2009 : 123) montrent que « le monde que nous connaissons n'est pas un monde prédéfini mais un monde que nous créons par l'intermédiaire de nos connaissances ». C'est pour dire que le monde tel qu'il est perçu, dépend de celui qui perçoit. En effet, tout comme dans l'acquisition de la compétence, dans la construction de la connaissance, l'enseignant de langue a la responsabilité de tenir compte, non seulement des processus de construction collective des connaissances, mais aussi des processus individuels afin de prêter attention à chaque apprenant puisque son enseignement se doit de se centrer sur ce dernier. Il nous importe donc de discuter également les compétences spécifiques qu'il faut enseigner, car jeter la lumière sur les compétences fondamentales à acquérir doit servir, de clés

pour l'acquisition de la compétence de communication d'une part et de point d'appui pour la compétence orthographique d'autre part. En nous inspirant des travaux des didacticiens, des exigences du CECRL et des programmes ou syllabus d'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana, discutons à présent les compétences de base dans l'enseignement/apprentissage d'une étrangère telle que le FLE.

### *Compétences de base dans l'enseignement/apprentissage du FLE*

Selon Cuq et Gruca (2009: 155), « le concept de compétence est difficile à cerner et est susceptible de plusieurs interprétations », mais la compétence de communication est « un concept méthodologique qui se situe aujourd'hui au centre de la didactique des langues ». Étant un concept méthodologique, le sens de compétence de communication implique qu'il existe des sous-compétences à enseigner et à apprendre en vue de maîtriser les aspects divers de la langue. En effet, les programmes et les stratégies d'enseignement doivent être élaborés en fonction de ces compétences ou sous-compétences. C'est dans cette optique que nous trouvons pertinents les propos de Beacco (2008: 71) :

Un programme d'enseignement élaboré pour une situation éducative donnée comporte des objectifs différenciés (et non plus un objectif global unique comme: connaître la langue à un certain degré), ceux-ci ne sont pas obligatoirement situés au même niveau de maîtrise et leur mise en œuvre pédagogique s'effectue selon des modalités propres, en ce qui concerne les choix techniques relatifs aux formes des objectifs [...], aux échantillons, à leur élucidation, aux formes de la systématisation, à la répartition linéaire des objectifs (l'ancienne progression) [...].

Nous comprenons à travers cette citation que c'est l'identification des différents types de compétences à enseigner en fonction des objectifs retenues qui informent les stratégies à adopter dans l'enseignement. Dans le cas particulier de « choix techniques relatifs aux formes de la systématisation »,

Beacco (2008) parle de « stratégie par compétences » qui « conduit, dans une logique méthodologique, à mettre en place autant de démarches d'enseignement distinctes, mais qui peuvent présenter des affinités, qu'on a identifiées de compétences à enseigner » (ibid.). Effectivement, si nous parlons de stratégies d'enseignement dans le but d'améliorer la compétence orthographique, il y a de quoi se soucier des différents types de compétences ou sous-compétences relatives. Concernant les différents types de compétences dont il est question, les didacticiens nous font comprendre que la compétence de communication :

Est un savoir de type procédural, dont il est désormais traditionnel de considérer qu'il se réalise par deux canaux différents, écrit et oral, et de deux manières différentes, compréhension et expression. Ces quatre grands types de compétences, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite, structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage et, au sens commun du terme, d'évaluation (Cuq & Gruca, 2009 : 155).

Nous identifions dans cette citation les quatre habiletés qui sont censées être le focus dans l'enseignement /apprentissage d'une langue et auxquelles nous devons faire particulièrement référence dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana selon les objectifs fixés dans les programmes ou syllabus pour les niveaux JHS et SHS (MOE, 2003 & 2007). Cependant, pour Beacco (2008), puisque l'enseignement/apprentissage d'une langue se fait à des fins communicatives, il est plutôt important de tenir compte de la création des conditions d'acquisition de la compétence à produire des énoncés grammaticaux appropriés aux contextes de communication. Cette compétence pourrait être enseignée globalement, mais dans l'approche méthodologique communicative par exemple, elle est souvent spécifiée en catégories distinctes d'activités langagières et non langagières connues sous le

nom de composantes de la compétence à communiquer langagièrement. Cette position nous oblige à distinguer entre la compétence de communication et la compétence à communiquer langagièrement dans le but de bien déterminer les sous-compétences en question ; ce que nous considérons ici comme des compétences de base. Soulignons que cette distinction a été déjà évidente dans la partie consacrée à la comparaison de la compétence communicative et la compétence linguistique.

Du point de vue spécifique toutefois, lorsque la compétence à communiquer langagièrement se voit explicitement séparée des compétences générales individuelles qui reposent notamment, sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être ainsi que sur le savoir-apprendre, selon le Conseil de l'Europe (2006), nous constatons que cette distinction n'est pas assez nette chez Beacco (2008) pour qui, la compétence à communiquer langagièrement fait référence à l'adéquation de la production verbale aux contextes sociaux de ses emplois (ce qui se rapporte à la théorie de Hymes); ce qui implique donc la maîtrise des savoirs différents qui sont posés comme tels en théorie. Pour ce didacticien, un des choix qui déterminent les formes des enseignements communicatifs est celui d'identifier la nature de ses savoirs, de les sélectionner comme objectifs d'enseignement mais surtout de les articuler entre eux dans les programmes et les séquences d'enseignement, de manière visible pour les apprenants. Nous pouvons dire que c'est d'ailleurs pour cette raison que nos syllabus et méthodes ou manuels sont souvent structurés en unités qui sont à leur tour structurées en séquences avec tous les aspects linguistiques et communicatifs utiles à enseigner et apprendre. À titre d'exemple, Robert (2002) fait noter qu'un manuel d'enseignement, comme *Champion 1*, suit la

même démarche quand il découpe les contenus d'enseignement de chacune de ses unités en trois séquences:

- La première séquence à dominante « oral » propose un dialogue. Ce support oral est suivi d'exercices qui font travailler sur les énoncés des actes de parole présents dans le dialogue. (travail sur la compétence orale).
- La seconde séquence à dominante « écrit » présente un document sur le même thème que celui du dialogue et sert de base à l'exécution d'exercices de vocabulaire et de grammaire. (travail de la compétence linguistique écrite).
- La troisième séquence organise le travail autour de situations orales et écrites. (Travail de la compétence communicative orale et écrite).

Pareillement, Beacco (2008: 70) fait remarquer que « l'enseignement de la compétence de communication dans une langue non connue se présente concrètement sous la forme de celui de certaines de ses composantes, considérées comme autant de compétences spécifiques diverses mais interdépendantes ». Ces compétences spécifiques que Tagliante (2001) appelle les composantes de la compétence de communication varient selon les théoriciens qui cherchent à la définir ; elle peut s'analyser sous la forme de quatre composantes à savoir, la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante discursive ou énonciative et la composante stratégique. Alors que le Conseil de l'Europe (2006) fait identifier aussi toutes ces composantes sauf la dernière tout en remplaçant la composante discursive ou énonciative par la composante pragmatique, Cuq et Gruca (2009 : 157) de leur côté, identifient en plus des composantes linguistique, sociolinguistique et discursive, une composante référentielle.

Ce qu'il importe de noter est que malgré le fait que toutes ces composantes soient nécessaires à l'acquisition de la compétence de communication, la composante linguistique nous concerne un peu plus, non seulement parce qu'elle se rapporte à la compétence à communiquer langagièrement, mais

aussi parce que les éléments linguistiques impliqués sont d'une pertinence particulière à l'amélioration de la compétence orthographique. Ces éléments sont mis en évidence dans la citation suivante :

Les analyses des composantes de la compétence à communiquer langagièrement font une place, dès l'origine, à une composante centrée sur des connaissances davantage que sur du savoir-faire: elle est localisée dans la linguistique et nommée compétence grammaticale par M. Canale et M. Swain, pour qui elle consiste dans la capacité à identifier les éléments phonologiques morphologiques, syntaxiques, lexicaux, [...] et à les combiner pour former des phrases. Cette composante implique le stockage et l'automatisation des connaissances qui ne sont pas déductibles (par analogie, par exemple) ou laissées aux choix des énonciateurs, comme le genre des noms, la forme et l'ordre des pronoms personnels objets, les verbes operateurs (on dit *prendre une douche* et non *faire une douche*), l'orthographe [...] (Beacco, 2008: 73).

Ce qui nous intéresse dans ce passage est que l'orthographe est spécifiquement identifiée comme un des éléments linguistiques impliquant l'automatisation des connaissances qui ne sont pas aisément déductibles. Autrement dit, s'il y a des principes et des règles à enseigner, à apprendre, à maîtriser et à respecter, tout cela requiert une planification qui repose sur une base suffisamment professionnelle en vertu d'une formation adéquate afin d'atteindre le but désiré à travers la mise en place d'un système de progression bien déterminé. Cuq et Gruca (2009 : 157) soutiennent à juste titre qu'analyser le rôle des différentes composantes de la compétence de communication dans la réception comme dans la production permet d'instaurer « des progressions et de mettre en place des activités d'utilisation « authentique » de la langue, qui engagent les apprenants à mettre réellement en œuvre leurs diverses connaissances dans des situations de communication de plus en plus complexes. C'est dans cette optique que Beacco (2008 : 77) stipule que :

L'appropriation d'une langue étrangère n'y est plus conçue comme la constitution d'un savoir (« la langue ») appréhendé globalement mais comme la résultante de la mise en place de compétences sectorielles multiples. Chacune vise une connaissance particularisée de la communication en langue-cible, qui peut prendre appui sur des compétences stratégiques transversales (improvisation, planification, ...) et qui conduit à des appropriations de formes, auxquelles les apprenants sont exposés non dans la logique d'une description de la langue mais dans celle des besoins pour la communication verbale. Chacune implique, par conséquent, des choix spécifiques de supports, de démarches de systématisation, de production et d'évaluation ainsi que de formes d'organisation linéaire de l'enseignement.

Nous nous sommes donc basée sur les idées de Cuq et Gruca (2006 & 2009), de Beacco (2008) et des précisions mises au clair dans le Conseil de l'Europe (2001 & 2006) pour discuter les compétences de base dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Il est évident que la compétence orthographique occupe une place considérable dans ces travaux et il faut réitérer qu'il s'agit ici d'une compétence liée non seulement à la production de l'écrit et de l'oral mais aussi à toute autre sous-compétence susceptible d'être développée pour des fins communicatives. En effet, évaluer la place de la compétence orthographique en fonction des compétences de base dans l'enseignement/ apprentissage du FLE doit aboutir à un positionnement approprié quant à quelle approche ou méthode efficace adopter pour la mise en place des stratégies d'enseignement de l'orthographe par le biais des TICE. Or, qui parle de méthode ou d'approche en didactique du FLE aujourd'hui parle d'un certain éclectisme qui prend en compte l'intégration du positif dans toutes les méthodes ou approches suivant l'histoire de la didactique des langues secondes et étrangères. C'est en cela que réside la nécessité de discuter entre autres, certaines spécificités de l'approche communicative pour les comparer à la perspective actionnelle sur laquelle est conçue le CECRL.

Cette comparaison s'avère nécessaire parce qu'elle sert d'appui pour nos propositions en termes de stratégies d'enseignement/apprentissage de l'orthographe par le biais des TICE, qui à notre avis, doivent se placer dans une perspective communicative et actionnelle.

### *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*

Une des préoccupations des didacticiens depuis l'avènement de la perspective actionnelle est de déterminer s'il s'agit d'une continuité ou de rupture face à l'approche communicative. Quel qu'en soit le cas, le besoin de bien cerner les dynamismes des deux approches s'impose dans la mesure où au Ghana, c'est toujours l'approche communicative qui est en vogue bien que nous, nous ayons nos regards vers l'approche actionnelle dans l'acquisition ou l'amélioration de la compétence orthographique. Commencée vers le début des années 1970, l'approche communicative a une vision de l'apprentissage basé sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. C'est-à-dire qu'il s'agit avant tout d'apprendre la langue cible pour être opérationnel grâce à un bagage assez suffisant pour pouvoir communiquer dans un pays étranger et non de la maîtriser parfaitement avec un accent irréprochable. Alors que certains didacticiens en font un synonyme de la méthode cognitive, la méthode fonctionnelle, la méthode interactionnelle ou l'approche fonctionnelle-notionnelle (Bailly & Cohen, 2009; Besse, 1992; Richards & Rodgers, 1995), d'autres précisent que l'approche communicative a précédé l'approche fonctionnelle-notionnelle qui a commencé à partir du début des années 1980 (Tagliante, 2001). Rappelons que les approches précédentes telles que l'approche audio-orale, l'approche situationnelle et l'approche audio-visuelle, s'attardaient sur la forme et la structure que sur le

contexte. Il faut dire aussi que ces approches offraient l'apport des nouvelles technologies en cours de langues mais elles puisaient beaucoup dans les approches structuralistes traditionnelles.

Bien que l'approche communicative ait vu le jour en pleine période structuraliste où les pédagogies behavioristes étaient en plein essor (introduction des structures toutes faites qu'il fallait répéter puis consolider grâce à un processus de stimulus de l'enseignant et de réponse de l'apprenant), il ne s'agit plus de s'attarder sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais avant tout sur le sens de la communication. Étant donné que le cours de langue n'est plus vu comme un cours magistral où seul l'enseignant détient le savoir et la bonne réponse, les séances des cours deviennent des séances interactives où le contexte de la communication est mis en valeur. De même, alors que l'élève se transforme en apprenant prenant en charge son propre apprentissage de manière autonome, l'enseignant de son côté n'est plus le maître qui détient le savoir et qui n'autorise les interventions des « élèves » que lorsqu'ils sont interrogés mais il devient un chef d'orchestre, limitant ses prises de parole et encourageant une participation orale spontanée. S'agissant du statut de l'erreur qui constitue une de nos préoccupations majeures dans cette étude, ce que nous avons d'ailleurs comparé à la notion de la faute (cf. infra page 164), il faut noter que l'erreur a évolué vers une plus grande tolérance puisque la transmission et la compréhension d'un message sensé dans un contexte de communication sont privilégiées au détriment de la maîtrise des structures grammaticales et du lexique (Bérard, 1991; Moirand, 1992). Notre intérêt n'est pas de présenter un exposé élaboré sur l'approche communicative mais de préciser certains points théoriques et pratiques

concernant les acteurs, entre autres, le statut de l'erreur, les types de supports utilisés, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant afin de les analyser en fonction des pratiques exigeantes de l'approche actionnelle qui semble être la référence aujourd'hui dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Suite à la lecture de la littérature sur l'approche communicative, nous avons remarqué que les grands principes pédagogiques qui marquent cette approche sont l'authenticité, le contexte, l'interaction et la centration sur l'apprenant. Or, il importe de noter que dans les années 1990, une deuxième génération de l'approche communicative voit le jour en considération avec la mise en valeur des lacunes en ce qui concerne l'absence de la langue écrite et de la grammaire dans la première génération. C'est ainsi que sont définies, et bien sûr dans un ordre précis, quatre compétences indispensables pour le cours de langue, notamment la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. L'accent est donc mis sur le principe d'une progression cohérente dans un parcours d'apprentissage qui va du simple au complexe, du général au particulier et du connu vers l'inconnu. Une cinquième compétence dite méthodologique (qui rejoint l'idée d'autonomie et de centration sur l'apprenant) s'est de même définie. Dans ce cadre, l'apprenant est encouragé à acquérir des stratégies d'interaction, d'autoévaluation et de réflexion sur son apprentissage (Porcher, 2008). Ainsi, la grammaire retrouve sa place en cours de langue, dans le cadre d'une réflexion en contexte et d'induction des règles syntaxiques (Bailly & Cohen, 2009 ; Besse, 1992 ; Hymes, 1992 ; Richards & Rodgers, 1995). Ces deux générations de l'approche communicative offrent un cadre de rôles bien définis pour l'enseignant et l'apprenant, mais surmonter certaines des lacunes

observées au niveau de la première génération était devenu difficilement envisageable surtout en termes de la place de l'écrit par rapport à l'enseignement des éléments concrets qui doivent assurer sa maîtrise.

S'agissant de l'approche actionnelle, elle voit le jour depuis le milieu des années 1990. Généralement, il s'agit d'une approche qui se propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global, donc une approche qui repose sur la notion du projet collectif en donnant aux apprenants des rôles sociaux à jouer dans la langue cible (Puren, 2009a & 2010). Ayant suivi un certain nombre de présentations de Christian Puren (qui a beaucoup travaillé sur la perspective actionnelle) et suite aux lectures des textes institutionnels et des travaux d'un certain nombre de chercheurs en didactique des langues comme Puren (1994) et Reuter, (2000), nous avons compris surtout à travers les définitions concomitantes des défenseurs de cette approche, qu'il s'agit d'une révolution en didactique des langues qui utilise la communication, l'interaction et la coaction dans le but de recentrer l'objectif de la langue sur le milieu naturel. C'est pour dire que dans l'apprentissage de la langue, la communication et l'action doivent aller ensemble et, tout principe ou pratique les concernant doivent primer sur toute autre démarche d'apprentissage transmissif de la langue. L'explication suivante donnée dans *Le cadre* nous situe davantage sur le sens de la perspective actionnelle qui :

Considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des

compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

Ainsi, dans la perspective actionnelle, la notion de tâche qui est bien définie dans cette citation est indispensable mais l'essentiel est qu'il faut pouvoir bien la choisir, non seulement parce qu'elle permet de développer un maximum de compétence langagière mais parce qu'aujourd'hui la tâche demeure un outil privilégié dans le développement des quatre compétences dans l'apprentissage de la langue surtout la langue étrangère. Du point de vue didactique donc comme le fait observer Cuq (2010), c'est la méthodologie actionnelle fonctionnelle-notionnelle qui s'intéresse aux fonctions du langage que l'apprenant aura à mettre en œuvre dans les situations de communication auxquelles il sera confronté.

En dépit de ces observations, la question de continuité ou de rupture nous importe. Alors que certains des professionnels de l'enseignement du CECRL situent l'approche actionnelle comme une continuité de l'approche communicative, d'autres pensent qu'il s'agit d'une rupture nette entre les deux approches. En effet, pour Bérard (1991 : 62-63), « il est certain qu'apprendre ou enseigner une langue ne peut se faire que dans un cadre communicatif, dans la mesure où il est forcément question de communiquer en langue étrangère ». Dans le même sens, Porcher (2004 : 31-32) stipule que :

D'une manière globale, l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère est la capacité à communiquer. Ce que l'élève désire, ce dont il a besoin, immédiatement et pour son avenir d'adulte, c'est être capable de communiquer avec un natif de la langue qu'il apprend, c'est-à-dire le comprendre et se faire comprendre par lui.

Il est évident que l'« apprentissage fondé sur la tâche » est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative (Puren, 2013). D'ailleurs, même avant l'approche actionnelle,

la notion de tâche (*Task-Based Learning*) combinait déjà approche communicative et tâches selon la définition de tâche en anglais par Roy (2003) et par Nunan (1989 : 19) que « *Task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form* ». Aussi Willis (1996 : 23) observe que « *Tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome* ». Nous abondons dans le même sens qu'il s'agit d'une évolution et les enseignants de FLE se doivent de le voir ainsi. À cet égard, Bérard (2009 : 36) observe que « le CECRL établit une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle dans la mesure où la dimension authentique des discours est mise en avant, mais également l'idée des tâches à accomplir dans l'utilisation ou dans l'apprentissage de la langue » est capitale. Par contre, Puren (2009b) insiste sur une rupture radicale du point de vue de l'objectif social langagier (on passe de l'interaction à la coaction) que du culturel (on passe de l'interculturel au co-culturel). Définissant l'approche communicative comme la simulation qui forme l'apprenant à la langue en faisant comme s'il était un natif, Puren observe que le problème principal dans cette configuration est qu'on se retrouve en communication scolaire et non en communication sociale. Ce qui fait que pour lui, l'approche actionnelle s'écarte un peu de l'approche communicative ; la nouveauté résidant dans une homologie entre la tâche de référence et l'action de référence qui est de communiquer avec un natif en mettant en parallèle la fin et les moyens.

Pour expliquer davantage l'écart entre les deux approches, nous pouvons dire qu'alors que dans l'approche communicative, la centration est sur l'apprenant dans la mesure où on travaille souvent sur des situations de communication à deux. Du côté actionnel, la centration est sur le groupe de classe en fonction de l'espace social et la relation avec l'interdisciplinarité. Alors, la prise en compte de l'autonomie est plus forte puisqu'elle appartient au groupe ; mais également la collaboration, puisque les apprenants ont la chance de travailler ensemble pour développer leur compétence du point de vue social en accentuant la motivation et l'investissement. Rappelons que selon Bandura (2003), la motivation a une influence directe sur la réussite des tâches durant lesquelles les décisions sont collectives et servent à la conception du projet commun. Il faut ajouter que les apprenants, dans la perspective actionnelle, jouissent d'une certaine liberté parce qu'il est évident que l'action dans un environnement de langue étrangère est imprévisible. Si donc l'approche actionnelle prépare l'apprenant à utiliser la langue dans des situations imprévues, elle lui donne les armes à communiquer et à agir dans n'importe quelle situation. Or, dans l'approche communicative, tout comme l'insistance sur le sens que sur les structures a été mal conçue par beaucoup d'enseignants, la pratique de la centration sur l'apprenant lui donnait une certaine liberté, différente de celle de la perspective actionnelle dans la mesure où les erreurs, censées être formatives étaient plutôt négligées contrairement à la perspective actionnelle qui favorise une plus grande tolérance de l'erreur tout en assurant son rôle formatif.

À notre avis, l'idéal serait de préconiser la mise en place d'une approche par action dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en contexte

universitaire ou de formation des enseignants, non seulement parce qu'elle est fortement recommandée par les didacticiens et les pédagogues qui n'ont aucun doute sur son efficacité théorique et pratique mais aussi parce qu'elle correspond à une réflexion active sur la langue. Puisqu'une place égale est accordée à l'écrit et à l'oral et que la grammaire peut être implicite et explicite, la place de l'orthographe ne peut être contestée. Étant donné que les apprenants sont appelés à être acteurs dans leur apprentissage ; l'occasion leur est offerte de réfléchir ensemble et de faire ensemble des hypothèses sur les règles. Puisqu'ils participent activement et ils sont investis dans un projet bien déterminé, les apprenants savent très bien où ils vont et pourquoi ils apprennent telle ou telle notion ou tel mot. Ainsi, dans le développement de la compétence orthographique, ils peuvent facilement découvrir des mots en s'interrogeant sur leur orthographe. Par conséquent, l'apprenant apprend en autonomie et en prenant l'initiative, il est au centre de son apprentissage et il a une attitude et une personnalité actives. De son côté, l'enseignant est animateur, coordinateur, conseiller, et chef d'orchestre qui est toujours à l'écoute des apprenants. C'est pour dire que l'enseignant doit savoir se taire afin d'encourager la communication spontanée et authentique et puisque les interactions sont en toutes directions, et que les méthodes sont différenciées selon les besoins ; la progression est déterminée par l'enseignant en fonction des compétences diverses à développer. Il a donc la responsabilité de proposer des exercices du type : compléter, traduire, dire, lire, en fonction des tâches.

Nous constatons dans la littérature relative existante que les nouvelles méthodologies ne sont pas censées remplacer les anciennes mais de les compléter bien que chaque nouvelle méthodologie prétend répondre aux

insuffisances des anciennes méthodes. Étant donné que le terme méthodologie renvoie aux principes généraux de l'enseignement qui se concrétisent dans les méthodes ou supports dont les manuels (Berthochini & Costanzo, 2009 ; Germain, 1993 ; Tagliante, 2001), il va falloir nous interroger sur les types de supports ou manuels qui sont à la disposition des enseignants. Ceci serait pertinent dans la mise en pratique effective de la perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana, bien que les documents recommandés soient du type (semi)authentique (photos, chansons, journaux, etc.). Soulignons en outre, que cette interrogation ne pourra pas être complète sans réfléchir sur l'accessibilité des ressources à base des TICE qui sont également à la disposition des enseignants. La prise en compte de ces facteurs importe dans le but de bien gérer les tâches en fonction des acteurs qui doivent rentrer en jeu. Voyons à présent ce qu'il en est de la théorie du plurisystème pour servir de base nécessaire à comprendre le fonctionnement des éléments concrets dont il s'agit dans le développement de la compétence orthographique afin d'adopter un point de vue actionnel dans l'enseignement de l'orthographe.

### **Théorie du plurisystème (Catach, 2001)**

La théorie du plurisystème, encore connue sous le nom de la théorie des trois systèmes, propulsée par Nina Catach, suite aux travaux de l'équipe CNRS-HESO (Centre National de la Recherche Scientifique – Histoire et structure de l'Orthographe française), stipule que l'orthographe française n'est pas seulement un code ou une institution sociale mais un ensemble complexe de signes linguistiques. L'orthographe française est donc un système complexe; c'est un système de systèmes, un plurisystème, à mettre en rapport

avec trois sortes d'unités linguistiques: le phonème, le morphème, le lexème (le mot), qui entrent eux-mêmes en combinaison syntaxique (la phrase). Catach (2011 : 52) ajoute aux éléments distinctifs de ce plurisystème, la syllabe qui « est considérée comme une étape intermédiaire, mais importante entre le morphème (ou monème), unité de première articulation (significative) et le phonème, unité de deuxième articulation (essentiellement distinctive) ». Catach (1978 & 1991) a dit quelques années avant que l'orthographe française n'est pas une collection de règles et d'exceptions mais qu'elle comporte trois systèmes qui présentent chacun leurs structures et leurs règles spécifiques. En effet, la théorie du plurisystème implique l'identification et l'étude des éléments constitutifs du système que sont les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. (Angoujard, 1994 & 2013 ; Catach, 2001 ; Fayol & Jaffré, 2012). Tous ces éléments sont des graphèmes, comme l'indique d'ailleurs leur composition étymologique. Pour cela, Catach (1978) fait remarquer qu'on peut classer les graphèmes en trois catégories. Pour comprendre davantage en quoi consiste la théorie de Catach, Angoujard (2013 : 95) observe qu' :

Élaboré par Nina Catach, le concept du plurisystème rend compte des phénomènes suivants :

- Au-delà de ces bizarreries de surface et de la multitude de mini-règles toujours assorties d'exceptions, notre orthographe constitue dans le domaine alphabétique, un ensemble organisé et cohérent ; une structure.
- Mais si l'on donne à (ce -) système le sens d'ensemble organisé d'éléments de même espèce et de même fonction, on doit reconnaître que cette structure est caractérisée par la coexistence de plusieurs systèmes.

Les concepts de système et de plurisystème sont explicités dans cette citation grâce à cette idée d'ensemble organisé et cohérent. Puisqu'il s'agit

d'une structure dont la complexité est dénoncée par plusieurs linguistes (Grevisse, 2011 ; Lucci & Nazé, 1989), Catach (2011) montre que si l'on voulait concrétiser cette structure complexe, cela pourrait donner une série de cercles dont le centre est constitué par le « code graphique proprement dit ». Dans cette série de cercles, le stock des graphèmes correspondant directement aux phonèmes ; ce qu'elle appelle les phonogrammes (il s'agit d'une zone qui comprend elle-même un noyau essentiel d'éléments appelés archigraphèmes). Ce premier cercle sera suivi du cercle des morphogrammes ou graphèmes de morphèmes, c'est-à-dire de désinences, flexions verbales, préfixes, suffixes de dérivation, etc. La troisième zone qui n'est qu'une zone annexe, apporte un nouveau complément de type « idéographique » dans certains cas d'ambiguïté qui portent cette fois sur les radicaux eux-mêmes. Elle est constituée par les logogrammes, ou « figures de mots » ; c'est-à-dire qu'il s'agit le plus souvent de monosyllabes ou de mots très fréquents, dont la fonction dans le système est de distinguer certains homonymes.

### *Les phonogrammes*

Venant de « phonos » qui signifie *son* et de « gramma » qui signifie *lettre*, les phonogrammes sont des graphèmes chargés de transcrire les phonèmes. Comprenant les *archigraphèmes* et leurs variantes positionnelles, l'usage des phonogrammes est réglé par la loi de position (Gak, 1976); par exemple la position du graphème *g* par rapport à *a* et *u* fait qu'il est prononcé [g] comme dans *gare* et *gué* par opposition au même graphème *g* qui se prononce [ʒ] dans *manger* ou dans *genre* en fonction de sa position par rapport à *e*. Les phonogrammes constituent donc l'ensemble des graphèmes qui ont une réalisation phonique et ils sont reconnus comme le cœur du système de

l'orthographe parce que selon l'analyse basée sur les proportions statistiques réelles des divers graphèmes, Catach et al. (2012: 27) notent que les fondations de l'écriture française « sont bel et bien phonétiques, ou plutôt phonogrammiques: 80 à 85% des signes d'un texte quelconque sont chargés en français de transcrire les sons. Ils sont utilisés à tout moment, en toute place du mot, et tout compte fait avec une étonnante stabilité, si bien qu'on n'y fait plus attention. » Selon Riegel et al. (2009), les phonogrammes sont des graphèmes qui correspondent directement aux phonèmes, et qui réalisent « à la lettre » le principe phonographique de représentation écrite des unités sonores. En effet, selon les correspondances directes graphèmes-phonèmes, il existe quatre types de phonogrammes :

- Les lettres simples : une lettre simple correspond à un phonème (a = [a], u = [y], t = [t], etc.)
- Les lettres à signes auxiliaires : accents et tréma suscrits (é, è, ò, ê, ë, ï) ; cédille souscrite à c (ç).
- Les digrammes : groupe de deux lettres correspondant à un phonème (ai /ei = [ɛ], ou = [u], on/om = [ɔ̃], ph = [f], gu = [g], etc.
- Les trigrammes : groupe de trois lettres qui correspond à un phonème (cau = [o], ain/aim = [ɛ̃], ill = [j]).

Comme le note Catach (2011), l'assemblage de cette batterie de signes (les phonogrammes) ne peut se faire sans connaître leurs variantes positionnelles, c'est-à-dire les formes et les valeurs diverses qu'ils peuvent prendre en telle ou telle position. C'est ce que Gak (1976 : 30) appelle le principe de position dans la mesure où « la valeur exacte d'une lettre ou d'un groupe de lettres n'y apparaît souvent qu'en liaison avec les lettres voisines, généralement les suivantes ». À propos, Riegel et al. (2009) font remarquer que la correspondance avec tel phonème peut varier selon la position occupée par le graphème dans le mot. Alors, les règles de correspondances

phonographiques intègrent des variantes positionnelles qui sont conditionnées par les combinaisons des graphèmes comme dans le cas de *m* qui contribue à transcrire une voyelle nasale devant *p* et *b* (ambre, sombre, timbre) ; *ge* noté [ʒ] devant *a* et *o* (geai, bourgeon) alors que *gu* noté [g] devant *e* et *i* (vague, gui) ; *s* entre voyelles noté [z] (poison, désert) alors que *ss* entre voyelles noté [s] (poisson, dessert). Le principe de position nous importe tant dans cette étude du fait de son utilité dans le savoir orthographe, donc dans le développement de la compétence orthographique, car il n'y a pas mal d'erreurs qui retiennent notre attention dans cette étude qui y proviennent. Qu'en est-il de la deuxième zone constitutive du système graphique selon la théorie du plurisystème ?

### *Les morphogrammes*

Étymologiquement, le terme *morphogramme* est composé de deux mots: « morpho » qui signifie *forme*, et « gramma » qui signifie *lettre*. Selon Catach et al. (2012: 17 ),

Les morphogrammes sont des 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). Ex.: marques de féminin /masculin, singulier/pluriel, suffixes, préfixes, radicaux/dérivés, etc.

Autrement dit, les morphogrammes sont des graphèmes ou l'ensemble de graphèmes qui sont porteurs d'informations grammaticales (marques de genre, de nombre, de personne, de temps et de mode) et qui ne sont pas très souvent prononcés. C'est-à-dire que les morphogrammes sont des graphèmes de morphèmes; de désinences, flexions verbales, préfixes, suffixes, de dérivations, etc., qui sont prononcés ou non, mais qui sont maintenus dans la graphie dans l'un et l'autre cas, en tant que marque de série ou de sens. Ainsi,

selon Catach (2011), le *s* du pluriel sera maintenu dans tous les cas, qu'il entre en liaison ou non avec le mot suivant, et de plus étendu à toute la série des noms, des adjectifs, etc. même lorsqu'il n'est jamais prononcé: « des enfants, des petits enfants, des enfants magnifiques ». Riegel et al. (2009 : 124) disent plus explicitement que « les morphogrammes sont les marques morphologiques : ce sont, pour l'essentiel, des marques finales écrites, qui ne sont prononcées (-s du pluriel, -t, -e, etc.), sauf en cas de liaison (les armes = [lezarm] »). Les morphogrammes sont aussi en deux catégories d'abord : les morphogrammes lexicaux et les morphogrammes grammaticaux. Alors que les derniers sont les indicateurs de série grammaticale, les premiers sont les indicateurs de série lexicale. Les morphogrammes lexicaux sont donc des marques internes ou finales ou fixes, intégrées au mot, qui servent essentiellement à relier graphiquement un radical à ses dérivés comme dans l'exemple de *d* dans *grand*, relativement à *grande*, *grandiose*, etc. Comme le précisent Riegel et al. (2009), ils maintiennent l'unité des familles de mots et constituent des marques graphiques de sens. S'agissant des morphogrammes grammaticaux, ils 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). Ils sont aussi de deux catégories :

- Les morphogrammes grammaticaux de formes nominales

Il s'agit des marques de genre (masculin/féminin), le plus souvent à la fin des adjectifs, le *e* graphique marque le féminin (un professeur/ une professeure ; un ami/ une amie) ; et des marques de nombre (singulier/ pluriel), le plus souvent le *s* (mais aussi parfois le *x*) ajouté à la forme du

singulier des déterminants, adjectifs et noms (le/les, joli/jolis, fille/filles, bijou/bijoux, etc.)

- Les morphogrammes grammaticaux de formes verbales

Il s'agit des marques de personne et de nombre des modes personnels des verbes qui sont le plus fréquemment représentées par *s* : première/deuxième personne du singulier (je/tu prends, je finis, tu manges) ; *t* : à la troisième personne du singulier (il finit, il boit), (*e*)*nt* : à la troisième personne du pluriel (ils mangent/ dansent) ; *e* : à la première/troisième personne du singulier des verbes en - er surtout (je/il crie/joue) ou lettre d'appui marquant la prononciation de la consonne précédente (je/il aime/chante). On ne pourra étudier les erreurs qui relèvent de la compétence orthographique sans faire mention des morphogrammes. C'est pour cela que ces éléments occupent une partie importante de nos analyses dans le chapitre quatre tout comme les logogrammes.

### *Les logogrammes*

Tout comme le *phonogramme* et le *morphogramme*, le terme *logogramme* est formé de « logos » qui signifie *mot* et de « gramma » qui signifie *lettre*. Selon Catach et al. (2012: 17), les logogrammes sont « des notations de lexèmes ou « figures de mots », dans lesquels, à la limite, la « graphie » ne fait qu'un avec le mot, dont on ne peut la dissocier. La principale fonction des logogrammes est la distinction des homonymes ou homophones; ce sont des homophones-hétérographes, à graphie caractéristique, tels que *août*, *saoûl*, *taon*, *paon*, distingués de *ou*, *où*, *sou*, *temps*, *pan*, etc. (Catach et al., 1986 & 2012 ; Catach, 2011). Catach (2011: 55) ajoute qu'« il s'agit le plus souvent de monosyllabes ou de mots très fréquents, [...], une partie minime en réalité

en regard de tous ceux qui existent dans le lexique et dans le discours ». Les logogrammes peuvent donc être définis comme l'ensemble de graphèmes qui servent à distinguer les homophones. On distingue les homophones grammaticaux (a/à, ce/se, ces/ses, ou/où, son/sont, etc.) et les homophones lexicaux (conte/compte/comte, tente/tante, temps, tant, mot/maux, seau/sceau/saut/sot, etc.) et, selon Riegel et al. (2009), ces distinctions s'appuient souvent sur des lettres muettes, qui constituent des vestiges historiques. Tout comme les morphogrammes, l'emploi des logogrammes pose des difficultés aux apprenants du fait de la présence des lettres muettes étymologiques ou historiques.

La théorie du plurisystème ne met pas en évidence que les éléments concrets des trois zones constitutives du système orthographique quant à la complexité du système mais elle nous donne aussi une idée générale sur les implications didactiques du point de vue de l'enseignement/apprentissage de ces éléments en vue du développement de la compétence orthographique. Le cadre théorique est censé nous situer sur les implications didactiques des théories en fonction du sens ou de l'explication des termes clés d'une part et d'autre part, sur des moyens ou stratégies de résoudre les problèmes en question. En effet, il importe d'établir un lien entre la théorie du plurisystème et certains modèles de développement de la compétence orthographique dans le but d'explicitier la mise en œuvre possible des trois catégories d'éléments orthographiques (les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes) dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe.

### **Modèles de développement de la compétence orthographique**

Divers sont les modèles de développement de la compétence orthographique proposés pour décrire les différentes procédures mises en œuvre pour orthographier durant l'apprentissage de la langue. Ayant remarqué que la plupart de ces modèles présente des traits caractéristiques identiques, surtout en termes des stades dans l'acquisition de l'orthographe, nous devons noter que chacun desdits stades est caractérisé par l'adoption d'une procédure particulière censée être maîtrisée avant de passer au stade suivant (Ehri, 1997 ; Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988 ; Frith, 1985 ; Gentry, 1982 ; Henderson & Beers, 1980). Aussi faut-il signaler que presque tous les modèles en question mettent un accent particulier sur le rôle dominant de la phonologie au début de l'apprentissage ; un phénomène qui se rapporte à l'apprentissage des phonogrammes et qui, selon nos observations, est remarquablement absent dans nos méthodologies et stratégies d'enseignement du FLE au Ghana. Parmi les divers modèles, nous avons choisi d'en étudier deux ; notamment, celui proposé par Frith (1985) qui constitue une référence pour les chercheurs qui travaillent dans le domaine de l'écrit en général, et celui élaboré par Seymour (1997) qui est plus récent et qui considère une dimension qui va un peu au-delà des conceptions de Frith. Alors que le dernier concerne les enfants, le premier se soucie plus des adultes.

#### ***Modèle intégratif de Frith (1985)***

Selon les propos de Frith (1985), l'acquisition de l'orthographe et celle de la lecture doivent se développer et s'influencer mutuellement. Frith a donc élaboré un modèle à six pas selon lequel le développement de la lecture et de l'orthographe doit suivre trois étapes successives à savoir, logographique,

alphabétique et orthographique. Ces étapes correspondent chacune à l'émergence et à l'utilisation d'une procédure dominante. C'est dire que le développement de la lecture et de l'orthographe doit être caractérisé une série de tâches en fonction des trois étapes qui à tour de rôle doivent être réussies pour qu'émerge la procédure suivante.

La procédure de Frith dans son libellé, se perçoit comme si la lecture agissait comme stimulateur (pacemaker) pour la procédure logographique, l'écriture pour la procédure alphabétique et la lecture à nouveau pour la procédure orthographique. En effet, si l'on observe un trouble dans l'apprentissage de la lecture ou de l'orthographe, on pourra l'attribuer à une difficulté de passation d'un stade à un autre. Ainsi, à notre avis, les stratégies de remède seront définies en fonction du stade en question. Nous comprenons que d'après ce modèle, l'acquisition de la lecture et de l'écriture doivent être complémentaire. Voyons à présent les spécificités de chaque stade.

#### *Étape logographique*

Cette étape s'explique par le fait qu'avant tout apprentissage formel à l'école, les petits enfants âgés de trois à six ans sont capables de reconnaître certains mots tout simplement en se fiant à certains traits saillants du mot écrit et au contexte dans lequel le mot a été rencontré. Cela explique le fait qu'un enfant de trois ans, par exemple, peut identifier et « lire » certains logos publicitaires en utilisant la procédure logographique qui est la stratégie visuelle, selon Goswami et Bryant (1990), pour reconnaître ces mots familiers. Il s'agit d'une stratégie qui consiste à mémoriser le patron visuel des mots écrits à partir d'indices pris dans leur environnement ; ce qui suggère que si ces indices contextuels sont supprimés (par exemple les couleurs ou la

typographie utilisée), l'enfant ne sera plus apte à reconnaître ces mots (Frith, 1980 & 1985). Cependant, à une étape ultérieure, il a été démontré que les mots peuvent être reconnus chez les enfants non plus à partir d'indices externes mais à partir d'indices internes. Ainsi, l'enfant peut repérer des traits saillants à l'intérieur du mot, comme la présence des lettres doubles. Cela veut dire que durant l'étape logographique, ni l'ordre des lettres dans un mot ni la phonologie ne sont pris en considération. Nous comprenons par-là que l'enfant ne serait pas en mesure d'effectuer un traitement linguistique des mots, mais plutôt un traitement pictural et la procédure mise en œuvre serait probablement la même que celle qui permet de distinguer deux dessins (Demont & Gombert, 2004). Or l'orthographe renvoie à la nécessité pour celui qui rédige de retrouver une à une et dans l'ordre toutes les lettres qui constituent le mot (Ehri, 1997). Certains auteurs remettent en cause l'utilisation d'une procédure logographique dans le développement de la compétence orthographique (Goswami & Bryant, 1990 ; Sprenger-Charolles et al., 1997). À contrario, cette procédure rejoint la première phase de la didactique de l'orthographe préconisée par Gak (1976) et Riegel et al. (2009).

#### *Étape alphabétique*

Encore appelée procédure alphabétique ou procédure phonologique, la deuxième étape du modèle de Frith (1985) commence à partir du moment où l'enfant découvre que l'écriture transcrit l'oral. Cette étape est souvent observée à l'entrée à l'école (ou à la maison si son environnement social l'a stimulé en littérature) où l'enfant prend peu à peu conscience du principe alphabétique par lequel est régi le système écrit de sa langue. Le fonctionnement de ce principe repose essentiellement sur la mise en

correspondance entre les phonèmes et les graphèmes. Selon ce principe, cette étape serait franchie par l'enfant d'abord en production (orthographe) pour être utilisée par la suite en identification (lecture). La même hypothèse fait référence au fait que des enfants d'âge préscolaire sont capables d'écrire des mots de façon phonétique tout en étant incapable de relire ultérieurement leurs productions. Ce n'est toutefois pas le cas pour l'adulte expert pour qui cette procédure est automatisée et nécessite peu d'attention pour traiter les mots. Pour l'enfant ou l'apprenant, toute son attention est orientée vers la mise en œuvre de cette procédure au détriment des processus de compréhension pour la lecture ou de la mise en texte pour l'écriture (Fayol, 1997).

#### *Étape orthographique*

La stratégie orthographique qui correspond à la procédure lexicale explicitée pour le scripteur expert, se développe chez les enfants lorsque les règles d'usage de la procédure phonologique sont bien acquises et automatisées. C'est à cette étape que les apprenants commencent à stocker dans leur mémoire à long terme des informations spécifiques sur les caractéristiques orthographiques des différents mots de la langue, autrement dit des représentations orthographiques. Il faut noter donc que contrairement à l'étape alphabétique, l'analyse des mots s'effectue sans intervention de la phonologie. Ceci fait que les enfants sont capables d'analyser les mots en différentes unités orthographiques de taille plus grande, notamment les morphèmes et l'emploi des consonnes doubles (Frith, 1985). Ce stade se caractérise également par l'apparition de traitements analogiques : par la capacité à utiliser des connaissances spécifiques sur la forme orthographique des mots précédemment rencontrés lors de l'écriture de mots nouveaux

(Martinet, Bosse, Valdois, Tainturier, 1999; Martinet, Valdois, & Fayol, 2004). Cette étape est linguistique contrairement à la première qui est visuelle.

Rappelons que selon ce modèle de Frith (1985), l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe traverse trois étapes dont chacune repose sur la maîtrise de l'étape précédente pour favoriser son émergence. Nous sommes fascinée par ce modèle, non seulement parce qu'il met l'accent sur le fait que l'acquisition de la lecture et de l'orthographe s'effectue en complémentarité, mais aussi parce qu'il est applicable au cas particulier des apprenants anglophones. Car, Sprenger-Charolles, Siegel et Bechenec (1997) ont mené une étude avec les apprenants francophones et les résultats ont indiqué que ces derniers entrent immédiatement dans la phase alphabétique et non dans la phase logographique comme le stipule le modèle de Frith (1985) avec les apprenants anglophones. Ceci fait que ce modèle a été critiqué malgré le fait que beaucoup de travaux s'y appuient. Nous nous situons dans un cadre anglophone, donc ce modèle peut nous convenir. Pourtant, nous pouvons également laisser de côté le deuxième stade puisque nous nous situons dans le cadre de l'apprentissage de l'orthographe par des adultes. Aussi, étant donné que le passage d'un stade au stade suivant ne peut avoir lieu que si les compétences propres au stade antérieur sont maîtrisées, on comprend que les enfants n'utiliseraient la procédure lexicale que tardivement, car ils doivent maîtriser préalablement la procédure phonologique. Notons que selon les recherches, les enfants sont sensibles à différents types d'informations linguistiques, notamment orthographiques et morphologiques dès les premiers apprentissages (Deacon & Bryant, 2005 ; Mousty & Alegria, 1996 & 1999). Il a été également montré que les apprenants seraient aptes à recourir à

l'utilisation d'analogies lexicales plutôt que les modèles en stades ne le suggèrent (Gombert, Bryant & Warrick, 1997 ; Goswami & Bryant, 1990 ; Martinet et al., 1999). De surcroît, le modèle de Frith fait peu de place aux apprentissages implicites que les enfants ont sur la langue, surtout sur certaines irrégularités de l'écrit (Pacton, Fayol & Perruchet, 1999 ; Pacton, 2003 ; Steffler, 2001). C'est d'ailleurs pour ces raisons que nous avons choisi de considérer un deuxième modèle de développement de la compétence orthographique, celui de Seymour (1997).

#### *Modèle à double fondation de Seymour (1997)*

Le modèle de Seymour (1997) qui dépasse la perspective de développement orthographique en stade, laisse voir deux processus qui se développent simultanément et qui constituent en quelque sorte les fondations du développement orthographique. Ces processus, logographique et alphabétique, contribuent donc au développement orthographique, non seulement lors des étapes précoces, mais aussi faut-il indiquer que la conscience linguistique joue, elle aussi, un rôle majeur dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture à un niveau syllabique ainsi qu'au niveau phonémique. Les autres composantes du modèle, soit les structures orthographiques et morphologiques constituent une sorte de lexique mental où sont stockées des connaissances abstraites.

Le terme logographique selon Seymour (1997) a un sens différent de celui de Frith (1985). Pour le premier, le processus logographique a pour fonction de stocker des unités lexicales (mots) mais aussi des unités infra lexicales (lettres ou groupes de lettres) dans la structure orthographique. En effet, un déficit logographique chez un apprenant peut se traduire par une difficulté à

mémoriser le lexique et se manifesterait à long terme par une dyslexie de surface en lecture et par une orthographe déficiente. S'agissant du processus alphabétique, il repose sur la connaissance des lettres puis sur leur traduction au niveau sonore (correspondances graphophonétiques). Ce processus peut être mis en œuvre pour traiter les mots inconnus ou les pseudos mots et est en étroite relation dans le modèle avec la conscience linguistique. C'est donc le niveau de la conscience phonologique, c'est-à-dire la nature des segments isolés de la parole, qui est supposée varier selon les différentes composantes du modèle. Par opposition à Goswami et Bryant (1990) qui suggèrent que le développement de cette conscience linguistique commence par les unités plus larges (les syllabes), en passant par les attaques et les rimes, pour se consolider aux unités les plus petites (les phonèmes), Seymour (1997), à l'instar de Treiman (1993), déclare que l'acquisition de la lecture et de l'écriture nécessite le développement de la conscience phonémique d'abord, et procède ensuite à travers les niveaux tridimensionnels (CVC) et bidimensionnels (attaque-rime) de la syllabe. Quant à la formation de la structure orthographique, une autre composante du modèle, elle joue un rôle central en ayant pour fonction de coder des connaissances générales sur le système de correspondance avec des traits spécifiques des mots, prenant d'abord en compte des structures plutôt simples, puis s'étendant vers des structures multi-lettres y compris les mots monosyllabiques et bi-syllabiques. Finalement, la structure morphographique traite les mots composés de deux ou plusieurs syllabes possédant une structure morphologique complexe, comme dans le cas des mots qui sont composés de racines, de préfixes ou de suffixes, et est tributaire du développement de la structure orthographique tout en

interagissant également avec la conscience linguistique (Seymour, Aro, & Erskine, 2003). Il y a une certaine similarité entre le modèle à double fondation de Seymour (1997) et les modèles conçus en stades comme celui de Frith (1985). Toutefois, ce modèle postule que l'apprenant utilise dès le début de son apprentissage trois processus différents à savoir, le processus logographique, le processus alphabétique et la conscience linguistique, dont leur maîtrise permet la mise en place de la structure orthographique. Par conséquent, le développement des capacités morphologiques se fonde essentiellement sur la consolidation de cette structure et sur l'automatisation des différents processus, notamment au niveau phonologique.

#### **Modèle de « Instructional design » (Gagné, 1985)**

Les termes *technologie de l'éducation* ou *technologie éducative*, ne traduisent pas absolument de façon satisfaisante l'*Instructional design*, un terme anglais qui signifie *designer* (ou concepteur) en pédagogie ou un concepteur des actions de formation efficaces et élégantes. Selon Raynal et Rieunier (2009: 241), l'*Instructional design*, « se veut la science charnière entre les théories de l'apprentissage et un certain pragmatisme pédagogique ». Nous avons compris à partir des explications données par ces psychopédagogues de même que Legros et Crinon (2002), qu'il s'agit d'un courant qui tente de découvrir, s'ils existent, les principes d'un enseignement efficace, afin de décrire les méthodes et les techniques les plus performantes en fonction du type ou des types d'objectifs visés et de la population traitée. C'est la quête aux principes d'un enseignement efficace qui nous oblige à considérer ces théories comme fondement de notre étude. Il est à noter que ce sont surtout les travaux de Gagné (1985) qui s'inscrivent dans ce courant; ces

travaux ont contribué à répondre à trois questions qui relèvent des préoccupations de l'instructionnel design:

1. Que sait-on de l'apprentissage humain ?
2. Comment ce corps de connaissance doit-il être organisé pour être utilisée par des concepteurs pédagogiques ?
3. Quelles procédures doit-on suivre pour appliquer les connaissances relatives à l'apprentissage humain au design de l'instruction ?

Les éléments de réponse à ces questions se trouvent dans la définition du concept de l'instructionnel design en fonction du rôle de l'enseignant, selon Raynal et Rieunier (2009: 241):

Le rôle du « designer de l'enseignement », du « technologue de l'éducation », du « spécialiste de l'instruction design, du stratège des situations d'apprentissage, que devraient être tous les enseignants puisqu'ils sont par définition des professionnels de l'enseignement/apprentissage, consiste à concevoir des plans de formation (curriculum) efficaces en faisant une analyse des besoins, en définissant les objectifs, les stratégies générales de formation, la progression des apprentissages puis à concevoir des situations d'apprentissage performantes.

Tout cela, à notre avis, dépend des résultats d'une analyse rigoureuse des besoins d'apprentissage et même d'enseignement. L'analyse des besoins en formation sous-entend une démarche de nature scientifique (Barbier, 1985 ; & 1991 ; Barbier & Lesne, 1986) selon laquelle il faut comprendre que les besoins ne sont pas des besoins objectifs mais des besoins qui dépendent des finalités définies par le demandeur, de l'environnement, des options politiques et économiques de l'entreprise. Par analogie, l'université ou encore n'importe quel institut de formation, à la rigueur d'enseignant, peut être comparable à une entreprise parce que la formation en entreprise a généralement pour but d'améliorer, par l'intermédiaire de la formation, l'efficacité de l'entreprise. Au demeurant, deux grandes raisons expliquent le besoin d'effectuer une formation:

- L'entreprise a décidé de moderniser ses moyens de production et souhaite former le personnel à ces nouvelles fonctions.
- L'entreprise estime qu'il y a, en son sein, des employés mal adaptés à leur poste de travail et qu'une formation pourrait améliorer les choses.

Dans les propos de Gagné, il importe de noter l'importance des préalables pour obtenir un apprentissage significatif. Cependant, selon Morrison, Ross et Kemp (2007), Gagné (1985) subdivise l'acte d'apprendre en huit phases successives qui sont: la motivation; l'appréhension; l'acquisition; la rétention; le rappel; la généralisation; la performance et la rétroaction (feed-back).. À notre avis, l'enseignant et l'apprenant ont un rôle important à jouer dans le développement de ces huit phases tout comme dans les six paramètres que requiert la conception d'une tâche à savoir, les objectifs, le support de départ, les activités que l'apprenant est amené à réaliser, les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant et le dispositif (mais aussi le résultat chez certains) (Fürstenberg, 1997 ; Mangenot & Louveau, 2011 ; Nunan, 1989 & 2004). Voyons à présent comment les arguments avancés dans le cadre théorique pourrait s'évaluer à la lumière de l'orthographe en tant que discipline linguistique à caractère communicatif et didactique.

### **Revue de la littérature**

Cette partie est organisée autour de quatre axes principaux notamment, le fonctionnement du système orthographique, la place des erreurs orthographiques en didactique des langues secondes et étrangères, les TICE dans l'enseignement de l'orthographe et l'étude de quelques travaux empiriques. Spécifiquement, les unités graphiques identifiables dans le système orthographique français sont discutées en relation avec les principes

qui régissent le fonctionnement de l'orthographe française tout en mettant en évidence les difficultés associées à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe, leur source et leurs implications pour l'acquisition et/ou l'amélioration de la compétence orthographique. Relativement à ces points, nous avons soulevé la question de la complexité de l'orthographe française en évoquant certains éléments de la difficulté de son enseignement selon les linguistes et les didacticiens de la matière. En effet, les travaux de Catach (2011), de Catach et al. (2012), de Jaffré (2003), de Fayol et Jaffré (2008 & 2012) et d'Angoujard (2013) nous ont aidée à discuter le fonctionnement des unités graphiques en fonction de la difficulté de l'orthographe française et de l'apport de la linguistique et de la psychologie dans le développement de la compétence orthographique. La discussion de la place des TICE dans l'enseignement/ apprentissage de l'orthographe et l'étude de quelques travaux empiriques (Amiot, 2007; Bégin, 2008; De-Souza, 2014; Hoefflin & Cherpillod, 1995; Lassaad, 2011; Makassikis & Pellat, 2011; Mout, 2013) ont servi à poser les jalons nécessaires pour proposer des stratégies d'enseignement basées sur l'exploitation adéquate des TICE en vue d'améliorer la compétence orthographique.

### **Système orthographique français**

Compte tenu des spécificités de la théorie du plurisystème présentée dans le chapitre précédent, nombreux sont les éléments identifiables dans le fonctionnement de l'orthographe française. Toutefois, à notre avis, tout exposé, débat ou argument concernant le fonctionnement de l'orthographe française ne peut se déclencher sans l'explication des principes qui régissent ce fonctionnement. C'est pour cela que nous avons commencé cette partie

avec les principes du fonctionnement de l'orthographe française pour nous aider à déterminer concrètement les implications et l'application de la théorie du plurisystème évoquée dans le chapitre précédent. Les implications et l'application de cette théorie sont discutées dans le contexte de la position des linguistiques concernant surtout la sémantique de l'orthographe où nous avons essayé de mettre en rapport l'idée de phonographie et de sémiographie (morphogrammes). Ceci nous a permis de voir les éléments sur lesquels portent notre collecte des données et nos analyses proprement dites. Soulignons aussi que le choix de ces éléments est basé sur des critères relatifs à la notion de fréquence qui est également exposée dans cette partie du travail.

### *Les unités graphiques*

Selon Riegel et al. (2009), le phonème, le graphème et la syllabe sont les unités graphiques fondamentales. L'étude de ces unités serait cruciale dans la compréhension du fonctionnement des éléments du système orthographique dont il est question dans cette étude notamment, les phonogrammes, les morphogrammes et les sémiogrammes.

### *Le phonème et le graphème français*

Le graphème est défini par Mounin (2004) comme l'unité graphique minimale qui entre dans la composition de tout système d'écriture et qui peut représenter un concept dans une écriture idéographique. Pour Grevisse (1986), le graphème est la plus petite unité pourvue d'une valeur phonétique ou morphologique dans une suite graphique. Tandis que le phonème est défini par Catach et al. (1986) comme la plus petite unité distinctive de la chaîne orale, le graphème est la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite. De leur côté, Arrivé et al. (1986) font la distinction entre les deux

termes en disant que le graphème est au niveau de la manifestation écrite de la langue ce qu'est le phonème au niveau de la manifestation orale.

Ces définitions montrent que le graphème et le phonème sont les unités minimales du code écrit et du code oral respectivement. Ils ont tous une forme mais alors que le graphème peut, en plus, avoir une signification d'après la définition de Catach et al. (1986), le phonème est dépourvu de sens. Dans une écriture alphabétique, selon Dubois et al. (1973), le graphème correspond à la lettre et les allographes sont les formes majuscule, minuscule et cursive. Ils sont aussi des unités minimales de la deuxième articulation dans l'écriture tout comme les phonèmes dans la langue parlée (Mounin, 2004), les morphèmes graphiques étant les unités de la première articulation (au sens de Martinet). À titre d'exemple, le mot *oiseau* comporte quatre phonèmes [w], [a], [z], [o] et six lettres correspondant à 3 graphèmes: *oi- s- eau*. Le digramme (groupe de deux lettres correspondant à un phonème) *oi* correspond au son ou au groupe de deux phonèmes [wa] sans qu'il soit possible d'affecter « o » à [w] ni « i » à [a]. Le graphème « s » note le phonème [z], alors que dans d'autres cas, il note le phonème [s] comme dans *sot*.

Les exemples donnés montrent qu'un même graphème peut être transcrit par différents phonèmes et inversement, un même phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes différents. Aussi, les exemples donnés montrent qu'un graphème peut être composé d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme ou trigramme) et d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée. En effet, Maingueneau (2009: 47) fait remarquer que « si dans un système alphabétique la correspondance n'est pas exacte entre les sons et les lettres,

c'est que les unités les plus petites du signifiant, les phonèmes, ne correspondent pas nécessairement aux unités les plus petites du système graphique, appelées graphèmes ». Ce phénomène serait à la base de certains principes d'évolution non proportionnelle de l'écrit et de l'oral, d'où la notion d'asymétrie du graphisme français.

### *La syllabe française*

Comme unité graphique, la *syllabe* est aussi importante que les lettres qui représentent les sons. Pour Carton (1991: 77): « entre les sons et les groupes, se situe un intermédiaire: la syllabe » qui est un type de combinaison élémentaire de sons dans la chaîne parlée, constituée d'un noyau, qui est presque toujours un élément vocalique, et, éventuellement, une frange formée d'un ou de plusieurs éléments consonantiques ou semi-consonantiques. Cette définition implique qu'à l'intérieur d'une syllabe, les consonnes présupposent l'existence de voyelles, mais l'inverse n'est pas vérifié. Peytard et Genouvrier (1972) définissent la syllabe comme une unité phonétique (un phonème ou un groupe de phonèmes) que l'on prononce d'une seule émission de la voix. Du point de vue fonctionnel, ces linguistes remarquent que la syllabe est constituée d'une voyelle et éventuellement des consonnes et/ou semi-consonnes qui l'accompagnent dans la même émission de voix. Cette définition montre que le plus souvent, la syllabe comporte plusieurs phonèmes mais aussi, un phonème peut à lui seul former une syllabe comme [u] dans *ouvert*. De la même manière, une syllabe peut à elle seule former un mot comme dans le mot *houx*. À ce propos, Arrivé et al. (1986) observent que dans une langue, la syllabe se définit par trois caractéristiques essentielles à savoir, le son qui forme le sommet syllabique, la finale de la syllabe et les

combinaisons de consonnes et de voyelles ; ce qui constitue la syllabe-type et qui est la syllabe ouverte en français.

En effet, la syllabe française est dite vocalique, c'est dire qu'il y a autant de syllabes que de voyelles dans les mots français. Par exemple, chacun des mots *partir* et *secteur* comptent deux voyelles, donc deux syllabes du point de vue graphique ou phonique: « *par-tir, sec-teur* » ou [paR-tiR] [sek-tœR]. Cependant, la syllabe phonique ne reproduit pas toujours la syllabe graphique comme dans les exemples donnés. Dans un même mot, il peut y avoir un nombre différent de syllabes phonique et graphique comme dans l'exemple de *mère*, qui comporte deux syllabes graphiques mais une seule syllabe phonique.

En outre, la syllabe ne s'arrête pas à la frontière du mot mais, d'après Arrivé et al. (1986) et aussi Peytard et Genouvrier (1972), elle se fait plutôt selon les principes ci-après: toute consonne intervocalique forme une syllabe avec la voyelle qui la suit, aussi bien à l'intérieur du mot qu'à l'intérieur du groupe (*lo-co-mo-ti-ve*); un groupe de deux consonnes se sépare en deux syllabes (*sec-teur*) sauf si la seconde est un [R] ou [l] ([a-pli-k] [a-prã-dR]) ou une semi-voyelle (*pom-pier* [pje]); un groupe de trois consonnes avec un « s » au milieu subit une coupe syllabique après le [s] (*obs-ta-cle*). Bien que le découpage d'un même mot en syllabes s'effectue différemment à l'oral et à l'écrit, Catach et al. (1986) font remarquer que les deux côtés présentent chacun des deux types de structures syllabiques. Du côté de l'écrit, il peut y avoir la syllabe graphique ouverte terminée par une voyelle écrite (qui n'est pas forcément prononcée comme « e » caduc) ou la syllabe graphique fermée terminée par une consonne écrite, qui peut être prononcée ou muette. Parallèlement, on distingue à l'oral la syllabe ouverte, terminée par une

voyelle prononcée, et la syllabe fermée, terminée par une ou plusieurs consonne(s) prononcée(s). Le mot *mère*, par exemple, comporte deux syllabes graphiques ouvertes: *mè-re*, mais une seule syllabe phonique fermée [mɛR] alors que *lac* est formé d'une seule syllabe graphique fermée, qui correspond à une syllabe phonique fermée [lak]. Le mot *discret* s'analyse en deux syllabes graphiques fermées (*dis-cret*), correspondant à deux syllabes phoniques, successivement fermée [-dis-] et ouverte [-kRɛ].

Dans le développement de la compétence orthographique, la notion de la syllabation importe du fait que l'accentuation des voyelles, qui relève de l'emploi efficace des sémiogrammes, devient facile par l'application des règles de la syllabation graphique (Catach et al., 1986 ; Riegel et al., 2009). Ainsi, l'étude de la syllabation graphique et phonique quant aux règles d'ouverture et de fermeture est indispensable à la maîtrise de l'accentuation des voyelles en français et l'amélioration de la compétence orthographique en termes de l'emploi des phonogrammes et des sémiogrammes. Cependant, la syllabation ne pourrait être appréciée sans l'étude du système vocalique français.

### *Le système vocalique français*

Le système vocalique français présente des oppositions comme celles des voyelles ouvertes/ fermées et voyelles antérieures/ postérieures (Catach et al., 2012). Ces oppositions élucident les différentes représentations de certains archigraphèmes vocaliques à travers des moyens comme l'adjonction des accents aux lettres. L'archigraphème *E*, par exemple, a pour graphèmes de base *e + é* (pied, témérité) et *e+è* (mer, cèdre). L'opposition voyelles antérieures/ postérieures intéresse les phonèmes [a] et [ɑ], le α postérieur étant

traditionnellement noté par l'accent circonflexe (â) comme dans *pâte* et *hâte*. Les voyelles antérieures [i] et [y] et la voyelle postérieure [u] sont des voyelles fermées. Le français considère le [ɛ] comme une voyelle ouverte et [e] comme une voyelle fermée. Dans ce cas, l'opposition voyelle ouverte/ fermée intéresse le [e] et le [ɛ]. Malgré la tendance nouvelle de centralisation des voyelles, l'opposition de ces deux voyelles ainsi que les autres oppositions vocaliques susmentionnées sont indispensables dans la compréhension et l'application des règles de l'accentuation en français par rapport à la notion de la syllabation graphique (Catach et al., 2012 ; Riegel et al., 2009). Puisque l'application de ces règles se situe dans le cadre général de l'emploi des sémiogrammes, une étude brève de ces unités s'avère importante.

#### **Asymétrie du graphisme français**

D'après Catach et al. (2012), l'idéal d'une écriture alphabétique est qu'à chaque phonème corresponde un seul graphème distinct et que, réciproquement, chaque graphème ne possède qu'une seule valeur phonique. Cet idéal étant difficilement envisageable dans toute langue, la distance entre la manifestation orthographique et la forme orale est considérable en français, d'où la difficulté de l'orthographe française (Arrivé et al., 1986; Lucci & Nazé, 1989). En effet, il y a absence de concordance régulière entre le signe et le son traduit par la multiplicité des signes pour le même son et vice versa (Catach et al., 1986; De Saussure, 1986 ; Dubois et al., 1973 ; Riegel et al., 2009). Cette notion de désaccord entre le son et le signe écrit (l'asymétrie du graphisme français) a de nombreuses conséquences sur l'emploi des sémiogrammes comme le note Gak (1976). En premier lieu, d'après lui, une lettre simple peut correspondre à un groupe de phonèmes, qui, dans certaines

conditions, s'exprime par deux lettres consécutives connues sous le nom de graphies synthétiques. C'est le cas, par exemple, de la lettre « x » dans *taxe* et « cs » dans *tocsin*.

En deuxième lieu, un groupe de lettres peut correspondre à un seul phonème qu'on appelle graphies composées. C'est le cas des digrammes et des trigrammes (ai, ou, gn, ph, eau). Entre les graphies synthétiques et les composées, il existe un cas intermédiaire d'un groupe constitué des groupes de lettres qui transcrivent un nombre égal de phones, mais dont la valeur phonique diffère de celle de la somme de ses composantes. C'est le cas de la graphie *oi* notant le son ou bien le groupe de phonème [wa] dans *poêle*. En troisième lieu, une même lettre peut correspondre à deux phonèmes différents selon les conditions où elle se trouve placée; ce qu'on appelle graphies polysémiques: par exemple le graphème « c » représente les phonèmes [k] et [s]. La graphie « ill » peut transcrire [ij], [il], ou encore [j] comme respectivement dans les mots *quille*, *ville*, *caille*. En quatrième lieu, un même phonème peut être représenté par des graphies différentes appelées graphies synonymiques. Certaines lettres ne rendent aucun son. Ce sont les lettres muettes constituées de l'« e » muet, des consonnes finales muettes et autres outre la lettre « h ». Enfin, il y a des cas où les lettres n'expriment qu'une partie des sons prononcés. Il s'agit des graphies incomplètes et elles concernent les abréviations et les sigles. Le mot *monsieur*, par exemple, est représenté par la lettre « m » en majuscule suivie d'un point (M. [møsjø]).

Ces différentes formes de graphies, avec les variations dans les représentations des archigraphèmes et des archiphonèmes, donnent l'impression que la langue française possède deux morphologies différentes:

celle de la langue orale et celle de la langue écrite. Ce phénomène explique, en partie, la difficulté de l'orthographe française. Dans l'incapacité d'étudier de façon empirique, toutes les unités orthographiques discutées, nous avons procédé par une sélection en fonction de la notion de fréquence.

### Notion de fréquence

Selon Catach et al. (2012), la notion de fréquence intervient à tous les niveaux de l'emploi des mots dans la langue: phonèmes, syllabes, mots, formes, graphèmes et il est nécessaire d'en tenir compte dans la pédagogie. En fonction de nos instruments d'analyse que nous avons présentés dans le chapitre trois, nous avons explicité deux niveaux d'emploi des mots, où intervient la notion de fréquence, que sont le phonème et le graphème.

### Fréquence des phonèmes

D'après Catach et al. (2012), Lafon (1961) et Léon (1966), suite à des séries d'expérimentation, présentent des classements similaires de la fréquence décroissante des phonèmes avec leur pourcentage d'occurrences dans les textes que nous présentons ci-après :

Tableau 1: Fréquence des phonèmes

Phonème	% d'occurrences	Phonème	% d'occurrences	Phonème	% d'occurrences
[R]	8,37	[k]	3,90	[b]	1,18
[A]	7,50	[ā]	3,73	[o]	1,07
[i]	6,79	[m]	2,98	[ē]	0,99
[l]	6,71	[n]	2,63	[w]	0,94
[s]	5,90	[y]	2,46	[z]	0,75
[e]	5,82	[v]	2,46	[œ]	0,60
[ə] et [Ø]	5,42	[u]	2,28	[ʃ]	0,56
[t]	4,93	[ɔ]	2,16	[g]	0,54
[ɛ]	4,81	[ɔ̃]	2,13	[œ̃]	0,49
[d]	4,51	[f]	1,44	[j]	0,43
[p]	3,94	[ʒ]	1,23	[ɥ]	0,20

Source : Catach et al. (2012 : 49)

D'après le tableau 1, alors que les consonnes les plus fréquentes sont R et L, les voyelles les plus fréquentes sont A, E, I, et [ə] caduc et le phonème le moins fréquent est [ɥ] (de nuit). En examinant le tableau 1, nous remarquons que les voyelles palatales se trouvent en tête ([A], [e], [ɛ], [i], suivies des labiales ([o], [ɔ], [u], [y]), ensuite viennent les centrales ([ə], [œ], [Ø]) avant les nasales. Pour les consonnes : [R], [l], [s], [t] représentent 50% des occurrences totales des consonnes. Catach et al. (2012) observent que le français oral connaît 48% des voyelles contre 52% de consonnes, ce qui donne un ensemble équilibré, alors que l'anglais utilise deux fois plus de consonnes que de voyelles. Pour Léon (1966), l'égalité des consonnes et des voyelles s'explique bien par le fait que le français compte 80% de syllabes phoniques ouvertes (du type consonne + voyelle, ou consonne + consonne + voyelle) contre seulement 20% de syllabes phoniques fermées. Ces faits sont importants sur le plan graphique et nous pouvons donner l'exemple des liquides *s* et *t* qui se retrouvent à tous les niveaux du système graphique. Le [ə] caduc aussi, dont la moyenne d'apparition varie selon les régions, les types de locuteurs et les niveaux de langue envisagés, les méthodes de classement et d'enquête, etc. (Catach et al., 1986 & 2012).

### *Fréquence des graphèmes*

La fréquence des graphèmes présente trois niveaux qu'il importe d'établir dans l'analyse et la didactique des graphèmes. Le niveau 1 comporte 45 graphèmes de base (fondés sur le noyau théorique de 33 archigraphèmes), le niveau 2 (qui est inséparable du premier) comporte 70 graphèmes et le niveau 3 compte quelques 130 graphèmes dont certains n'apparaissent que dans quelques unités lexicales, et ne méritent pas un enseignement systématique.

Selon Catach et al. (2012), tous ces types de graphèmes ne sont que des *phonogrammes*, sous leurs différentes variantes. Ce grand nombre de phonogrammes montre que l'orthographe française est phonétique, ou plutôt phonogrammique en dépit de la présence d'autres types de graphèmes en pourcentages variés selon un sondage effectué sur environ 40000 graphèmes, en listes de mots et dans cinq textes de nature et d'extensions différentes. Les deux tableaux suivants présentent la fréquence des graphèmes en lexique et en discours. En *lexique*, il s'agit du dépouillement de 3724 mots.

Tableau 2 : Fréquence des graphèmes A

- Archigraphèmes	84% des phonogrammes
- Phonogrammes	83% des graphèmes
- Morphogrammes	3 à 4% des graphèmes
- Logogrammes	3 à 4% des mots
- Lettres muettes (total)	12 à 13 graphèmes

Source : Catach et al. (2012 : 58)

En discours, il s'agit du dépouillement d'un poème, d'un fait divers journalistique, d'une chronique littéraire, d'un texte scientifique et d'un début de roman qui comptent en tout 3500 mots environ.

Tableau 3 : Fréquence des graphèmes B

- Archigraphèmes	82% des phonogrammes
- Phonogrammes	83% des graphèmes
- Morphogrammes	5 à 6% des graphèmes
- Logogrammes	6% des mots
- Lettres muettes (total)	12 à 13 graphèmes

Source : Catach et al. (2012 : 58)

Comme le montre les tableaux 2 et 3, le décalage dans la fréquence des graphèmes selon le lexique et le discours n'est pas considérable bien qu'il ne s'agisse que d'une évaluation effectuée sur un certain nombre de textes et de mots. Toutefois, cela nous donne une estimation de ce dont il agit en matière des proportions moyennes des différentes zones constitutives du système orthographique français.

Cet exposé sur la fréquence des phonèmes et des graphèmes donne la lumière sur certaines difficultés qui pourraient se poser dans l'emploi de ces éléments. De surcroît, plus le taux de fréquence est élevé, plus la difficulté persisterait dans les productions écrites des apprenants et l'enseignant de FLE doit tenir compte de ces éléments dans l'enseignement/ apprentissage de l'orthographe. Selon Catach et al. (2012 : 49), « il nécessaire d'en tenir compte dans la pédagogie ». Alors, nous pensons que leur prise en compte est importante dans le développement de la compétence orthographique. De surcroît, l'étude de cette notion de fréquence vient concrétiser certaines des difficultés qui pourraient se poser au niveau d'autres unités graphiques (surtout les différents types de sémiogrammes) que nous discutées dans ce chapitre. Nous en avons tenu compte dans la constitution de nos instruments de mesure puisque cela implique également la prise en compte de l'erreur comme stratégie en vue de remédier à ces difficultés orthographiques.

### **Notion d'erreur dans la didactique des langues étrangères**

Étymologiquement, le terme *erreur* vient du mot latin « error » qui signifie être dans l'ignorance ou encore errer çà et là (Robert, 1985). L'erreur est le produit d'une certaine curiosité, essentielle au développement et à la construction de l'enfant. Les erreurs constituent une véritable leçon scolaire

aussi bien qu'une leçon de vie. Par analogie, dans l'apprentissage ou l'acquisition de l'orthographe, il arrive fréquemment aux apprenants d'appliquer difficilement les règles orthographiques. Pour les aider, l'enseignant de FLE a la responsabilité de comprendre la place de l'erreur en didactique des langues étrangères.

L'erreur occupe une place considérable dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et semble être un passage obligatoire dans l'apprentissage des connaissances. En effet, il importe de saisir le concept de l'erreur en termes théoriques et pratiques comme un aspect essentiel de cette étude du fait que bien écrire (c'est-à-dire l'orthographe) implique, à notre avis, l'éradication de l'erreur. Cependant, puisqu'éviter absolument les erreurs dans les apprentissages n'est difficilement envisageable, l'enseignant a la responsabilité de s'interroger fréquemment sur la conception et le traitement de l'erreur. Toutefois, le rôle et les enjeux de l'erreur concernent non seulement l'enseignant, mais aussi l'apprenant du fait qu'analyser, par exemple, les erreurs dans les productions écrites des apprenants seraient un moyen de réfléchir sur les stratégies de s'adapter aux difficultés de ces derniers. L'analyse de ces erreurs révélerait leur compétence orthographique et permettrait de mettre en évidence leurs conceptions par rapport aux différents aspects linguistiques et communicatifs de leur apprentissage. Certaines de ces conceptions mettraient également la lumière sur les différents obstacles possibles. L'identification de ces obstacles ne pourrait qu'engendrer la mise en place des stratégies de remédiation par l'enseignant et l'apprenant.

À ce propos, Paule et Woodley (1993) font remarquer qu'en didactique des langues étrangères, l'erreur fait partie des stratégies d'enseignement, car longtemps considérée comme le signe d'un mauvais apprentissage, elle est une indication susceptible de renseigner sur le processus d'apprentissage lui-même et devient donc un signe de progrès. Il faut noter cependant que les erreurs ne définissent pas les bons et les mauvais apprenants mais percevoir le rôle des erreurs dans les productions des apprenants peut les aider à mieux s'orienter pour construire leurs connaissances. Ainsi, l'erreur joue le rôle d'outil utilisé dans l'acquisition des savoirs par l'enseignant parce qu'il s'en sert à bon escient pour aider l'apprenant à construire sa connaissance. Une des caractéristiques de l'erreur est qu'elle est créatrice du fait que tout le monde qui apprend commet des erreurs et c'est en commettant des erreurs que l'on apprend. Autrement dit, l'erreur permet à l'apprenant de se surpasser et d'avancer dans ses connaissances dans la création de son savoir. S'appuyant sur les travaux de Corder (1973, 1980 & 1981), Paule et Woodley (1993) font observer que l'apparition des erreurs constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire pour l'analyse des faits didactiques. Besse et Porquier (1993 & 2009) abondent dans le même sens que les erreurs et les fautes que commettent les apprenants d'une langue sont les éléments qui témoignent de leur niveau de possession et de maîtrise des règles de cette langue. Ainsi, la description des productions écrites des apprenants à travers les erreurs qu'ils commettent, présente un double intérêt: elle fournit non seulement les méthodes d'analyse mais aussi, une théorie pour l'interprétation de ces erreurs, qui trouvent leur place dans un modèle général de l'apprentissage. Dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères telle que le FLE, et plus

précisément dans l'acquisition de la compétence orthographique, les erreurs constituent non seulement des indices de difficultés des apprenants, mais aussi des points de références méthodologiques et théoriques pour les enseignants qui ont la responsabilité de bien concevoir l'erreur afin d'en tirer profit.

Les travaux de Catach et al. (1986 & 2012) montrent l'importance accordée à l'erreur et son analyse dans l'apprentissage de l'orthographe, ce qui est manifeste dans la grille typologique des erreurs d'orthographe qu'ils ont proposée. Référence faite aux implications pédagogiques de l'analyse contrastive et de l'analyse d'erreurs (Akakpo, 2005 & 2013), l'exploitation d'une telle grille pour analyser les erreurs orthographiques doit se faire dans le cadre de la conception des erreurs non seulement par les linguistes et les didacticiens ou théoriciens, mais aussi par les enseignants et les apprenants eux-mêmes. Ceci doit commencer par la distinction entre la faute et l'erreur.

#### *Distinction « faute » et « erreur »*

La distinction *faute* et *erreur* s'avère nécessaire du fait que ces deux notions sont souvent employées indifféremment. Bien que cela puisse être le cas dans certaines circonstances, cette distinction aurait des implications pédagogiques. À ce propos, Nehaoua (2010: 1) fait remarquer que:

Les apprenants d'une langue étrangère commettent des erreurs qui sont différemment prises en charge par les approches pédagogiques. Dans les méthodes traditionnelles basées sur des modèles transmissifs, le structuralisme et le behaviorisme, les erreurs sont considérées comme des fautes imputables aux élèves et aux dysfonctionnements didactiques et sont sévèrement sanctionnées.

Nonobstant le rapprochement de l'erreur à la faute dans cette citation, il importe de déterminer jusqu'à quel point l'erreur est utile à l'enseignement. L'essentiel est de retenir que si, à un niveau donné, l'erreur devient difficile à

comprendre, peut-être parce que l'enseignant a maintes fois enseigné la même notion et que les apprenants ont fait preuve d'avoir compris avant l'apparition de l'erreur, il faut commencer par penser à la notion de faute. Dans cette veine, Larruy (2008: 13) observe que:

Le trait qui différencie la faute de l'erreur dans la culture judéo-chrétienne est la notion de conscience et de caractère volontaire (Ève savait qu'elle ne devait pas croquer la pomme...). Le terme d'**erreur** est culturellement moins marqué, plus neutre, il bénéficie d'une plus grande faveur de la part des pédagogues contemporains qui, à juste titre, souhaitent reconsidérer son rôle et son statut dans l'apprentissage.

Cette idée de reconsidération du statut de l'erreur oblige la distinction entre les deux termes. Pour Astolfi (1997 & 2006), l'erreur est un outil pour enseigner et pour apprendre. Elle doit être estimée normale, utile et positive dans l'apprentissage tout en dédramatisant les essais ratés, en déculpabilisant l'apprenant pour l'encourager à réfléchir et à s'exprimer. Dans cette optique, il peut s'agir là d'une pédagogie de l'erreur qui puisse avoir pour effets pervers parfois de favoriser la négligence chez l'apprenant en l'amenant à baisser sa vigilance et en répétant systématiquement les mêmes erreurs. La vigilance et la compétence professionnelle de l'enseignant doivent donc rentrer en jeu. Par ailleurs, il y a parfois des écarts à la norme qui relèvent de la responsabilité de l'apprenant d'où réside la notion de *faute*. La notion de faute qui semble dépendre de la volonté de l'apprenant et qui est différente de l'erreur qui est souvent involontaire, surgit si, par exemple, l'apprenant manifeste un manque d'effort, de volonté ou de travail par le fait qu'il ne prête pas attention en classe, il ne s'investit pas et répond ou écrit n'importe comment pour se débarrasser au plus vite de la question ou de la tâche, ou encore lorsqu'il ne tient pas compte des données, des conseils, ou des

consignes. De surcroît, lorsque l'apprenant se satisfait des réponses erronées, ou lorsqu'il ne donne pas le meilleur de lui-même, il devient dans ces cas responsable de ses actions et doit normalement subir les sanctions nécessaires.

Nehaoua (2010) précise que le terme de *faute* est connoté péjorativement et renvoie généralement à la culpabilité de l'apprenant qui se trompe. Par contre, l'erreur est positive, car elle est envisagée comme le signe d'un dysfonctionnement qui renvoie à l'analyse des causes externes liées au système éducatif et à l'activité des apprenants. Dans l'approche cognitive et dans la didactique des langues, on dit souvent que la faute relève de la performance, alors que l'erreur relève de la compétence. C'est dire que les erreurs de compétence sont récurrentes et que l'apprenant ne peut pas les rectifier facilement parce qu'il ne possède pas les savoirs nécessaires alors que les erreurs de performance sont occasionnelles et assimilables à la faute; l'apprenant peut les rectifier parce qu'il dispose des savoirs adéquats car souvent ces erreurs sont dues à une distraction passagère. Il faut noter la distinction entre les fautes occasionnelles et non systématiques, touchant à la performance et les erreurs, plus systématiques qui relèvent de la compétence transitoire de l'apprenant. Pour Vigner (2006), les termes d'« erreur » et de « faute » désignent souvent les difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage et les enseignants désignent ce type de difficulté sous le nom de « faute » avec une connotation péjorative. Pour lui, la faute est à considérer comme l'expression d'une conduite inattentive car, à partir des années 1970, un courant de recherche considérerait l'erreur, et non plus la faute, comme l'expression d'un phénomène naturel, inévitable, associée à tout apprentissage, dans lequel la recherche de l'expression juste doit forcément passer par des

étapes de construction ou déconstruction des schémas d'analyse dont l'erreur, à certains moments exprime l'existence. D'où « cette distinction entre l'erreur, qui constitue l'expression d'une compétence transitoire, et la faute, qui en est la traduction dans la performance de l'élève » (Vigner, 2006: 24).

En conséquence, il serait injuste envers l'apprenant de parler de fautes. Pourtant, considérer tout écart comme une erreur équivaut aussi à laisser l'apprenant se complaire dans cette situation de mauvaise foi, de paresse, de stratégie d'évitement, de lui fournir une fausse conscience, et de ne pas l'aider à améliorer son niveau de langue. Si la faute relève de la responsabilité de l'apprenant, un bon enseignant ne doit pas hésiter à sanctionner convenablement l'apprenant en faute. En revanche, l'erreur est nécessaire au processus d'apprentissage et il faut bien distinguer entre ces deux notions afin de savoir quand et comment sanctionner en cas de besoin. Car, parfois il est fort possible que l'erreur provienne de l'action ou des consignes de l'enseignant (Astolfi, 1999 & 2006):

Par ajout, il importe de distinguer entre les activités qui rentrent dans le processus et celles qui relèvent de l'évaluation des procédés en fonction des notions de faute et d'erreur. Gruaz et al. (1986) note que la dictée par exemple, sous toutes ses formes (préparée, autodictée, à trous, etc.) doit être une activité d'évaluation de l'orthographe déjà apprise. Ceci fait associer la notion de fautes, et non d'erreurs, aux dictées. Ainsi, dans la mise en place des stratégies d'enseignement de l'orthographe, il serait important de tenir compte des tâches d'apprentissage et celles d'évaluation des notions déjà apprises. Nos discussions impliquent que l'évaluation des erreurs dans la détermination de la compétence orthographique des étudiants de FLE présente un double intérêt:

elle fournit, non seulement, les méthodes d'analyse mais aussi, une théorie pour l'interprétation de ces erreurs. En définitive, les erreurs sont des indices de difficultés des étudiants tout en étant des points de références méthodologiques et théoriques pour les enseignants. De ce fait, la prise en compte de l'erreur dans l'enseignement de l'orthographe doit se faire en fonction de sa place dans l'évolution de la didactique des langues étrangères malgré le fait que dans les temps récents, le débat est sur l'éclectisme méthodologique qui se veut une diversification méthodologique maximale et un pragmatisme nouveau d'où la prise en compte des situations diversifiées d'enseignement/apprentissage.

La langue étant un instrument de communication et un système de signe (De Saussure, 1986; Martinet, 1970 & 1986), l'erreur demeure inévitable dans la communication comme dans l'apprentissage et doit être traitée en fonction des objectifs poursuivis. Le traitement des erreurs est donc important dans le développement de la compétence orthographique et cela doit se baser sur une méthodologie intégrative. Savoir analyser les différentes méthodologies servirait de base nécessaire pour revaloriser l'erreur, avec l'émergence des TICE dans la didactique des langues. Comme le font remarquer Besse et Porquier (1993), les attitudes envers l'erreur, liées à des représentations socioculturelles et idéologiques, sont souvent négatives et péjorativement connotées. Ainsi, le traitement de l'erreur doit se baser sur l'identification des erreurs syntaxiques, morphologiques, lexicales, ou phonologiques (Cornaire & Raymond, 2000 ; Desmons, Ferchaud, Godin, Guerrieri, Guyot- Clément, et al., 2009 ; Gaonac'h 1992). Cela semble rejoindre les principes de l'analyse contrastive (Gaonac'h 1992, Besse & Porquier 1993 ; Lanchec, 1976).

Pourtant, même dans les grilles de typologie des erreurs proposées par les experts en orthographe (Catach et al., 1986), force est de constater que non seulement la place des outils linguistiques y est évidente mais aussi chaque type d'erreur est analysable d'une manière ou d'une autre par rapport à la structure globale de la langue. Cet exposé sur le statut de l'erreur s'avère nécessaire du fait que nous avons en perspective son exploitation efficace par rapport à celle des ressources TICE dans le but de contribuer à améliorer la compétence orthographique des étudiants de FLE.

### **Ressources TICE et enseignement de l'orthographe**

Nul n'ignore l'intérêt que suscite l'intégration des outils technologiques dans l'enseignement/apprentissage des langues chez les spécialistes des langues vivantes depuis quelque temps, précisément depuis les années 1980 (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006, Le Bray, 2002; Rabardel, 1995 ; Tardif, 2002). Une des preuves en est que dans beaucoup de recherche et d'études récentes en didactique du FLE, les didacticiens comme les linguistes ne cessent d'utiliser des termes considérés comme des langages nouveaux dans ces disciplines. Des termes comme l'internet, le cybermonde, le multimédia, l'hypermédia, pour n'en mentionner que quelques-uns, qui sont relatifs aux TICE, occupent une grande partie dans les travaux récents en vue d'une amélioration dans la formation et dans l'autoformation des enseignants de langue (De Pembroke & Legros, 2002; Gerbault, 2002 ; Hirschsprung, 2005; Lamy, 2006 ; Lavigne, 2002 ; Pothier, 1997)

Certes, les outils technologiques et informatiques offrent de nouveaux débats dans la redynamisation des classes de langue un peu partout dans le monde. Autrement dit, dans les temps récents, le discours ou le lexique dans

n'importe quel secteur de la vie quotidienne reste incomplète sans faire mention de la technologie (Shelly et al., 2006). Ainsi, si notre étude se situe dans le cadre de la didactique et de la linguistique, nous ne pourrions pas passer sous silence l'apport des outils technologiques, vu la place qu'occupe l'intégration de la technologie de nos jours, pas tout simplement dans le monde éducatif comme le notent Kuupole et De-Souza (2010) mais particulièrement dans l'enseignement/apprentissage du FLE selon Zourou (2006). En d'autres termes, dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes et étrangères, telles que le FLE, les didacticiens et les linguistes modernes reconnaissent l'apport des outils technologiques par rapport au rôle de l'enseignant pour un rendement meilleur (Lancien, 1997; Pothier, 1997; De Pembroke et Legros, 2002). Cette position n'est pas différente des idées exprimées par Tardif (2002) dans la citation ci-dessous, à la lumière des exigences de l'amélioration de la compétence orthographique à l'aide des TICE, à notre avis, et particulièrement en fonction de la responsabilité de tout enseignant moderne:

Dans le monde de l'éducation et de la formation, les technologies soulèvent des questions incontournables pour ce qui est, d'une part, de leur contribution à l'apprentissage et d'autre part, du rôle des enseignants dans le contexte de leur intégration dans l'enseignement. On s'interroge tout particulièrement [...] sur le caractère encyclopédique de la fonction enseignante, [...] sur le pragmatisme des compétences et des connaissances développées en milieu de scolarisation. Ces questions illustrent que les technologies (peu importe que les enseignants concernés soient technophiles ou technophobes) ne créent pas l'indifférence au plan professionnel. Elles laissent entrevoir cependant que, sur la route des enseignants, se trouvent une multitude de choix contraints par les technologies elles-mêmes. Certes, l'un de ces choix pourrait être l'ignorance, mais les jeunes en paieraient indûment le prix [...]. À l'école, les technologies deviendront une réalité sous certaines conditions dont la mise en œuvre repose directement sur les enseignants (Tardif, 2002: 15-15).

Cette citation fait le point sur les contraintes et les exigences à tout enseignant soucieux de l'avenir tant linguistique que communicatif et professionnel de ses apprenants. C'est dire que tout enseignant moderne se doit de se soucier des moyens d'intégration des TICE dans n'importe quel aspect de son enseignement. Ces raisons expliquent en partie, notre intérêt d'examiner certains moyens d'exploitation des TICE dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française en particulier, et de la langue écrite en général, en vue d'un résultat meilleur. Notons que les points soulevés dans cette même citation sous-entendent la visée professionnelle de notre étude: puisque nous sommes dans le domaine de l'enseignement du FLE et de la formation des enseignants, nous devons nous soucier, non seulement de l'avenir professionnel de nos étudiants, mais aussi et surtout, nous devons nous inquiéter de leurs besoins linguistiques ou langagiers. Ces principes, en raison de notre intérêt personnel et de notre carrière d'enseignante et de formatrice d'enseignants du FLE, servent de base motivante pour les questions soulevées dans le cadre général de cette étude.

De plus, notre intérêt pour l'exploitation des TICE comme moyen ou stratégie d'améliorer les pratiques de classe dans l'enseignement/apprentissage du FLE et dans l'acquisition de l'orthographe française, n'est pas seulement d'ordre didactique mais aussi interventionnel. Comme l'indique notre sujet de recherche et comme nous y avons fait allusion dès le début du travail, dans les temps récents, les outils informatiques occupaient une place importante dans la didactique du FLE. Toutefois, nous avons constaté que, contraints par les circonstances (défaut de formation, manque de matériels, de temps, de logistiques, etc.), les apprenants et les enseignants de FLE, même au niveau

universitaire au Ghana, manquent toujours de désir et de bonne volonté d'intégrer les TICE dans le processus de l'enseignement/ apprentissage. Une preuve en est que les étudiants, surtout à *University of Education, Winneba* (UEW) préfèrent toujours rendre leurs devoirs de maison ou projets de mi semestre sous forme manuscrite que de saisir à l'ordinateur. S'agissant des professeurs, les observations ont montré que ceux qui se soucient un peu de l'intégration des TICE, souvent à travers l'utilisation du simple *Power point* pour enseigner sont en minorité. La question qui se pose alors est la suivante: comment faire pour que les TICE, combien indispensables dans la didactique des langues aujourd'hui, puissent être utilisées à titre de stratégies adéquates dans les pratiques de la langue et plus particulièrement dans l'amélioration de la compétence orthographique en français ?

Soulignons cependant, que l'exploitation des TICE dans les pratiques de classe, surtout dans l'enseignement/apprentissage du FLE, soulève une question pertinente: quelle(s) TICE pour l'enseignement de quel(s) aspect(s) de la langue? La pertinence de cette question réside dans le fait que nombreuses sont les TICE qu'on peut exploiter dans une classe de langue comme le font remarquer Lavigne (2002) ainsi que Shelly et al. (2006). Les sites pédagogiques pour l'orthographe (orthonet, ortholud, orthocoach, orthoprof, le projet Voltaire, les timbrées de l'orthographe, pedagoNet, lexiquefle, etc.) et les logiciels d'applications (Word, Power Point, Dreamweaver, Movie Maker, etc.) ne font pas défaut. Cependant, il serait assez prudent de répondre à cette question de façon efficace après avoir présenté une étude assez détaillée sur les types de TICE d'une part, et après avoir identifié les domaines de difficultés et les causes de ces difficultés suite

à l'analyse de nos données d'autre part. La même question sur le type de TICE approprié pour l'acquisition de la compétence orthographique nous a fait réfléchir sur la place des théories d'apprentissage et d'acquisition des langues étrangères dans la didactique du FLE dans le but de bien exploiter les TICE comme stratégie d'amélioration des pratiques de classe en vue de l'acquisition de cette compétence. Puisque nous parlons de *stratégie* comme terme essentiellement relatif à l'exploitation des TICE, voyons ce que signifie ce terme en montrant sa pertinence au cadre conceptuel de notre sujet.

### *Notion de stratégies d'enseignement /apprentissage*

Selon Raynal et Rieunier (2009: 425), le terme *stratégie* renvoie à l'« organisation de méthodes, techniques et moyens pour atteindre un objectif ». Pour Winner (2001), la stratégie est définie en termes de sa distinction par rapport au terme *tactique*. Dans le cadre de référence des théories du traitement de l'information, le processus de contrôles conçoit des stratégies d'action en fonction du but à atteindre, de l'environnement, des connaissances mémorisées par l'individu, etc. Dans ce cadre de référence, une tactique est un élément simple gouverné par une structure « si ... alors » alors qu'une stratégie est un ensemble de tactiques qui peuvent se complexifier en une structure « si ... alors ... sinon ». En effet, par rapport au concept de tactique, la stratégie est un concept super ordonné. À titre d'exemple, un apprenant pourra mettre en œuvre une stratégie pour résoudre un problème complexe comme maîtriser un nouveau logiciel informatique par exemple, et dans le cadre de cette stratégie, il mobilisera de nombreuses tactiques du type (Si erreur, ALORS agir sur la commande : « annuler l'opération »).

C'est en fonction de l'exemple donné ci-dessus qu'il importe d'élucider la notion de *stratégie* dans ce travail dans la mesure où ce terme est souvent conçu en termes de cognition par rapport aux processus d'apprentissage. Pour Gagné (1985), les stratégies cognitives sont des habiletés par l'intermédiaire desquelles les apprenants régulent leurs propres processus d'apprentissage, de mémorisation et de pensée. C'est pour cela qu'abonde plus dans la littérature, la notion de stratégies d'apprentissage (De-Sousa, 2014 ; Grebot, 1995 ; Perraudau, 1996 & 2009). Cependant, comme le souligne Perraudau (2009), l'objectif qui consiste à tenter de développer les stratégies cognitives chez les apprenants devait être l'un des objectifs essentiels de tous les enseignants, d'où la nécessité de la mise en place des stratégies d'enseignement surtout dans l'exploitation des TICE. Winner (2001) soutient à juste titre cette position en disant que les stratégies présentent plusieurs avantages dans la perspective des théories du traitement de l'information. Entre autres, elles précèdent intellectuellement l'engagement dans l'action, et impliquent la planification de celle-ci et allègent la charge de la mémoire de travail. En plus, elles facilitent la gestion de l'action à cause de la planification, et de l'utilisation de routines automatisées et permettent aussi le feedback, et un feedback tout à fait ciblé qui facilite l'autoévaluation des comportements.

Ces avantages que présentent les stratégies doivent faire d'elles une des préoccupations majeures de tout enseignant. Selon Gagné (1985), un enseignant est un professionnel qui enseigne des Faits, des Concepts, des Principes, des Méthodes, des Stratégies cognitives, des Attitudes et des Gestes à des professionnels ou non. C'est pourquoi, à notre avis, l'enseignant est aussi un formateur et comme le note Perraudau (2009), pour enseigner, le

formateur conçoit des stratégies pédagogiques et en fonction du type d'apprentissage visé et du niveau de performance attendu, il a besoin de choisir une méthode générale, suivie d'une démarche au service desquelles il sélectionne un certain nombre de techniques, soutenues par une ou plusieurs représentations du réel. Il lui importe d'employer des supports différents, de varier ou non la taille du groupe auquel il donne des consignes de travail tout en visant un certain niveau de performance. L'organisation dans le temps de tous ces éléments, constitue les stratégies.

Cependant, distinguons les stratégies de formation qui sont des stratégies à long terme couvrant toute la période de formation ou une bonne partie de celle-ci. Les stratégies pédagogiques consistent en une organisation de techniques et de moyens mis en œuvre pour atteindre un objectif pédagogique et correspondent ainsi à des stratégies à court terme visant l'atteinte des objectifs spécifiques. Dans un plan de formation, les stratégies de formation visent souvent l'atteinte des objectifs du domaine affectif comme développer l'autonomie chez les apprenants, par exemple. Pour atteindre ce type d'objectif, l'enseignant pourrait trouver une formation basée sur la pédagogie du projet, sur la formation individualisée, voire personnalisée, sur un système d'évaluation intégrant une évaluation par crédits ou sur la mise en œuvre de l'évaluation formatrice (Pelpel, 2004 ; Perraudau, 1996 & 2009).

Dans le cadre de la formation en FLE, notons que les stratégies de formation constituent l'un des éléments clés d'un plan de formation correctement conçu. Un formateur qui souhaite que ses étudiants (futurs enseignants) soient persuadés que l'évaluation formative est un des éléments clés de la dynamique des apprentissages, doit concevoir des stratégies de

formation pour inclure l'évaluation formative comme un élément essentiel de leur système d'évaluation et il lui faudra attirer leur attention en permanence sur la manière dont il utilisera l'évaluation formative, voire l'évaluation formatrice pour les aider à apprendre. C'est en fonction d'un tel exemple qu'il est nécessaire et possible que l'enseignant enseigne à l'apprenant des stratégies pour faciliter ses apprentissages. En effet, la quête des démarches qui permettent d'engager des apprentissages nouveaux ou de reconstruire ceux qui seraient défailants doivent préoccuper les enseignants et les formateurs.

Dans le cas particulier de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe, nous pouvons faire référence aux ateliers d'écriture, utilisés par un spécialiste de l'apprentissage de la lecture, André Ouzoulias, et qui sont fréquemment utilisés avec les adultes (Perraudeau, 2009). Le but général en est d'engager une appropriation du langage écrit, en développant et en renforçant les stratégies d'écriture et de lecture chez les étudiants. Les gammes de mots, par exemple, sont des types d'exercices ou jeux en lien avec le langage oral que l'enseignant de FLE peut adapter dans l'exploitation des TICE pour faire développer la compétence orthographique chez ses étudiants. Il s'agit de donner un mot simple de départ comme *la maison* et demander aux étudiants de trouver à partir de ce mot d'autres en ne changeant qu'un seul son (par oral) ou une seule lettre (par écrit). Pour la plupart des mots, il serait facile de modifier la première lettre (dans le cas donné : la saison, la raison, etc.). En revanche, l'intervention sur les lettres médianes et terminales est plus complexe et il revient à l'enseignant de choisir les mots de départ qui puissent permettre plusieurs modifications. Sur le même modèle, l'enseignant peut faire participer des petits groupes ou une classe entière à partir d'un mot de

départ et des transformations successives en jouant avec le temps (Boiron, Thapliyal & Zimmert, 2014 ; Lancien, 2006 ; Perraudau, 2009). L'enseignant de FLE pourrait adapter ces exercices et jeux dans le cadre d'une meilleure stratégie d'enseignement en les transformant en tâches et en considérant la dimension TICE pour motiver davantage les étudiants, la motivation étant un élément clé dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue (Akakpo, 2014 ; Amuzu, 2005) et surtout dans l'intégration des TICE en FLE. Voyons à présent certains travaux empiriques relatifs à notre étude.

### **Quelques travaux empiriques**

Nous avons consulté un certain nombre de travaux empiriques (articles, mémoires et thèses publiés) qui portent sur l'orthographe française et la compétence orthographique mais concernant tels sujets en relation avec les TICE, les travaux sont rares sauf en cas de ressources et outils pédagogiques disponibles sur l'Internet. La plupart des travaux consultés ont été réalisés au Canada (Québec et Montréal) et en France (Paris, Grenoble et Nantes) en plus de quelques-uns en Algérie et en Tunisie. À titre d'exemples, citons Hoefflin et Cherpillod (1995) qui ont travaillé sur les « *Compétences orthographiques chez des élèves présentant des difficultés dans les apprentissages scolaires* », Bégin (2008) dont le travail porte sur « *Les compétences en orthographe lexicale des élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire : rôle des facteurs linguistiques et motivationnels* », et Lassaad (2011) qui a travaillé sur « *L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens : origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de compétence orthographique* ». Aussi, Makassikis et Pellat (2011) ont travaillé sur « *Les étudiants natifs et allophones face à l'orthographe française: le cas des*

homonymes », Mout (2013) a travaillé sur « *L'orthographe du français : usages et représentations d'adultes socio-différenciés, approche pluridisciplinaire* », De-Souza (2014) a travaillé sur les « *Stratégies de compréhension écrite sur l'internet. Quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana ?* » et Amiot (2007), en partageant ses réflexions empiriques sur « *Quelques pistes pour enseigner aux allophones* », a révélé qu'une des faiblesses majeures auxquelles font face, le plus souvent, les apprenants allophones (en orthographe d'usage et grammaticale), provient de leur incapacité à entendre correctement les phonèmes de la langue française.

À partir d'une étude réalisée avec les apprenants hispanophones qui sont incapables de faire la différence entre le son produit par les différentes conjugaisons des verbes du troisième groupe, elle a proposé que des exercices de prononciation et d'écoute aideraient certains apprenants à différencier les sons afin de mieux saisir le sens d'un discours oral et éventuellement de mieux représenter graphiquement ces sons. À travers, les données analysées, elle a noté, par exemple, que les formes *je mange, j'ai mangé, je mangeais* sont identiques pour plusieurs d'entre ces apprenants hispanophones du fait que dans leur langue maternelle, les sons [ə] (comme dans *premier* ou *levier*) et [ɛ] (comme dans *lait* ou *mais*) n'existent pas. Pour cela, ils n'arrivent pas à les distinguer du son [e] (comme dans *blé* ou *aller*). Aussi, non seulement ils n'arrivent pas à bien orthographier plusieurs sons, mais également ils n'arrivent pas à les identifier dans les dictionnaires. Par exemple, il serait difficile de découvrir le sens ou l'orthographe d'un mot comme *austère* si l'on ne sait pas que le son [o] se traduit aussi bien par la voyelle *o* que par *ho, au*

ou *eau*. En effet, elle a proposé davantage d'encourager ces types d'apprenants à s'intéresser à l'apprentissage et à la révision de nombreuses graphies possibles pour un même phonème dans le but de bien écrire et surtout de faciliter la recherche dans le dictionnaire.

Hoefflin et Cherpillod (1995) ont collecté des données à partir des productions écrites de huit apprenants présentant des difficultés d'apprentissage scolaire. Ayant étudié des amalgames particuliers de typologies d'erreurs dans ces productions écrites en fonction des modèles du type psycholinguistique élaborés à partir des productions écrites d'enfants, ils sont parvenus au fait que c'est l'aspect morphologique de la langue française qui s'avère être le principal écueil que les apprenants en difficultés ont à franchir pour se rapprocher de la norme orthographique française. L'étude les a aidés à poser les prémices d'une didactique adaptée aux besoins d'apprenants en difficultés dans l'apprentissage complexe de l'orthographe française.

Begin (2008) avait fixé pour objectifs de vérifier la contribution des facteurs d'ordre linguistique et motivationnel dans le rendement en orthographe lexicale chez les apprenants québécois francophones à la fin du primaire, de les comparer selon leur niveau orthographique et d'analyser les performances obtenues selon le sexe des apprenants. Il a travaillé avec un échantillon de 242 apprenants de sixième année qui ont été soumis à diverses prises de mesure, dont une dictée de mots, une tâche de jugement de pseudos mots, une épreuve de décision lexicale, et des questionnaires de motivation. Des grilles d'analyse du traitement phonologique et du traitement morphologique effectués par les apprenants ont été également conçues et les

résultats ont montré que les apprenants mobilisent des connaissances phonologiques, lexicales et morphologiques lorsqu'ils orthographient. De plus, il a été révélé que leurs connaissances implicites portant sur certaines régularités orthographiques, bien qu'elles soient suffisamment développées, sont faiblement associées à leur compétence orthographique. S'agissant de la motivation, l'étude a indiqué que l'évaluation cognitive de l'entourage social faite par les apprenants, et particulièrement leur perception des rétroactions sociales émises par leurs parents et par leur enseignant, est liée à leur perception de compétence orthographique, ce qui se rapporte en retour à leur motivation intrinsèque. En effet, ce type de motivation est positivement associé au rendement en orthographe, alors que la motivation non autodéterminée y est négativement associée. Finalement, les analyses de variance effectuées à travers l'étude ont révélé un effet du niveau orthographique et du sexe des apprenants sur plusieurs variables.

Lassaad (2011) a d'abord présenté le fait que dans le contexte scolaire tunisien, surtout au niveau lycée, la compétence en écrit du français se trouve au centre de l'apprentissage et que cela constitue un élément-clé de la réussite scolaire. Étant une composante importante de l'écrit, l'orthographe constitue un obstacle redoutable pour les apprenants qui ne la maîtrisent pas. L'étude avait pour objectifs de chercher les causes des difficultés orthographiques des apprenants tunisiens dans le but de proposer des moyens pour les aider ainsi que leurs enseignants à mieux pratiquer l'orthographe. La pratique normale est que l'apprenant tunisien commence par apprendre le français à partir de la troisième année de l'enseignement de base mais l'orthographe, en tant qu'enseignement systématique, n'intervient qu'une année plus tard, c'est à dire

en quatrième année. À ce niveau, l'orthographe est conçue comme une activité complémentaire de l'étude des graphies (les textes officiels ne disant rien sur son rapport avec la phonétique), et se voit acquérir progressivement de l'autonomie jusqu'à devenir, à partir de la sixième année de l'enseignement de base jusqu'à la première année du lycée, une activité linguistique à part entière, dotée d'un programme autonome. Alors qu'en moyenne, deux heures par module seraient consacrées à son enseignement dans le premier cycle de l'enseignement de base, dans le second cycle, une demi-heure seulement lui est réservé dans chaque module. Même s'il est recommandé que soit accordée une attention particulière à l'orthographe dans toutes les activités donnant lieu à des productions écrites, cela devient difficile pour les enseignants, faute de temps. En exposant le contexte de l'enseignement /apprentissage du français en général et de l'orthographe en particulier, l'analyse des données recueillies à partir des questionnaires et des productions écrites des apprenants, l'étude a essayé de dégager les causes du dysfonctionnement et a investi les apports des recherches en orthographe pour présenter une modeste suggestion en guise d'une contribution à l'amélioration des compétences orthographiques des apprenants tunisiens. Entre autres, il suggère la prise en compte de la spécificité du contexte d'enseignement/ apprentissage de la langue dans l'élaboration des programmes d'enseignement.

Mout (2013) a étudié la variation orthographique dans les pratiques et les représentations de l'orthographe du français d'usagers de la langue qui, par obligation professionnelle ou scolaire, écrivent quotidiennement. Il s'agit d'une population d'enquête composée des scripteurs adultes en cours d'apprentissage au lycée, des futurs enseignants du second degré (étudiants en

Master) et des professionnels administratifs (scripteurs, experts, secrétaires des Directions des Ressources Humaines). Le questionnement de cette recherche sur l'enjeu social de l'orthographe se centre sur la manière dont les usagers de la langue écrite en difficulté ou en relative sécurité se construisent des savoirs orthographiques et se représentent l'orthographe face au système complexe de l'écriture française. À partir des questions sur les secteurs de fragilité ou d'insécurité orthographique des scripteurs experts et des scripteurs en difficulté par rapport aux zones d'instabilité du code graphique, l'étude a essayé de déterminer les jugements que portent les scripteurs sur l'orthographe et sur leurs pratiques orthographiques ainsi que sur les propositions d'une nouvelle réforme. Vu l'énormité des objectifs que recouvrent ces questions, l'étude a d'abord essayé d'apporter des éléments de réponse sur la variation orthographique dans les écrits formels afin de déterminer entre autres, les secteurs de fragilité orthographique des usagers de la langue écrite. À travers des outils de mesure d'analyses qualitative et quantitative tels que l'entretien, le questionnaire, le test de dictée de phrases à trous et les tests de production écrite portant sur un thème de rédaction argumentatif, sur des homophones (en F), des phonogrammes (en E), des morphogrammes grammaticaux de forme verbale et la détection des erreurs d'accord sujet-verbe, l'étude a, ensuite, essayé de dégager un profil général de chacun des publics observés au regard des données croisées de leurs compétences orthographiques et de leurs représentations. En fin de compte, il en ressort une attitude contrastée : pour les uns, l'orthographe française est difficile mais intéressante et pour les autres, l'orthographe est intéressante mais difficile. En effet, les données ont permis d'expliquer les difficultés orthographiques d'un certain nombre

d'adolescents et d'adultes dans une société où l'on produit de plus en plus d'écrits et/ou la compétence de lecture et d'écriture est déterminante pour l'insertion sociale et professionnelle. En fin de compte, l'étude offre en ouverture une réflexion renouvelée sur l'orthographe dans son état actuel et propose des suggestions dans une perspective de formation des enseignants à la variation orthographique et d'apport des outils théoriques pour favoriser les apprentissages, car c'est plutôt un meilleur enseignement de l'orthographe qui compte et non des réformes.

S'agissant de De-Souza (2014), il a fait remarquer dans son étude que les étudiants n'auraient pas la capacité requise pour profiter des opportunités d'apprentissage qui sont parfois à leur disposition comme l'Internet. Étant identifié comme un outil multimédia à grands potentiels pédagogiques capable d'aider les étudiants ghanéens à développer diverses stratégies d'apprentissage de la langue française, l'Internet et son application ont occupé une partie considérable de l'étude. Ayant pour objectif d'identifier les stratégies de compréhension écrite que les étudiants mettent en œuvre en travaillant sur des sites Internet authentiques en langue française, l'étude a essayé d'élucider les procédés mentaux qui sous-tendent ce type de compréhension. En fonction d'un cadre conceptuel développé à partir des recherches dans le domaine des stratégies d'apprentissage et d'utilisation des langues secondes et étrangères, l'étude a proposé des tâches de navigation qui consistent à réserver une place dans un train ou une chambre dans un hôtel, à demander des services postaux en ligne, à créer des comptes clients et à trouver l'itinéraire sur un site de transports en commun. À travers des instruments de mesure d'analyses quantitatives et qualitatives notamment, la verbalisation, le questionnaire, et

les séances d'entretiens et d'observation en situation de navigation sur des sites Internet authentiques, les données ont été recueillies auprès d'une population de 52 étudiants de FLE dans quatre universités publiques du Ghana. L'étude a révélé comme stratégies de navigation, la recherche d'indices, la lecture fine, l'essai-erreur, le recours à l'aide d'un tiers, l'auto-encouragement qui correspondent à différentes stratégies d'inférence du sens (en contexte, par mots-clés, par images, par traduction, par outils interactifs, par les couleurs, etc.), le raisonnement déductif ou inductif, l'analogie, le transfert de connaissance et l'analyse textuelle en fonction des connaissances supposées acquises en FLE. Aussi, des stratégies de vérification du sens ont été identifiées d'où le recours à des dictionnaires, des traducteurs en ligne et des moteurs de recherche ainsi que certaines stratégies affectives et sociales comme le recours à l'explication d'un collègue et l'auto-rappel des objectifs qui aident les étudiants à confirmer le sens des mots nouveaux en français. Des tâches et séquences d'activités de classe ont été proposées en fonction de ces stratégies d'apprentissage.

### **Notre positionnement**

Presque tous les travaux empiriques relatifs à notre sujet de recherche, que nous avons consultés semblent aborder, d'une manière ou d'une autre, un seul aspect de notre problématique qui est l'amélioration de la compétence orthographique. L'autre aspect, qui concerne l'exploitation des TICE n'est évoqué qu'à travers les travaux de De-Souza (2014). Or, ce dernier n'a pas traité des éléments du développement de la compétence orthographique par rapport aux stratégies d'enseignement mais plutôt des stratégies d'apprentissage en fonction de la compréhension écrite. Alors, le point de

convergence entre notre étude et celle de De-Souza est l'exploitation des TICE puisqu'il se focalise sur la capacité requise par les étudiants afin de tirer profit de l'Internet comme un outil multimédia à grands potentiels pédagogiques capable de les aider à développer des stratégies d'apprentissage de la langue française. S'agissant des autres travaux empiriques cités, un certain nombre de faits relatifs à la nécessité d'améliorer la compétence orthographique des usagers de la langue (y compris presque toutes les catégories d'apprenants) y ont été identifiés. Entre autres, les questions de la complexité et de la difficulté de l'orthographe française en fonction des irrégularités entre l'oral et l'écrit (la prononciation et l'orthographe), et de l'analyse des erreurs orthographiques ont été évoquées d'où la nécessité de l'enseignement explicite des éléments orthographiques surtout des faits de correspondance graphèmes-phonèmes (Amiot, 2007 ; Hoefflin & Cherpillod, 1995 ; Lassaad, 2011 ; Makassikis & Pellat, 2011). Aussi, d'autres questions comme, la place de la motivation, l'apport des outils de la linguistique que sont la morphologie, le lexique, la syntaxe et la sémantique, et la place de la dictée ont été évoquées à titre de facteurs contributifs à l'amélioration de la compétence orthographique (Bégin, 2008; Mout, 2013).

Le point de divergence entre ces études et la nôtre réside dans nos questions et hypothèses de recherche qui portent sur l'identification, l'analyse et la catégorisation fréquentes des erreurs, la place négligée de l'orthographe en FLE au Ghana et l'exploitation des ressources TICE pour améliorer la compétence orthographique des étudiants de FLE. Notre positionnement est fondé sur un premier argument que l'orthographe semble ne pas être enseignée en FLE au Ghana. Le deuxième argument est qu'il serait nécessaire de

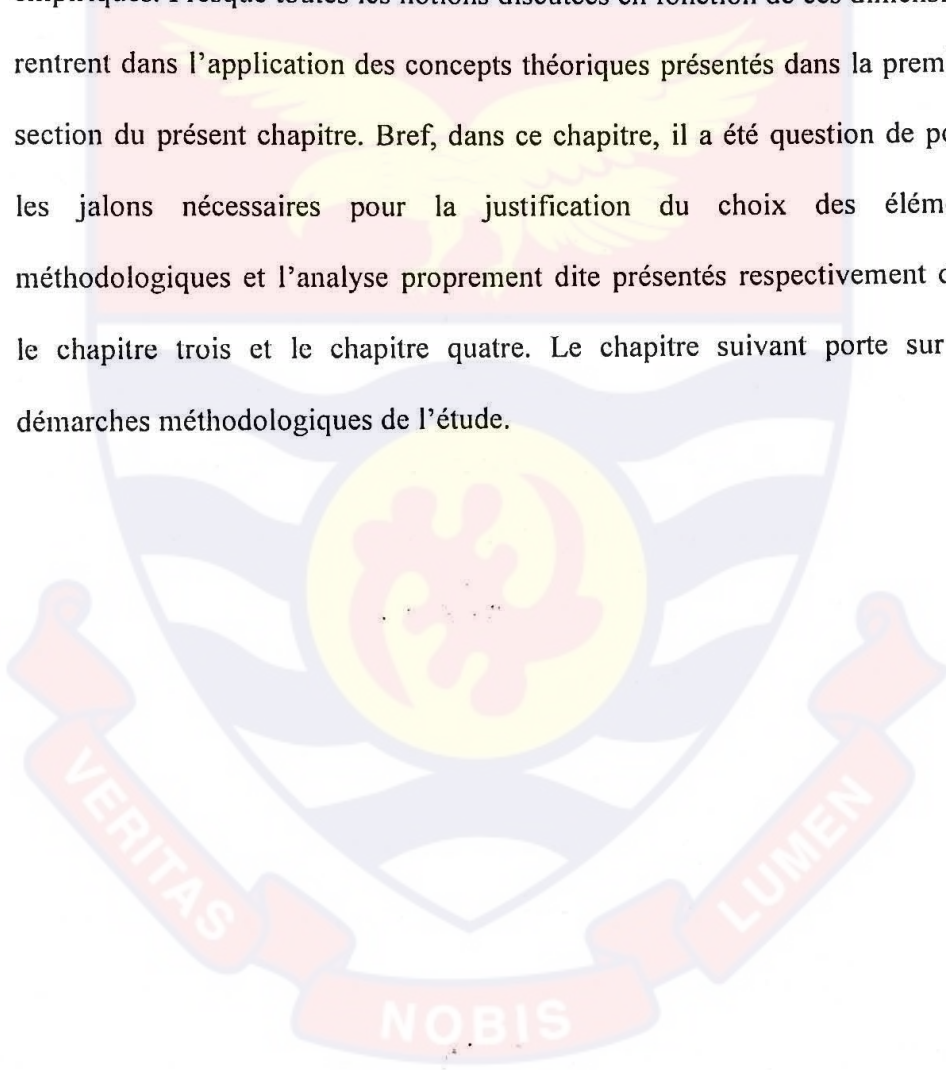
l'enseigner et de l'apprendre explicitement comme un aspect essentiel de la langue afin d'améliorer la compétence orthographique. Ainsi surgit la question de l'apport de l'analyse des erreurs (utilisation des grilles d'analyse) et de l'exploitation des ressources TICE comme des éléments clés à déterminer en fonction des stratégies d'enseignement/apprentissage de l'orthographe en FLE.

### **Conclusion partielle**

Dans ce chapitre, nous avons présenté les fondements théoriques de l'étude. En commençant par la théorie de la compétence communicative, nous avons essayé d'en préciser certaines spécificités en mettant l'accent sur le fait de l'avoir préféré à la théorie de la compétence linguistique de Chomsky (1965). Nous avons également essayé de discuter la notion de performance et de connaissance qui sont des termes relatifs à la compétence. L'exposé sur les compétences de base dans l'enseignement/apprentissage du FLE nous a permis de mieux situer la compétence orthographique dans le contexte des compétences à développer dans l'acquisition d'une langue étrangère. Une étude comparative entre l'approche communicative (qui est toujours pratiquée majoritairement dans nos classes de FLE au Ghana en fonction des exigences du syllabus) et la perspective actionnelle nous a amenée à nous orienter vers cette dernière comme une possibilité d'approche à considérer dans le développement de la compétence orthographique par le biais des TICE. À travers la théorie du plurisystème de Catach (2001), nous avons discuté les éléments concrets des trois zones constitutives du système graphique à savoir, les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Il a fallu présenter deux modèles de développement de la compétence orthographique : le modèle intégratif de Frith (1985) et le modèle à double fondation de

Seymour (1997) dans le but de poser les jalons nécessaires pour le cadre de référence possible du choix et de l'analyse des données.

La revue de la littérature comporte quatre dimensions essentielles notamment, le système orthographique français, la notion d'erreur en didactique des langues secondes et étrangères, les ressources TICE et l'enseignement de l'orthographe, ainsi que l'étude de quelques travaux empiriques. Presque toutes les notions discutées en fonction de ces dimensions rentrent dans l'application des concepts théoriques présentés dans la première section du présent chapitre. Bref, dans ce chapitre, il a été question de poser les jalons nécessaires pour la justification du choix des éléments méthodologiques et l'analyse proprement dite présentés respectivement dans le chapitre trois et le chapitre quatre. Le chapitre suivant porte sur les démarches méthodologiques de l'étude.



## CHAPITRE TROIS

### DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

#### Introduction

Notre sujet de recherche porte sur comment améliorer la compétence orthographique des étudiants de FLE par le biais des TICE. Dans le chapitre précédent, nous avons présenté la revue de littérature et dans celui-ci, nous présentons les démarches méthodologiques pour la collecte des données, la constitution du corpus, les procédures d'analyse et de validation des hypothèses de départ. Il s'agit spécifiquement de la description de la population de référence, des lieux de l'enquête et des instruments qui ont permis d'élaborer définitivement le corpus. Nous avons constitué un premier corpus à partir des données de la pré-enquête pour servir de fondement théorique et pratique pour l'élaboration des points de la problématique, pour émettre les hypothèses de recherche et fixer les objectifs de l'étude. Les données de la pré-enquête quant aux participants et aux outils de mesure sont aussi présentées dans ce chapitre. En effet, il s'agit dans ce chapitre d'un compte rendu de toutes les étapes de progression des approches méthodologiques de la recherche.

#### Population de référence et lieux d'enquête

Nous avons travaillé avec les étudiants en programmes de FLE dans deux universités publiques ghanéennes notamment l'*University of Education, Winneba* (UEW) et l'*University of Cape Coast* (UCC). Rappelons qu'il existe actuellement au Ghana, neuf universités publiques notamment, *University of Education, Winneba* (UEW); *University of Cape Coast* (UCC); *Kwame Nkrumah University of Science and Technology* (KNUST); *University of*

Ghana, Legon (UG) ; *University of Development Studies* (UDS) ; *University of Mines and Technology* (UMAT), *University of Health and Allied Sciences* (UHAS); *University of Professional Studies, Accra* (UPSA) et *University of Energy and Natural Resources* (UENR). Le choix des deux universités en question (UEW et UCC) s'explique par le fait qu'elles ont pour mission particulière de former des enseignants, parmi lesquels les enseignants de FLE pour tous les niveaux, surtout le niveau pré-tertiaire au Ghana. Notre but ultime dans une telle recherche étant de proposer des stratégies d'enseignement pour améliorer la compétence orthographique en nous basant sur l'analyse des erreurs orthographiques, nous jugeons assez propice de travailler avec les étudiants de ces deux universités. L'idée n'est pas de les comparer en fin de compte mais plutôt pour avoir une population assez représentative des enseignants en formation en FLE dans les universités ghanéennes, bien que ce ne soient pas tous les étudiants en programme du FLE à l'UCC qui sont formés comme enseignants. Rappelons que les deux universités offrent des programmes de formation en FLE pour l'obtention des diplômes de Licence, de Master et de Doctorat. En effet, en fonction du diplôme envisagé et obtenu en fin de cycle, les diplômés de ces universités peuvent enseigner dans les écoles normales, dans les instituts et même dans les universités à part le niveau pré-tertiaire. Notre population de recherche est donc constituée des étudiants qui sont inscrits pour le programme de Licence. Signalons qu'habituellement, suite à l'obtention de leur diplôme, cette catégorie d'étudiants qui sont assez nombreux sur le terrain comme enseignants de FLE sont éparpillés un peu partout sur tout le territoire ghanéen, surtout pour enseigner les niveaux primaire et JHS.

De façon générale, nous pensons que le cadre linguistique et didactique de cette étude fait valoir le choix de ces lieux d'enquête et de cette population de référence, mais en particulier, ce choix est dicté par les raisons suivantes:

Les étudiants de FLE de l'*UEW* autant que ceux de l'*UCC* ne sont pas des débutants dans l'apprentissage de la langue française dans la mesure où ils ont appris le français pendant un certain nombre d'années au moins aux niveaux JHS et SHS. Force est de savoir que le niveau académique minimum requis pour s'inscrire dans n'importe quel programme de Licence dans une des universités ghanéennes, tel que le programme de formation en FLE, est le WASSCE, le SSSCE, ou le *Diploma in Teaching* (qui est le diplôme obtenu suite à la formation initiale dans les écoles normales). Il est à noter que la majorité des étudiants qui se sont inscrits à l'université avec ce diplôme obtenu suite à leur formation initiale à l'école normale ont eu l'occasion d'enseigner le FLE aux niveaux primaire ou JHS pendant un certain nombre d'années (au moins trois ans dans la majorité des cas) avant leur inscription à l'université.

De plus, puisque la plupart des étudiants de ces deux universités sont déjà des enseignants (formés ou non) et qui enseignaient le FLE surtout au niveau JHS, il est possible qu'ils soient en mesure de démontrer un certain degré d'intérêt et de motivation non seulement envers l'acquisition des compétences d'enseignement/apprentissage de la langue française mais aussi et surtout envers l'amélioration de leur niveau de compétence en orthographe française. Notre position s'explique également par le fait que chaque enseignant de FLE au Ghana (ayant suivi une formation initiale ou non), bénéficie de temps en temps d'une formation continue organisée par les *Centres Régionaux pour*

*l'Enseignement du Français* (CREF) en collaboration avec l'*Ambassade de France au Ghana*, le *Ministère de L'Education* et l'*Association Ghanéenne des Professeurs de Français* (GAFT). Avec ces séances de formation continue, la majorité des étudiants qui sont déjà enseignants seraient en mesure, nous le croyons, de répondre jusqu'à un certain degré de façon satisfaisante à la plupart de nos préoccupations quant à la collecte des données.

S'agissant de leur bagage linguistique, nous dirons que les étudiants des deux universités, suivent des modules en FLE spécifiquement conçus pour leur permettre de produire des écrits cohérents quant au fond et à la forme. Nonobstant les sérieuses difficultés linguistiques et communicatives que certains d'entre eux affrontent souvent, nous sommes d'avis qu'ils soient en mesure de comprendre et de suivre les consignes durant la collecte des données pour nous permettre de recueillir des données fiables. Certes ces étudiants apprennent le français dans un milieu anglophone qui est majoritairement multilingue vu les diverses langues locales, ce qui rend difficiles certaines conditions de leur apprentissage de la langue. Cependant, notre souci primordial étant d'analyser les erreurs orthographiques, nous pensons que leur bagage linguistique serait suffisamment adéquat pour nous permettre d'évaluer leurs niveaux de difficultés relativement aux types d'erreurs qu'ils commettent dans leurs écrits. L'analyse et l'interprétation des erreurs orthographiques en question, à travers le test de rédaction et les exercices faisant partie du questionnaire, serviraient de base nécessaire pour identifier leurs causes et leurs conséquences en vue de proposer des stratégies d'enseignement à base des TICE pour remédier à la situation.

Généralement, les étudiants des deux universités (UEW et UCC) suivent des cursus scolaires ou programmes plus ou moins identiques dans leur formation en FLE. Tout d'abord, la durée de formation est de quatre ans, y compris des stages pratiques sur le terrain et des séjours de perfectionnement linguistique au *Village du Bénin*, à Lomé au Togo. À part cela, les étudiants traitent différents modules quant aux cours de langue, de linguistique, de méthodologie et de littérature. Il ne s'agit en aucun cas d'une étude comparative entre le niveau de performance en orthographe par les étudiants des deux universités, mais plutôt ou tout simplement d'une analyse de leurs difficultés orthographiques afin de proposer des stratégies d'enseignement pour contribuer à améliorer leur compétence orthographique.

Finalement, ces étudiants possèdent un certain degré d'initiation à l'informatique. Il est évident qu'au cours de leur cursus, les étudiants en programmes du FLE dans les deux universités ne sont pas seulement initiés à l'informatique mais aussi ils sont encouragés à utiliser plus ou moins certains aspects des TICE pour faciliter leur apprentissage et leur formation à travers les recherches individuelles et en groupes. Quand bien même les conditions d'intégration adéquate des TICE dans l'enseignement/ apprentissage du FLE ne soient pas tout à fait favorables jusqu'alors au Ghana d'après nos observations, nous pensons qu'au moins les étudiants en question seraient en mesure, non seulement de nous donner leur avis sur l'intégration des TICE dans l'enseignement/ apprentissage du FLE en contexte ghanéen, mais aussi de faire des propositions cruciales envers une intégration meilleure. Aussi seraient-ils en mesure de partager avec nous leurs expériences sur les atouts et les défis qui marquent souvent l'exploitation des TICE dans

l'enseignement/apprentissage du FLE en général et dans l'amélioration de la compétence orthographique en particulier.

Les raisons, ci-dessus explicitées ont occasionné la sélection des étudiants en formation du FLE des universités de Cape Coast et de Winneba pour notre population de référence. Cependant, il a fallu cibler cette population dans l'incapacité de travailler avec tous les étudiants qui sont inscrits dans les deux Départements du Français, en raison de leur effectif plus ou moins élevé. Ayant donc considéré certains critères entre autres, le niveau de langue en français relativement au nombre d'années que ces étudiants ont appris le français, le contenu des modules qu'ils suivent en français et par souci d'identifier et d'analyser divers types d'erreurs orthographiques, nous avons choisi de préférence les étudiants en deuxième année de Licence (Niveau 200) de l'année académique 2012/2013 comme participants à notre enquête.

Le choix de cette population cible s'avère propice pour les raisons qui suivent. En deuxième année, les étudiants auraient appris le français pendant au moins quatre ans (trois ans au niveau SHS, en plus de la première année à l'université), et seraient dans leur cinquième année d'apprentissage du français. L'emploi du conditionnel dans la phrase précédente s'explique par le fait que selon le cursus d'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana, les apprenants commencent normalement par apprendre le français au niveau JHS (bien qu'ils ne le commencent dès le primaire dans certaines écoles privées). Cependant, compte tenu de la politique linguistique actuelle du français – le français n'est appris au niveau JHS que lorsqu'un enseignant de FLE est disponible dans l'établissement concerné – la majorité des étudiants en formation du FLE ont commencé par apprendre le français à partir du niveau

JHS selon les sondages. Il faut dire qu'un sondage effectué auprès des étudiants de Winneba a révélé que moins d'un quart, soit seulement 23% des étudiants inscrits au Département de français ont commencé par apprendre le français dès le niveau JHS malgré le fait que ce pourcentage comprenne que ceux qui ne l'auraient appris qu'au niveau JHS 3. Cela explique notre position d'avoir supposé que nos participants aient tous commencé par apprendre le français au niveau SHS.

De plus, en première année à l'université; à Winneba comme à Cape Coast, en raison d'un apprentissage déficient ou insuffisant de la langue française au niveau pré-universitaire, les modules sont souvent consacrés à l'amélioration de la langue orale et écrite pour une remise à niveau dans le but de permettre aux étudiants de mieux bénéficier de leur formation en français. Ce n'est donc qu'à partir de la deuxième année que ces étudiants commencent réellement par suivre les cours de linguistique, de méthodologie, de traduction et de littérature, entre autres. Par conséquent, nous estimons que les étudiants de la deuxième année possèderaient un niveau de langue assez appréciable pouvant leur permettre d'être au-dessus de certains types d'erreurs orthographiques qui font l'objet des préoccupations majeures dans cette étude.

### **Échantillonnage**

Le terme *échantillonnage* représente l'ensemble des opérations qui ont pour objet de prélever un certain nombre d'individus dans une population donnée. L'échantillonnage est nécessaire pour la collecte des données ainsi que pour l'analyse et l'interprétation des résultats. Miles et Huberman (1994 : 27) stipulent que,

peu importe ce que vous ferez, vous ne réussirez jamais à étudier tout le monde partout et dans toutes leurs activités. Les choix que vous faites (les personnes à qui vous parlerez, où, quand, à quel sujet et pourquoi) sont autant de limites aux conclusions que vous pourrez tirer, à la confiance avec laquelle vous les formulerez et au crédit que les autres leur accorderont.

À part les points avancés dans cette citation, Miles et Huberman (1994), observent que certaines questions liées à l'échantillonnage reviennent fréquemment lors de la conception d'une enquête, par exemple, combien de personnes devrais-je inclure dans mon étude, quels critères devrais-je utiliser pour le recrutement des participants à l'étude et combien d'entrevues, d'observations ou de discussions de groupe dois-je réaliser. En guise de réponses à ses questions, ils suggèrent de ne considérer que le nombre nécessaire pour obtenir des réponses satisfaisantes aux questions de recherches, et les critères qui reflètent les objectifs de l'étude ainsi que le nombre nécessaire pour obtenir les informations qu'on recherche dans les limites des ressources disponibles (humaines, matérielles et de temps). Nous comprenons donc qu'un échantillon est une image suffisamment précise d'une population-mère, encore appelée la population de référence ou la population cible (Neuman, 2003; Johnson & Christensen, 2008 & 2014). Aussi, sommes-nous d'avis avec Le Maux (2013) que l'objectif en est de construire un échantillon de sorte que les observations puissent être généralisées à l'ensemble de la population cible bien que cela ne soit parfois difficile dans une étude de cas comme la nôtre.

Cependant, concernant le nombre définitif des participants qu'il faut retenir afin de pouvoir généraliser, il importe de tenir compte de la dimension quantitative et qualitative de l'enquête. C'est pour cela que Miles et Huberman (1994) font remarquer que l'échantillonnage est probablement la ligne de

démarcation la plus claire entre les enquêtes quantitatives et les enquêtes qualitatives. À ce propos, ils affirment que deux différences liées à l'échantillonnage se dégagent: pour les enquêtes qualitatives, des échantillons restreints sont employés où un nombre relativement petit de participants sont étudiés en profondeur dans le contexte de l'étude alors que dans les enquêtes quantitatives, un grand nombre de cas sont étudiés indépendamment de leur contexte à la recherche d'une signification statistique. Répondre donc à la question du nombre de participants qu'il faut retenir comme échantillon exige une planification (de l'étude) qui doit être soigneusement rigoureuse dans le but de cerner clairement ce que l'on veut faire ressortir. C'est dans cette veine que Feuerstein (1986 : 69) fait noter que, « l'échantillonnage, c'est regarder attentivement une partie d'une chose afin d'en apprendre plus sur la chose dans son entier. » À titre d'illustration, il montre que si par exemple,

vous voulez connaître le goût de l'aliment qui mijote dans une marmite, il suffit d'en prendre une cuillerée et d'y goûter. Nul besoin de manger tout ce qu'il y a dans la marmite mais il ajoute que ce type d'échantillonnage est parfait s'il n'y a qu'un aliment à goûter. Dans le cas où l'échantillonnage donne l'idée de plusieurs marmites, chaque marmite doit être échantillonnée pour connaître les diverses composantes du repas. On pourra alors faire des commentaires sur chaque partie du repas ou sur le repas dans son ensemble (Feuerstein, 1986 : 69).

Cet exposé sur le nombre de participants dans l'échantillon et surtout du point de vue qualitatif et quantitatif s'avère nécessaire pour nous, parce que nous nous situons dans le cadre d'une recherche mixte et nous sommes censée justifier notre échantillon. Signalons que le type d'analyse escomptée exige la sélection d'un nombre restreint de participants, mais ce qui importe également c'est comment procéder pour arriver à ce nombre restreint d'échantillon.

Il faut noter qu'il existe deux méthodes pour constituer un échantillon: la méthode probabiliste et la méthode non-probabiliste. La première, pour laquelle nous optons dans cette étude, consiste à sélectionner l'échantillon par le principe de randomisation ou par tirage aléatoire dans la population-mère de manière à ce que chaque individu statistique ait exactement la même chance que les autres de participer à l'enquête. C'est-à-dire que chaque individu de la population a une probabilité connue et positive d'être sélectionné. Aussi, y-a-t-il plusieurs méthodes permettant de sélectionner un échantillon probabiliste, mais nous avons préféré adopter la méthode de l'échantillonnage aléatoire simple. Notre choix s'explique non seulement du fait que cela semble facile à mettre en œuvre selon Le Maux (2013), mais aussi parce que selon le principe qui sous-tend cette approche, chaque membre de la population a une chance égale d'être inclus à l'intérieur de l'échantillon et chaque combinaison de membres de la population a aussi une chance égale de composer l'échantillon. Lorsqu'un échantillon est qualifié d'aléatoire, chaque individu de la population a une probabilité connue et non nulle d'appartenir à l'échantillon. En somme, l'échantillonnage aléatoire simple consiste à prélever au hasard et de façon indépendante,  $n$  individus ou unités d'échantillonnage d'une population à  $N$  individus, d'où  $n$  et  $N$  représentent respectivement l'échantillon et la population-mère (Maumy-Bertrand, 2011). En effet, pour effectuer cet échantillonnage, il faut disposer d'une liste des unités de la population, ce qui est considéré comme une des difficultés observables de cet échantillonnage selon les recherches mais qui, dans notre cas, ne présente aucun inconvénient vu la composition de notre population.

Par ailleurs, la taille de l'échantillonnage est capitale puisque qu'il a pour objectif d'être généralisé à l'ensemble de la population-mère : plus l'échantillon est important, plus l'extrapolation ne devient fiable. Ainsi, pour avoir un échantillon assez représentatif, nous avons adopté la procédure de sélection de la taille d'échantillonnage aléatoire proposée par Krejetie et Morgan (1970) selon laquelle un pourcentage large de la population est sélectionné aléatoirement si la population est moins large mais si au contraire la population devient large, le pourcentage diminue au fur et à mesure. De la même veine, Johnson et Christensen (2008 & 2014) disent que plus la population est homogène, moins large pourrait être le pourcentage mais au cas où la population est hétérogène, le pourcentage doit être plus large. Cette position rejoint celle des enquêtes qualitatives qui emploient des échantillons restreints où un nombre relativement petit de participants sont étudiés en profondeur comme nous venons de l'évoquer. Dans notre cas, compte tenu du type d'analyse envisagée et en fonction des données recueillies, nous avons choisi aléatoirement au total 60 étudiants comme la taille définitive de participants, soit un pourcentage de 25.9% ; ce qui correspond au tiers de la taille normale de l'échantillon quantitatif selon Krejetie et Morgan (1970) et ce qui dépasse légèrement le quart de la population cible. Voyons comment nous sommes arrivés à cette taille.

Le nombre total des étudiants de la deuxième année des Départements de français d'UEW et d'UCC est de 227 comme nous l'avons noté. Selon le tableau proposé par Krejetie et Morgan (1970) en fonction de la notion de précision ou de fiabilité d'échantillonnage dans le cas d'une proportion (Le maux, 2013), normalement avec une population-mère d'une taille de 227

sujets, l'échantillon à retenir devrait être d'une taille de 143 participants. Nous avons décidé de prendre un échantillon de 60 participants en fonction du nombre d'étudiants qui s'est présenté lors de la collecte des données.

### **Instruments d'enquête**

Compte tenu des données de la pré-enquête et de la nature de notre grille d'analyse des erreurs orthographiques, nous avons utilisé trois instruments pour la collecte des données. Ils sont composés d'un questionnaire, d'un test de questions à choix multiples et d'un test de rédaction. Le questionnaire a été important parce qu'il nous a permis de broser le portrait de nos participants afin de mieux apprécier et d'expliquer certains types d'erreurs dans leurs productions ainsi que les causes, voire les conséquences de ces erreurs. S'agissant du test de rédaction, nous devons d'abord préciser que la rédaction est préférée à un autre type de test de production écrite du fait de notre intérêt dans tous les types d'erreurs orthographiques possibles selon la grille proposée. À notre avis, c'est en rédigeant que l'apprenant s'exerce à mettre en pratique toutes les règles qu'il aurait apprises dans n'importe quel module du programme d'apprentissage ou de formation qu'il est en train de suivre.

### ***Le questionnaire***

Selon Guibert et Jumel (1997), le questionnaire est un outil de collecte des données composé d'un ensemble de questions structurées et ordonnées de façon systématique et logique visant à saisir les comportements et les opinions des participants dans une enquête en vue de faire des analyses statistiques des variables observés pour les mettre en évidence ou les expliquer. Dans le même sens, Bachelet (2012) fait remarquer qu'une des raisons pour lesquelles on choisit le questionnaire comme méthode de collecte des données est lorsqu'on

cherche à valider et à généraliser les résultats ; ce qui constitue une de nos préoccupations dans cette étude. Cependant, le recours au questionnaire nous est particulièrement nécessaire par rapport au point de vue de Villate (2007 : 3) qui stipule que « le questionnaire est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits ». Notre objectif primordial, dans ce travail, étant d'améliorer la compétence orthographique à travers l'analyse des erreurs orthographiques que commettent les étudiants dans leurs écrits, il est naturellement commode pour tout enseignant de langue de chercher à comprendre ces erreurs en considérant les points de vue des étudiants en question afin de les expliquer et d'apporter des éléments de solution. C'est donc dans le but d'apprécier les causes, les conséquences et certains moyens de remédiation qui seraient suggérés explicitement ou non à travers les réponses aux items du questionnaire que nous avons jugé nécessaire d'employer le questionnaire comme un de nos instruments d'enquête.

En outre, notre choix du questionnaire se justifie par le besoin d'évaluer si, ou du moins, jusqu'à quel point les participants (surtout ceux qui étaient déjà enseignants) tiennent compte de la mise en œuvre de leurs acquis durant leur formation initiale lorsqu'ils étaient sur le terrain. Ce type d'évaluation nous est pertinent dans le but de confirmer ou d'infirmer certaines de nos hypothèses de départ en relation avec le contenu des modules et les stratégies d'enseignement. Nous avons considéré les propos de Bachelet (2012 : 5) de « rédiger une version alpha du questionnaire que l'on testera sur un échantillon de personnes et/ou auprès d'experts pour obtenir une version finale et avoir un scénario de collecte parant aux risques prévisibles ». Après avoir conçu la première version du questionnaire, nous l'avons administré à un échantillon de

dix étudiants de la deuxième année du Département de Français de UEW de l'année académique 2011/2012 avant de considérer l'avis des collègues surtout en matière de quoi nous soucier dans l'analyse et surtout en fonction des outils statistiques que nous comptons utiliser. Il faut dire que plusieurs remarques et suggestions recueillies nous ont été indispensables dans la rédaction de la version finale du questionnaire.

S'agissant du contenu définitif du questionnaire, les premiers items concernent entre autres, l'âge, le sexe et la langue maternelle des participants ainsi que leur nombre d'années d'expérience dans l'apprentissage de la langue dans le but de recueillir des données sur la pertinence sociodémographique de nos participants. Il y avait aussi des items concernant la place de l'écrit dans les programmes de formation ainsi que l'avis des participants sur la place de l'orthographe et/ou la compétence orthographique dans les modules qu'ils suivent. De plus, ils avaient à donner leurs points de vue concernant : les erreurs orthographiques qu'ils commettent souvent dans leurs écrits, l'enseignement/ apprentissage de l'orthographe française, leur intérêt dans l'utilisation des sites pédagogiques et comment exploiter les TICE pour réduire les erreurs orthographiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE. En fonction de ses dimensions, nous avons subdivisé le questionnaire en quatre rubriques notamment, les données sociodémographiques, le bagage linguistique, les erreurs orthographiques et l'exploitation des TICE dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe.

### *Le test de rédaction*

Tout comme le questionnaire, le choix de la rédaction s'avère nécessaire pour nous permettre d'examiner la compétence orthographique dans la

production d'un texte cohérent et dénué de maladroites qui puissent entraver la communication. Étant donné que la compétence orthographique rentre dans l'usage correct de la langue avec son but ultime la communication, il y a lieu d'analyser les erreurs orthographiques dans un contexte d'utilisation effective de la langue. Voilà ce qui explique davantage notre choix de la rédaction. En outre, nous sommes d'avis que la rédaction, comme activité ou exercice de production écrite, consiste à rédiger sur un thème donné pour montrer que l'on peut bien utiliser la langue de façon naturelle dans n'importe quelle situation ou contexte. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il est incontestable que la rédaction soit une activité essentielle qui fait partie des programmes d'apprentissage de la langue dès le niveau débutant.

Le thème proposé pour la rédaction porte sur le programme de formation en FLE des participants. Nous avons considéré le fait que les étudiants auraient choisi eux-mêmes de poursuivre des études universitaires en FLE et ils seraient en mesure de défendre ou de soutenir les atouts de la profession d'enseignant de FLE. Ainsi, le thème proposé était : *Rédigez un texte pour convaincre votre ami de votre choix de poursuivre un programme de formation d'enseignant en FLE.* Ce thème est jugé propice dans la mesure où, à notre avis, les participants ne devraient pas se confronter à des difficultés dans la recherche des idées ou arguments pour bien aborder un tel sujet puisque dans ces genres d'exercices, selon Monballin et Legros (1999 & 2001), il est plus prudent de proposer un thème ou un sujet de façon à réduire les écueils liés à la recherche des idées, étant donné que le but n'est pas de juger cette composante de la production.

### *Le test de questions à choix multiples*

Nous avons également administré un test de questions à choix multiples aux étudiants, que nous avons construit en suivant certains principes exposés par Hughes (1994) et Pelpel (2004). Ce test (Annexe C) porte sur les phonogrammes et les sémiogrammes spécifiquement choisis en fonction de leur degré de fréquence tel que nous l'avons exposé dans le chapitre deux (cf. supra page 154). Certains exemples de ces phonogrammes et sémiogrammes relèvent respectivement de l'emploi des archigraphèmes *E, A, Ñ, I, O, S, T, G* et de l'emploi de l'apostrophe et de la majuscule. Alors, les étudiants avaient à choisir la réalisation correcte parmi quatre ou cinq réponses proposées pour compléter des phrases données. Le but du test est de vérifier si les mêmes erreurs commises par les étudiants dans le test de rédaction pourraient se reproduire lorsqu'ils ont la chance de choisir la bonne réponse parmi un certain nombre de propositions au lieu de composer un texte ou d'écrire de mémoire. Ainsi, nous avons proposé un test de douze questions ayant chacune quatre ou cinq options parmi lesquelles choisir la bonne réponse. Abordons maintenant les procédés de collecte des données.

### **Collecte des données**

La collecte des données a été faite à deux temps vue la nature des instruments de mesure en question. Nous avons préféré administrer le test de rédaction juste avant les questionnaires pour permettre aux participants de rafraichir leurs mémoires sur les types de difficultés qu'ils affrontent souvent dans leurs efforts à éviter les erreurs en écrivant. Le test de rédaction s'est passé dans les conditions normales de cours et non d'examen. C'est-à-dire que l'atmosphère était détendue malgré la présence et la surveillance des

professeurs titulaires. Il a été important pour nous d'adopter une atmosphère normale de cours dans le but d'éviter toute sorte de panique et de tension d'examen qui génèrent inutilement parfois des erreurs bizarres d'après nos observations. Signalons ici que suite à l'analyse des résultats de la pré-enquête, nous avons pensé au fait que certaines erreurs puissent être attribuables aux tensions d'examen. C'est pour cela qu'il a été nécessaire d'encourager les participants à être le plus à l'aise que possible et à faire le travail comme s'ils travaillaient dans le confort chez eux à la maison. Au fait, nous aurions dû donner aux participants la chance de faire le travail à la maison, mais pour des raisons de fiabilité, nous avons préféré prendre les dispositions nécessaires pour nous rassurer d'un travail individuel et indépendant de la part des participants.

À UEW, les étudiants de la deuxième année sont répartis en trois groupes et puisque nous dispensons des cours pour chacun des groupes à ce niveau, nous avons administré le test nous-même, en donnant des consignes claires au début de la passation du test que nous avons surveillé. À UCC, nous avons sollicité le concours de quatre collègues qui enseignent au niveau 200, dans l'administration du test et du questionnaire. Nous leur avons expliqué par avance les consignes qu'ils ont données et expliquées à leur tour aux participants durant la passation du test malgré notre présence dans la salle. Nous avons également voulu garder la même atmosphère placide et détendue en donnant la chance aux participants de UCC de travailler dans des conditions normales de cours. C'est pour cela que nous ne sommes en aucun cas intervenus pour ne causer aucune sorte d'interférence.

Dans les deux universités, les participants ont passé l'épreuve pour une durée d'une heure. Nous leur avons accordé cette durée en fonction de la longueur (du texte) demandée afin de leur permettre d'avoir assez de temps pour faire les corrections nécessaires eux-mêmes par rapport aux erreurs qu'ils pourraient autocorriger. Il a été important d'insister à plusieurs reprises sur le fait de relire le texte et de faire les corrections nécessaires dans le but de considérer toutes les erreurs comme relevant de l'incompétence orthographique et non d'« erreurs de frappe ». Selon la consigne, les participants devraient passer au maximum 15 minutes à lire le sujet, à faire le plan et à ressembler les idées ; ils devraient ensuite passer 35 minutes à rédiger le texte et 10 minutes pour la relecture.

S'agissant de l'administration du questionnaire, les copies ont été distribuées à tous les participants, juste après la passation du test, dans les deux universités mais ils devraient les remplir à tête reposée chez eux et les rendre durant le cours suivant dans une semaine. Les copies ont été numérotées pour chaque groupe afin d'*encourager* chaque participant à rendre sa copie. Pour s'assurer de l'anonymat, les responsables des groupes étaient chargés de ramasser et de nous rendre les copies. Nous devons aussi signaler que bien avant le date prévue pour les tests et aussi juste au début de leur déroulement, nous avons pris des dispositions nécessaires pour avoir les consentements des participants. À UEW, nous avons pris notre temps pour expliquer aux étudiants le but de ces tests et pour discuter avec eux de leur participation volontaire. À UCC, nous avons sollicité les services d'un collègue qui s'est chargé d'avoir le consentement des participants pour nous bien avant la date prévue et aussi juste avant le commencement de l'enquête à

la date prévue. Heureusement qu'aucun participant n'avait objecté à sa participation dans l'enquête le jour de la collecte des données. Cependant, nous avons constaté par la suite qu'il y avait des 'copies vierges' de même qu'un nombre de copies de rédaction inférieur au nombre de participants qui étaient présents pour l'enquête. Toutefois, cela ne nous a pas gênée en raison de la procédure d'échantillonnage aléatoire que nous avons adoptée.

### **Procédure d'analyse des données**

Les données du questionnaire sont analysées majoritairement à l'aide du logiciel statistique SPSS (version 20) tandis que celles de la rédaction sont traitées avec le logiciel Atlas. Ti 6.2. Aussi, compte tenu de leur nature qualitative, certains items du questionnaire sont aussi analysés avec Atlas. Ti. Il a été capital de tenir compte des principes d'analyser les données avec SPSS (Renaud & Pini, 2006) dans la préparation du questionnaire. Cela nous a facilité la tâche aussi bien dans l'analyse que dans l'interprétation des résultats présentés dans le chapitre suivant. Pour l'analyse des textes de rédaction, nous avons choisi Atlas. Ti parce qu'il s'agit d'un logiciel qui propose un grand nombre d'outils d'analyse. Permettant de coder à peu près tous les types de documents (textes, audio, vidéo, pages Web, PDF, etc.), ce logiciel possède des outils pour schématiser des réseaux conceptuels ; génère des tableaux, des matrices et des rapports. Fonctionnant à partir d'un arbre de code, à un seul niveau, il facilite le codage émergent du texte, où il est possible d'ajouter des mémos ou des relations complexes entre les codes (Bandeira De Mello, & Garreau, 2011).

Tout comme le choix des deux instruments de mesure (le test de rédaction et le questionnaire), le choix de ces deux types de logiciel pour l'analyse de

nos données nous a été indispensable à cause de notre intérêt dans n'importe quels détails possibles concernant la nature des erreurs orthographiques d'une part et les propos de Corder (1980) concernant le concept de l'analyse des erreurs d'autre part. Il s'agit premièrement de la collecte du corpus sur (la langue de l'apprenant et) la langue étrangère qu'on apprend, suivie de l'identification des erreurs dans le corpus, de la description des erreurs identifiées et de l'explication des causes des erreurs. Ce phénomène implique l'utilisation des méthodes, des hypothèses et des stratégies et finalement de l'évaluation des erreurs par rapport à la fréquence et à la gravité du point de vue de leur écart de la norme : la fréquence, le pourcentage et la gradation.

Bien que ces logiciels (SPSS et Atlas. ti) soient en mesure de nous procurer l'essentiel en fonction des propos de Corder (1980), il a fallu nous baser sur l'exploitation de certaines grilles d'analyse des erreurs orthographiques par rapport à notre cadre théorique afin d'identifier les variables nécessaires pour le codage d'une part et pour l'interprétation ou l'explication des données d'autre part. En effet, nous nous sommes basée sur les grilles typologiques d'analyse des erreurs orthographiques proposées par Catach et al. (1986) – en s'inspirant des travaux de l'équipe HESO du CNRS – et de Cogis (2005), pour en proposer une que nous avons utilisée pour l'analyse des erreurs identifiées dans le test de rédaction. Voyons à présent le contenu des grilles en question en commençant par celle de Catach et al. (1986 & 2012) présentée dans le tableau 4.

Tableau 4: Grille typologique des erreurs d'orthographe – Catach et al. (2012)

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
<b>Erreurs extragraphiques</b>		
0. erreurs à dominante Calligraphique	Ajout ou absence de jambages, etc.	*mid (nid)
0. bis. Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	Le*lévier (l'évier)
<b>1. ERREURS À DOMINANTE EXTRAGRAPHIQUE</b> (en particulier phonétique) - enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes (voyelles, semi-voyelles; consonnes)	- Omission ou adjonction de phonèmes  - Confusion des consonnes  - Confusion de voyelles: ex. [ɔ] / [ə]	* maintenant (maintenant)  * suchoter (ch/s)  * moner (mener)
<b>Erreurs graphiques proprement dites</b>		
<b>2. ERREURS À DOMINANTE PHONOGRAMMIQUE</b> (règles fondamentales de transmission et de position) - enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- Altérant la valeur phonique  - N'altérant pas la valeur phonique	* merite (mérite) * briler (briller) * recu (reçu)  * binette (binette) * pingoin (pingouin) * guorille (gorille)
<b>3. ERREURS À DOMINANTE MORPHOGRAMMIQUE</b> - enrichir la grille en se fondant sur les principales catégories d'accords	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc.	* chevaus (chevaux)
1. Morphogrammes grammaticaux	- Omission ou adjonction erronée d'accords étroits - Omission ou adjonction erronée d'accords larges	* les rue (les rues)  Ceux que les enfants ont * vu (vus)
2. Morphogrammes lexicaux	- Marques du radical - Marques préfixes/suffixes	* canart (canard) * anterremant (enterrement) * annui (ennui)
<b>4. ERREURS À DOMINANTE LOGOGRAMMIQUE</b>	- Logogrammes lexicaux - Logogrammes grammaticaux	J'ai pris du vain (vin) Ils * ce sont dit (se)
<b>5. ERREURS À DOMINANTE IDÉOGRAMMIQUE</b>	- Majuscules - Ponctuation - Apostrophe - Trait d'union	L'* état (l'État) * et, lui (et lui) * létat (l'état) *mot-composé (mot composé)
<b>6. ERREURS À DOMINANTE NON FONCTIONNELLE</b>	- Lettres étymologiques - Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles - Accent circonflexe (non distinctif)	* sculteur * rume (sculpteur/ rhume) * boursouffler (boursouffler) * anerie, * patisserie (ânerie/ pâtisserie)

*Les subdivisions et les exemples ne sont pas limitatifs. Les erreurs sont précédées d'un astérisque, les mots corrects sont mis entre parenthèses.*

Source: Catach et al. (2012 : 282 - 283)

La grille de Catach et al. (1986), telle que la présente le tableau 5, fait observer six catégories d'erreurs avec des exemples précis. Cette grille étant facile à comprendre en fonction des éléments du système orthographique selon la théorie du plurisystème de Catach (2001) que nous avons énoncée dans le chapitre deux de notre travail, elle pourrait être exploitée sans aucune difficulté. Il a été donc nécessaire de nous inspirer de cette grille pour construire notre propre grille dans le but de pouvoir sélectionner facilement les catégories d'erreurs à inclure dans notre analyse selon notre délimitation. Dans cette grille, certains types d'erreurs peuvent être sujets d'une double catégorisation : par exemple, les erreurs à dominante calligraphique et les erreurs à dominante extragraphique peuvent être également classées comme des erreurs phonographiques puisqu'il s'agit des représentations erronées, d'omission, d'adjonction inutile ou de confusion des phonèmes. Aussi, la reconnaissance et la coupure des mots peuvent être classées sous les erreurs à dominante idéogrammique parce qu'il s'agit de l'utilisation correcte d'un idéogramme ou d'un signe auxiliaire : l'apostrophe par exemple. Dans le souci d'explicitier davantage ces sous-catégorisations en fonction de nos constats, nous avons décidé de considérer la grille proposée par Cogis (2005) que nous présentons dans le tableau 5.

Tableau 5 : Grille typologique des erreurs d'orthographe – Cogis (2005)

Type d'erreurs	Pôle lexical		Exemples
Erreur phonétique	arbe (arbre)	criffer (griffer)	le lévier (l'évier)
Erreur de segmentation	enrenvoir (au revoir)	je serai (je saurai)	l'oypide (l'eau limpide)
Erreur de phonogramme	mezon (maison)	dousse (douce)	ja maison na vu (jamais on n'a vu)
- Choix d'un phonogramme	ogrese (ogresse)	guomme (gomme)	
- Lois de position	matain (matin)	cler (clair)	
- Choix d'un phonogramme/morphogramme lexical	gran (grand)	galo (galop)	
- Choix d'un morphogramme lexical	byciclette (bicyclette)		
- Choix d'un phonogramme/ série lexicale	Conte (compte)	tante (tente)	pin (pin)
Erreur d'homophone	<b>Pôle grammatical</b>		
Erreur de segmentation	Ils savaient (ils avaient) ils s'ont (ils sont)		
Erreur de marque nominale	Les dents pointu (les dents pointues)		
- marque de genre et accord			
- marque de nombre et accord			
Erreur de marque verbale	<i>les robots s'allume</i>		
- Marque de nombre	<i>ils aimais, je veus, ils arriver</i>		
- Marque de temps, de personne, de mode,	<i>ils sont arrivé, elle a chanté, ils sont partient</i>		
- Participe passé	<i>Ont est arrivés, la machine a écrire, il la vu</i>		
Erreur d'homophone	<b>Pôle complémentaire</b>		
Erreur de calligraphie	<i>Avoïn (avion) majsucule (majuscule)</i>		
- Ordre des lettres			
- Omission de lettres	<i>natin (matin)</i>		
- Tracé des lettres	<i>l'école, il commenca, l'après midi</i>		
Erreur de signe auxiliaire: apostrophe, trait d'union, cédille			
Erreur de majuscule ou de ponctuation			

Source: Cogis D. (2005 : 74)

Dans sa grille, Cogis (2005) fait une distinction claire entre trois pôles d'analyse d'erreurs, ce qui nous semble facilement exploitable pour le type d'analyse envisagée dans cette étude. Toutefois, pareillement aux constats faits à propos de la grille de Catach et al. (1986), il y a des erreurs qui peuvent également faire l'objet d'une double catégorisation : par exemple, les erreurs phonétiques et les erreurs de segmentation pourraient être classées sous les erreurs de phonogrammes de même que les erreurs de calligraphie puisqu'il s'agit toutes des erreurs relevant de la représentation ou de la correspondance

graphème-phonème. Aussi, les erreurs de signes auxiliaires, de majuscule et de ponctuation pourraient être classées sous une même catégorie parce que ces éléments sont tous connus sous le même nom d'idéogrammes (Akakpo, 2013) ou de sémiogrammes selon Riegel et al., (2009). Aussi, nous devons constater que certaines erreurs de morphogrammes sont catégorisées comme des phonogrammes, ce qui peut facilement causer des ambiguïtés ou imprécisions. Ces remarques, en plus de celles faites à propos de la grille de Catach et al. (1986), sont incorporées dans la grille que nous proposons pour l'analyse de nos données. Ladite grille est présentée dans le tableau 6.

Tableau 6 : Grille typologique proposée pour l'analyse des erreurs d'orthographe

Catégories d'erreurs	Exemples d'erreurs et leurs corrections	
	Erreurs	Corrections
1. Erreur phonogrammique	- matain, domter,	Matin, dompter, saut, maintenant
- omission ou adjonction de lettre, graphème ou phonogramme	- fenaitre, reigne, fain, ponpe, pom, payzans, payisan,	fenêtre, règne, faim, fin, pompe, pont, paysan
- Confusion de phonogramme		mère, quand, gomme
- Lois de position, syllabation	- mèr, qand, guomme	
• Erreurs de calligraphie		
- Ordre des lettres	- avior, avoin,	avoir, avion,
- Ajout ou absence de jambages	- maitre, naitre, mis, ni	naitre, maitre, ni, mis,
• Erreur de segmentation		
- Segmentation lexicale	- lidee, leau, unautre, on a pas, on est pas, la	l'idée, l'eau, une autre on n'a pas, on n'est pas, là, l'a ils avaient, ils sont,
- Segmentation grammaticale	- ils savaient, ils ont	
2. Erreur morphogrammique	Tar, gran, peti	Tard, grand, petit,
- Morphogramme lexical		
- Morphogramme grammatical	- Paysane, ami, (une), les joli fille, les enfant	Paysanne, amie, jolie fille, les enfants,
• Forme nominale (genre/ nombre et accord)	- Tu chante, ils danse, je peus, elles	Tu chantes, ils dansent, je peux, elles sont arrivées,

Catégories d'erreurs	Exemples d'erreurs et leurs corrections	
	Erreurs	Corrections
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forme verbale (nombre, temps, personne, mode, participe passé)</li> </ul>	sont arrivés/ arriver,	
3. Erreur sémiogrammique	- Apres, ecole, mere,	Après, école, mère, fenêtr
- Accent	fenetre	
- Trait d'union	- Apres midi, week end	Après-midi, week-end,
- Apostrophe	- L' ecole, l'eau, l	L'école, l'eau, l'idée
- Cédille	idce	Garçon, reçu,
- Ponctuation	- Gacon, recu,	....
- Majuscule	- ...	Afrique, Ghana,
- afrique, ghana,		
4. Erreur logogrammique	- Le vain /vingt est	- Le vin est dans le verre.
- Logogramme lexicaux	dans le vair/ vert	
- Logogrammes grammaticaux	- Se son mais amis	- Ce sont mes amis
5. Erreur de lettres étymologiques et historiques	-Teatre, ance, personel, rume	Théâtre, année, personnel, rhume,

Force est de constater que dans le tableau 6, nous avons limité les entrées principales à cinq (5) catégories d'erreurs à la différence de Catach et al. et de Cogis qui comptent respectivement sept (7) et (11) entrées principales selon les catégories d'erreurs. Nous avons donc essayé de mettre ensemble plusieurs types d'erreurs possibles pourvu que ces erreurs puissent partager les mêmes traits caractéristiques. Comparativement aux entrées d'après la grille de Catach et al. (1986), les cinq grandes catégories d'erreurs de notre grille sont conçues en fonction des éléments du système orthographique à savoir, le phonogramme, le morphogramme, le logogramme, les lettres étymologiques et historiques qui, selon Catach (2011: 52), sont des éléments « à mettre en rapport avec les trois parties du système linguistique: le *phonème*, le *morphème* et le *lexème* (ou mot), entrant eux-mêmes en combinaison syntaxique (la *phrase*) ».

Malgré cette catégorisation assez simple, il est évident qu'analyser tous ces types d'erreurs selon les cinq catégories identifiées est difficilement envisageable en raison des contraintes temporelles. En effet, par rapport aux résultats de la pré-enquête et en fonction des recherches antérieures (Akakpo, 2012a & b; Akakpo & Bakah, 2013), nous avons préféré centrer notre analyse sur certaines des trois premières catégories d'erreurs notamment, les erreurs phonogrammiques, morphogrammiques et sémiogrammiques comme nous l'avons annoncé dans les chapitres précédents. Cependant, dans l'impossibilité d'analyser toutes les sous catégories d'erreurs dans les trois entrées, l'analyse est faite en fonction des éléments indiqués dans notre délimitation du sujet avec des références aux autres entrées en cas de nécessité puisqu'il n'y a pas mal de catégories d'erreurs qui se voient entrelacer. Par exemple, certaines erreurs sémiogrammiques relatives à l'emploi de la cédille et l'apostrophe sont analysées comme des erreurs phonogrammiques. En définitive, nous avons relevé et analysé les erreurs concernant les différents types de phonogrammes, de sémiogrammes et de morphogrammes.

### **Étude pilote**

Pour tester nos instruments de mesure, nous avons procédé par une étude pilote auprès de 12 étudiants de la deuxième année en FLE de l'UEW de l'année académique 2012/2013. Cette étude a été effectuée durant le semestre qui précède celui de la collecte des données proprement dite. Alors, les étudiants qui y sont impliqués ne faisaient pas partie de la population cible durant la collecte des données proprement dite puisqu'ils étaient en troisième année en ce moment-là et que la population cible était constituée des étudiants

de la deuxième année. Cette étude pilote a été cruciale dans le but de tester les variables de l'étude en fonction de nos hypothèses de départ et de juger de l'adaptation des instruments au public choisi en termes de compréhension des consignes. Il s'agit d'une classe auprès de laquelle nous intervenons, alors nous leur avons expliqué la nature et le but de la collecte des données afin de solliciter le consentement des volontaires pour y participer après les cours. En définitive, 12 étudiants étaient présents (trois filles et neuf garçons). Ayant donné des consignes claires et précises, l'exercice s'est déroulé dans des conditions normales de cours.

Nos trois instruments de mesure notamment, le questionnaire et les deux tests de production écrite (la rédaction et les questions à choix multiples) ont été testés. Le premier constat était que le questionnaire comportait un peu trop d'items et il a fallu supprimer certains d'entre eux, surtout ceux que la plupart des étudiants n'ont pas remplis. Aussi, deux des items ont été reformulés du fait que les réponses fournies n'étaient pas le reflet du contenu des questions. Le deuxième constat portait sur les questions à choix multiples. Deux possibilités de réponses étaient apparues pour une des questions, ce qu'il a fallu également rectifier. Le troisième constat était que les étudiants avaient produit des rédactions de plus de deux ou trois pages malgré le fait qu'ils n'avaient qu'une heure à leur disposition. Ces constats nous ont aidée à déterminer le contenu définitif de tous nos instruments, à apprécier leur validité et à préparer en conséquence les consignes que nous avons données lors du déroulement de la collecte des données proprement dite.

### Pré-enquête

Afin de nous aider à reformuler certains points de la problématique et à formuler les hypothèses de recherche, nous avons fait une pré-enquête constituée des séances d'interview non structurée réalisées avec 15 étudiants de FLE de la première jusqu'en troisième année (cinq étudiants par chaque niveau), et des analyses préliminaires d'un certain nombre de copies de devoirs de maison et d'examen des étudiants de la deuxième année. Nous avons constitué un corpus constitué des erreurs orthographiques relevées des productions écrites de ces étudiants dans quatre différentes matières (rédaction, résumé, méthodologie et expression écrite). La pré-enquête avait pour objectif spécifique de vérifier si les étudiants sont conscients de leurs difficultés orthographiques (ce que les séances d'interviews ont fourni) et d'identifier certains types d'erreurs spécifiques dans les copies d'examen et de devoirs de maison pour déterminer le contenu de nos instruments d'analyse.

Par conséquent, les résultats obtenus lors de cette pré-enquête nous ont permis d'identifier plusieurs catégories d'erreurs relatives à l'emploi des éléments constitutifs du système orthographique notamment, les phonogrammes, les morphogrammes, les logogrammes, et les lettres étymologiques et historiques. Par la suite, les étudiants interviewés ont confirmé leur faiblesse en orthographe en disant qu'ils font recours parfois à l'utilisation des mots anglais dans leurs productions écrites. Parfois, à cause de leur faiblesse en orthographe, ils hésitent à écrire même en cas de besoin et cela entraîne leur découragement d'apprendre la langue française. Ces manifestations de faiblesse en orthographe de la part des étudiants nous ont aidée à identifier les domaines de difficultés afin de structurer certains

rubriques et items du questionnaire. En fonction de la notion de fréquence évoquée dans le chapitre deux (cf. supra page 154) et des catégories d'erreurs identifiées, nous avons sélectionné les éléments orthographiques à considérer dans l'analyse proprement dite. Ainsi, les items du questionnaire et le contenu des autres instruments ont été influencés par les réponses obtenues de l'analyse préliminaire des instruments de la pré-enquête.

### **Conclusion partielle**

Dans ce chapitre, nous avons présenté les démarches méthodologiques pour la conduite de l'enquête sur le terrain, les lieux de la recherche, la population de référence, les procédures d'échantillonnage, de la constitution du corpus et de l'analyse des données. La population de référence est constituée des étudiants de la deuxième année de UEW et de UCC et les instruments de mesure sont composés d'un questionnaire et d'un test de rédaction. Dans l'incapacité d'adapter les grilles typologiques des erreurs orthographiques de Catach et al. (1986) et de Cogis (2005) telle qu'elles se présentent, nous avons proposé notre propre grille en nous inspirant, bien sûr, de ces deux grilles. Nous entamons dans le chapitre suivant la présentation et l'analyse des données.

## CHAPITRE QUATRE

### RÉSULTATS ET DISCUSSION

#### Introduction

Cette étude porte sur comment améliorer la compétence orthographique des étudiants de FLE au Ghana par le biais des TICE. Dans le chapitre précédent, nous avons présenté le cadre méthodologique du travail. Essentiellement, nous avons décrit la population de référence, les outils de mesure, la procédure de collecte et d'analyse des données ainsi que les instruments de la pré-enquête et la description de l'étude pilote. Dans ce chapitre, nous présentons les résultats dans le but de les discuter et de les interpréter pour en tirer les conclusions nécessaires en fonction de nos hypothèses de départ. Rappelons que trois outils de mesure ont été utilisés pour la collecte des données notamment, un questionnaire, un test de rédaction et un test de questions à choix multiples. Puisqu'il s'agit des données qualitatives et quantitatives, dans un premier temps, nous nous sommes intéressée à la nature et les types d'erreurs orthographiques dans la production écrite des étudiants ainsi que leurs opinions sur les contraintes relatives à ces erreurs quant aux causes, aux conséquences et aux éléments de solutions (du point de vue qualitative). Dans un deuxième temps, nous portons notre intérêt sur l'analyse quantitative de certains éléments concrets à partir du test de questions à choix multiples pour servir d'exemples et d'appuis pour nos arguments dans l'interprétation des résultats, les implications pédagogiques et les recommandations.

Alors que les données qualitatives (le test de rédaction et les questions ouvertes du questionnaire) ont été analysées grâce à l'outil statistique Atlas Ti.

6.2, les données quantitatives (le test de questions à choix multiples et les items fermés du questionnaire) ont été analysées avec l'outil statistique SPSS version 20. Signalons toutefois que dans la présentation, la discussion et l'interprétation des résultats, il a fallu faire un va-et-vient entre ces deux types de données dans le cadre d'une complémentarité nécessaire pour que les unes puissent servir d'exemples pour les autres. En effet, au lieu de procéder par une façon linéaire de présentation des résultats, c'est-à-dire du questionnaire aux tests de rédaction et de questions à choix multiples, nous nous sommes sentie dans l'obligation d'adopter un certain regroupement thématique en fonction de nos préoccupations théoriques, des éléments linguistiques analysés (les phonogrammes, les morphogrammes et les sémiogrammes) et de nos questions de recherche. En résumé, ce chapitre comporte deux parties essentielles notamment, l'analyse et l'interprétation des données (sur les répondants, sur les types d'erreurs [leur catégorisation et les contraintes], sur la place de l'orthographe et des TICE en FLE) suivies de la synthèse des résultats et la validation des hypothèses.

### **Présentation et analyse des données**

Nous avons présenté et analysé les données selon l'ordre suivant : les données sur les répondants, suivies des données sur les types d'erreurs et leur catégorisation, ensuite les données sur les contraintes de la compétence orthographique, suivies des données sur la place de l'orthographe en FLE et finalement les données sur l'Internet et les TICE.

### **Données sur les répondants**

Les données sur les répondants ont été recueillies grâce au questionnaire. Toutes les données collectées à travers le questionnaire sont réparties en trois

grandes rubriques. La première rubrique porte sur les données sociodémographiques et le bagage linguistique des étudiants, alors que la deuxième rubrique concerne leurs difficultés de l'écrit en général et en orthographe française en particulier. La troisième rubrique porte sur l'utilisation de l'internet pour apprendre le FLE et améliorer la compétence orthographique. Rappelons qu'il s'agit d'une analyse qui suit une certaine progression thématique par rapport aux questions de recherche. Nous commençons par présenter les données sociodémographiques.

### *Données sociodémographiques*

Étant donné que cette étude porte sur l'amélioration de la compétence orthographique des étudiants par le biais des TICE, s'informer sur le profil de ces étudiants s'avère nécessaire dans le but de comprendre certaines des causes de leurs difficultés en orthographe et d'apprécier leurs arguments quant à ces contraintes pour voir comment apporter des éléments de solutions à travers l'exploitation des TICE. Pour cela, nous avons analysé certains facteurs qui peuvent influencer les arguments, les décisions et les choix des étudiants concernant la nature, les causes, les conséquences et les solutions possibles aux difficultés en question. Ces facteurs sont : le programme d'étude, le sexe, les langues écrites, la durée d'apprentissage du français, la formation et l'expérience professionnelle en enseignement du français. Commençons d'abord par les universités participantes et les programmes d'études des répondants dans le but de décrire en définitive les caractéristiques de l'échantillon utilisé pour l'enquête proprement dite.

*Répartitions des répondants par universités*

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, les données ont été collectées dans deux universités publiques, l'UEW et l'UCC chez les étudiants en deuxième année de FLE. Soulignons que pour des contraintes temporelles du fait des types d'analyses en perspective, nous avons choisi d'analyser un nombre égal de données recueillies dans chacune des deux universités (30 répondants par université). Précisons aussi qu'il ne s'agit aucunement d'une étude comparative entre les deux universités. Plutôt, dans un esprit de complémentarité et d'intérêt d'une diffusion aussi large que possible des résultats, il s'agit juste de voir si les étudiants, ayant pratiquement un même niveau dans l'apprentissage de la langue mais fréquentant différentes universités, sont confrontés ou non à des difficultés orthographiques identiques en français. Nous sommes d'avis que leur position quant à la nature de ces difficultés et leurs suggestions de solution seraient plus fiables et intéresseraient un public d'enseignants et d'enseignants - chercheurs non restreint.

Tableau 7 : Universités participantes

Universités	Fréquence	Pourcentage (%)
UCC	30	50
UEW	30	50
Total	60	100

Comme l'indique le tableau 7, dans chacune des deux universités, 30 répondants ont été sélectionnés pour en obtenir un nombre total de 60, soit 50% venant de l'UEW et 50% de l'UCC. Bien qu'en formation de FLE, tous

ces étudiants ne se sont pas inscrits dans les mêmes programmes d'études et ne suivent donc pas les mêmes modules dans leur apprentissage de la langue. Voyons à présent les différents programmes d'études des participants.

### *Programmes d'études des répondants*

Puisque tous les participants dans l'enquête ne suivent pas les mêmes programmes de formation en FLE, une description générale de chaque programme est nécessaire pour des fins didactiques par rapport aux implications pédagogiques de nos analyses. L'UEW n'offre qu'un seul programme pour tous les étudiants en formation de FLE au niveau licence ; il s'agit du programme de licence en lettres, option FLE et pédagogie (*B.A. French Education*). À UCC, deux départements sont chargés de former les étudiants en FLE (le Département de Français et le Département des Sciences de l'Éducation [*DASSE*] où sont formés les enseignants de plusieurs disciplines y compris l'enseignement du FLE tout comme à UEW). Les étudiants inscrits dans ces deux Départements suivent respectivement des programmes de Licence en Lettres (option FLE – *B.A. Art, French*) et de Licence en Science de l'Éducation (option FLE – *B.Ed Arts, French*). Le programme de FLE suivi à DASSE est similaire à celui du Département du Français de l'UEW (*B.A. French Education*) en termes de structure et de contenu.

Des étudiants, inscrits dans d'autres disciplines à UCC, viennent suivre des cours de formation en FLE dans le Département de Français. Puisque la collecte des données a été effectuée au Département de Français, il y a eu d'autres participants inscrits dans d'autres disciplines mais qui suivent aussi le programme de formation en FLE, qui ont participé dans l'enquête en plus des

étudiants en programmes de licence en FLE proprement dit. Voyons la composition de la population en termes des programmes d'études.

Tableau 8 : Programmes d'études des répondants

Programmes	Fréquence	Pourcentage (%)
B.A. French Education	30	50,0%
B.A. Arts (French)	14	23,3%
B.Ed Arts (French)	6	10,0%
Autres	10	16,7%
Total	60	100%

Le tableau 8 porte sur la répartition des étudiants ayant participé à l'enquête. Nous voyons que 30 étudiants, soit 50% des participants se sont inscrits en programme de Licence en Lettres (option FLE et pédagogie), tandis que 14 d'entre eux, soit 23,3% des participants se sont inscrits en programme de Licence en Lettres (option FLE). Six étudiants soit, 10% des participants sont en programme de Licence en Science de l'Éducation (option FLE). Ceux qui sont classés sous la catégorie « autres » sont les étudiants venant d'autres disciplines mais qui suivent également des cours en formation de FLE notamment, ceux qui sont en programme de Licence en Sociologie, en Économie, ou en Tourisme (option FLE). Ceux-là sont au nombre de 10, constituant 16,7% du nombre total des participants. Il s'agit donc d'un groupe assez hétérogène d'étudiants en formation de FLE.

#### *Répartition par sexe des répondants*

Il a fallu nous informer sur le sexe des participants pour déterminer la différence entre les filles et les garçons relativement aux variables de l'étude.

La raison en est que dans l'emploi des morphogrammes surtout (mais aussi des sémiogrammes) qui relèvent de la compétence en orthographe grammaticale, les filles sont susceptibles de commettre certaines erreurs du fait des phénomènes d'accord, les rendant ainsi moins compétentes en orthographe que les garçons d'après nos expériences. Cependant, en ce qui concerne les connaissances phonographiques et les compétences en orthographe lexicale (qui relèvent aussi de l'emploi des phonogrammes), Bégin (2008) a montré, suite à l'analyse des données collectées dans le cadre de sa thèse de doctorat, que les scores obtenus par les filles étaient supérieures en orthographe lexicale par rapport aux garçons. Pour les autres variables linguistiques toutefois, la différence de degré de compétence entre les filles et les garçons était insignifiante.

Tableau 9 : Répartition par sexe des répondants

Sexe	Fréquence	Pourcentage (%)
Garçons	27	45,0%
Filles	33	55,0%
Total	60	100%

Selon le tableau 9, parmi les 60 participants de l'enquête, les étudiants sont au nombre de 27, soit 45% des répondants alors que les étudiantes sont au nombre 33, soit 55% des répondants. Bien que l'analyse des données ne tienne pas compte des réponses des filles comparativement à celles des garçons, nous dirons que nous avons travaillé avec un nombre assez équitable de répondants et de répondantes. Aussi, il faut remarquer que jusqu'à un certain degré, la durée d'apprentissage de la langue importe dans la

détermination du niveau de langue et de la compétence orthographique.

Quelle est donc la durée d'apprentissage des répondants ?

*Durée d'apprentissage du français des répondants*

Tout comme dans le cas des programmes variés, les participants sont répartis en plusieurs catégories selon leur durée d'apprentissage du français. Il a été important pour nous de déterminer si cette durée est covariante avec le niveau de compétence orthographique. Certes, le niveau de compétence orthographique pourrait être déterminé en fonction de la durée d'apprentissage, mais en tenant compte de certains facteurs comme la motivation et le nombre d'heures par semaine, car selon le Conseil de l'Europe (2006), le nombre d'heures d'apprentissage de la langue pour atteindre chaque niveau de compétence est indicatif. Notre intérêt n'est pourtant pas d'analyser les types d'erreurs en fonction de la durée d'apprentissage du français par les répondants, mais de considérer de façon générale, le niveau de compétence orthographique par rapport à la durée d'apprentissage de la langue pour des fins pédagogiques.

Tableau 10 : Durée d'apprentissage du français

Durée	Fréquence	Pourcentage (%)
3-5 ans	13	21,7%
6-7 ans	11	18,3%
8-10 ans	15	25,0%
Plus de 10 ans	20	33,3%
Pas de réponse	1	1,7%
Total	60	100%

Comme indiqué dans le tableau 10, alors que 13 étudiants, soit 21,7% des participants ont appris le français pendant 3 à 5 ans, 11 d'entre eux, représentant 18,3% l'ont appris pendant une durée de 6 à 7 ans. Aussi, avons-nous enregistré 15 étudiants, représentant 25% des participants qui ont appris le français pendant une durée de 8 à 10 ans. Pendant plus de 10 ans, 20 étudiants ont été enregistrés, soit 33,35% des participants ont appris le français avant leur inscription à l'université. En résumé, plus de 75% des répondants ont appris le français pendant une durée de plus de 5 ans. En fonction des exigences du CECRL quant à l'acquisition des compétences diverses dans l'apprentissage de la langue, il a fallu nous interroger sur les causes possibles des difficultés orthographiques du fait de l'incapacité des étudiants à atteindre un certain niveau de compétence en orthographe après cette durée assez considérable d'apprentissage de la langue. Cette question nous a également aidée à évaluer la place de l'orthographe dans l'enseignement/apprentissage de FLE.

### *Expérience professionnelle en enseignement du français*

Certains étudiants en formation de FLE à UEW ont déjà eu un certain nombre d'années d'expérience professionnelle en enseignement du français et, comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, telle est la situation à UCC aussi. Par expérience professionnelle, nous entendons ceux qui ont eu l'occasion d'enseigner, qu'ils aient suivi une formation initiale ou non. Malgré le fait qu'il y ait des enseignants qui auraient suivi une formation initiale pour avoir de l'expérience professionnelle, il y a au Ghana, la question des enseignants de français quasi-formés et non-formés qui adoptent des méthodologies ayant des effets indésirables sur leurs apprenants (Kuupole,

2005). Nous sommes intéressée ici par n'importe quels participants ayant enseigné avant son inscription à l'université, qu'il soit formé, quasi-formé ou non-formé. Avoir une idée sur l'expérience professionnelle des participants nous informerait sur la situation quotidienne dans nos classes de FLE au niveau pré-tertiaire surtout en termes des dispositions prises vers l'amélioration de la compétence orthographique. Ces informations pourraient nous aider, non seulement dans l'explication des causes possibles du problème en question, mais aussi elles pourraient constituer un fondement solide pour nos propositions de remédiation en vue d'améliorer la compétence orthographique.

Tableau 11 : Expérience professionnelle en enseignement du français

Réponses	Fréquence	Pourcentage (%)
Oui	25	41,7%
Non	35	58,3%
Total	60	100%

D'après le tableau 11, alors que 25 étudiants, soit 41% des répondants ont eu une expérience professionnelle en enseignement du français, 35 étudiants représentant 58.3% n'en ont pas eu. Il est vrai que les 41% des participants ne font pas la moyenne mais il s'agit d'un pourcentage assez considérable pouvant également nous aider à expliquer les causes et les conséquences possibles des difficultés orthographiques par rapport aux connaissances langagières dès le début des apprentissages d'une part, et aux niveaux linguistique et didactique des enseignants d'autre part, qu'ils soient formés ou non. C'est d'ailleurs dans cette veine qu'il a fallu nous interroger davantage

sur le nombre d'enseignants formés parmi ces 25 répondants ayant une expérience professionnelle en enseignement du français.

*Formation professionnelle en enseignement de français*

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent, les enseignants ghanéens, pour pratiquement toutes les disciplines, y compris le français, sont majoritairement formés à l'UEW et à l'UCC. Cependant, pour certains étudiants de ces universités, il ne s'agit pas exactement d'une formation initiale puisqu'ils en ont suivie déjà pour une période de trois ans au niveau école normale. Rappelons qu'actuellement au Ghana, sur les 40 écoles normales publiques où sont formés les enseignants pour les niveaux primaires et secondaires, six (6) sont dans la formation des enseignants de FLE. De surcroît, la majorité de ces enseignants déjà formés ont enseigné le français pendant un certain nombre d'années (au moins trois ans) avant leur inscription à l'Université.

Tableau 12 : Formation professionnelle en enseignement de français

Réponses	Fréquence	Pourcentage (%)
Oui	18	30,0%
Non	22	36,7%
Pas de réponses	20	33,3%
Total	60	100%

Le tableau 12 montre que 18 étudiants, soit 30% des répondants ont suivi une formation professionnelle en enseignement du français alors que 22 étudiants, représentant 36,7% n'en ont pas suivie. Il importe de noter cependant le pourcentage assez élevé des répondants qui ne se sont pas

prononcés ; c'est-à-dire qu'ils n'ont pas précisé s'ils ont suivi une formation professionnelle ou non. Ceux-ci sont au nombre de 20 étudiants, soit 33,3% des répondants. Ceci nous a donné l'impression que ces participants ne savaient pas peut-être quoi choisir en face de plusieurs types de formation parfois : formation initiale suivie pour une durée de trois ans dans les écoles normales ou pour une durée plus courte (un ou deux ans dépendamment du diplôme en perspective) suivie, soit par cours à distance ou d'été organisés par UCC ou UEW ou encore des formations continues organisées souvent par les *Centres Régionaux pour l'Enseignement du Français* (CREF), ou par la *Ghana Association of French Teachers* (GAFT).

Rappelons toutefois qu'à partir du tableau 12, 35 répondants ont déclaré qu'ils n'ont pas eu d'expérience professionnelle en enseignement. Cela suppose qu'au fait, seulement 7 répondants ne se sont pas prononcés. Ce nombre (7) est plus ou moins insignifiant du fait que même avec les 18 étudiants, soit 30% des répondants, les difficultés orthographiques et les types d'erreurs pourraient être analysés par rapport à leurs connaissances supposées acquises dans la langue d'une part, et ce qu'ils enseignaient avant leur inscription à l'université d'autre part. C'est pour dire que si la majorité de nos répondants ont appris le français pendant plus de 5 ans au moins et qu'ils l'ont également enseigné pendant au moins trois ans avant leur inscription à l'université, qu'est-ce qui expliquerait leur faible niveau de compétence orthographique ? En effet, tout comme dans le cas de la durée d'apprentissage du français, les difficultés en orthographe pourraient être analysées en fonction de la formation professionnelle en enseignement du français et du niveau scolaire enseigné.

*Niveau scolaire enseigné*

La question du niveau enseigné est relative aux deux items du questionnaire précédemment analysés notamment, l'expérience professionnelle et la formation professionnelle en enseignement du français. Il a fallu inclure le présent item dans le questionnaire dans le but d'évaluer les types d'erreurs commises par les étudiants en fonction du contenu des syllabus ou programmes d'enseignement au niveau pré-tertiaire (c'est-à-dire les niveaux que les répondants auraient déjà enseignés) afin que nos propositions d'enseignement et/ou de formation d'enseignants de FLE soient faites en tenant compte de ces niveaux scolaires enseignés.

Tableau 4 : Niveaux scolaires enseignés

Niveaux scolaires	Fréquence	Pourcentage (%)
École Primaire	7	11,9%
Collège (JHS)	24	40,8%
Lycée (SHS)	1	1,7%
Pas de réponses	33	55,1%

D'après le tableau 13, alors que 7 étudiants, soit 11,9% des répondants ont enseigné le niveau primaire, un seul répondant, soit 1,7% a enseigné le niveau lycée (SHS). Le niveau le plus enseigné est le collège (JHS) pour lequel 24 étudiants, soit 40,8 % des répondants ont été enregistrés. Cela suppose que la correction des erreurs orthographiques n'était pas prise en compte par ces étudiants dans leur enseignement et des apprenants auraient déjà été victimes de l'incompétence de ces enseignants. Ces types d'erreurs doivent donc être analysés en fonction du contenu des programmes d'enseignement et de

l'importance des éléments lexicaux et grammaticaux à enseigner et à apprendre. Le pourcentage assez élevé de ceux qui ont enseigné le niveau collège pourrait s'expliquer en termes de la politique linguistique du pays quant à l'enseignement du français. Au Ghana, le français n'est pas enseigné au niveau primaire sauf dans certaines écoles privées. Pour les niveaux collège et lycée, l'enseignement du français n'est pas obligatoire, faute d'une politique linguistique adéquate : le français peut être enseigné au niveau JHS avec la disponibilité d'un enseignant de FLE. Certaines des retombées de cette politique linguistique défavorisante font que même les enseignants, ayant suivi une formation à l'école normale ou à l'université, finissent par enseigner d'autres matières au détriment du français qui est considéré comme une matière facultative. Une autre implication néfaste de ladite politique est que certains étudiants en formation de FLE n'ont pas eu la chance d'étudier le français au niveau collège. Voilà, à notre avis, une explication possible de l'ampleur des types d'erreurs orthographiques qui peuvent être facilement surmontés avec une base assez solide dès le début des apprentissages de la langue. Voyons à présent les langues écrites des répondants.

#### *Langues écrites des répondants*

Cet item sur les langues écrites des répondants s'avère nécessaire dans le but d'explicitier la notion de transfert linguistique souvent associée au processus d'apprentissage dans un contexte multilingue. L'enseignement/apprentissage du français comme une langue étrangère au Ghana suppose l'acquisition préalable de deux langues au moins par les apprenants avant le français. Le concept de transfert linguistique nous fait comprendre qu'il peut y avoir transfert positif ou négatif connu respectivement sous le nom de

facilitation ou interférence qui peuvent influencer la maîtrise de la langue étrangère (Akakpo, 2013 ; Amuzu, 2000 & 2003). Ces phénomènes, relevant naturellement de la situation du bilinguisme ou du multilinguisme, peuvent donc influencer le niveau de compétence du sujet parlant dans les langues en question, mais surtout en français, puisqu'il s'agit d'une langue en apprentissage. En plus, l'emploi des mots anglais, par exemple, ou d'autres langues en écrivant le français ne peut, à notre avis, se comparer au phénomène de l'alternance ou du mélange des langues (Kuupole, 2001), mais peut être perçu plutôt comme un signe d'incompétence en français. En effet, améliorer la compétence orthographique doit tenir compte des effets de l'utilisation des mots d'autres langues connues par les apprenants ; une pratique recommandée d'ailleurs par les principes de la didactique de l'orthographe française puisque l'enseignement de l'orthographe est une affaire de principes (Gak, 1976 ; Jaffré, 1992 & 2013). Parfois, il ne s'agit pas de l'emploi des mots étrangers en entier, mais plutôt des graphèmes qui constituent ces mots et qui peuvent être reconnus comme des phonogrammes, des morphogrammes et des sémiogrammes (Catach et al., 1986).

Tableau 14 : Langues écrites des répondants

Langues écrites	Fréquence	Pourcentage (%)
Anglais	60	100%
Français	60	100%
Fante	2	3,4%
Twi	24	40,8%
Ewe	18	30,6%
Autres langues	25	42,5%

Selon le tableau 14, tous les répondants écrivent au moins le français et l'anglais. Alors que 2 étudiants seulement, soit 3,4 % des répondants écrivent en plus le *fante*, 24 et 18 étudiants, soit 40,8% et 30,6% des répondants écrivent respectivement le *twi* et l'*éwé*. D'après les réponses du questionnaire, certaines des langues retenues sous la catégorie « autres langues » écrites par 25 étudiants, soit 42,5 % des répondants, sont l'allemand, l'espagnol qui sont des langues étrangères et des langues locales comme le *gurune*, le *haoussa*, le *ga*, etc. Il est incontestable que toute langue, avant d'être écrite, est d'abord parlée (Vigner, 1982). Pour cela, si les étudiants parlent et écrivent plus de deux langues à part le français, il serait crucial de mettre en place des stratégies d'enseignement qui tiennent compte de comment surmonter les lacunes quant à la compétence orthographique face au poids du transfert linguistique ou d'interférence de ces langues.

#### *Difficultés des répondants à l'écrit en français*

Bien que cela paraisse évident à travers nos observations et les résultats de la pré-enquête présentés dans le chapitre précédent (cf. supra page 237), il a fallu chercher davantage à savoir auprès des répondants s'ils sont effectivement confrontés à des difficultés en écrivant le français. Si nous disons que cela paraît évident, c'est parce qu'il s'agit d'abord d'un constat qui a donné naissance à la problématique de cette étude qui porte sur la quête des stratégies d'enseignement pour améliorer la compétence orthographique par le biais des TICE. En deuxième lieu, l'orthographe du français est réputée comme étant particulièrement compliquée et difficile (Catach, 2011 ; Lucci & Nazé, 1989). Certes, l'écrit est bien différent de l'oral, mais c'est l'écrit qui

est considéré comme la norme (Grevisse, 2011 ; Riegel et al., 2009) et comme le notent Arrivé et al. (1986), l'orthographe est à l'écrit ce que la phonétique est à l'oral. En effet, bien écrire consiste en la maîtrise de certaines techniques qui posent souvent toute sorte de difficultés aux étudiants. C'est en raison de cela que le présent item du questionnaire cherche à savoir si les étudiants sont au courant du fait que l'écrit leur pose des difficultés.

Tableau 15 : Difficultés en écrivant le français

Réponses	Fréquence	Pourcentage (%)
Oui	49	81,7%
Non	11	18,3%
Total	60	100%

Le tableau 15 montre que 49 étudiants, soit 81,7% des répondants avouent qu'ils sont souvent confrontés à des difficultés en écrivant le français alors que 11 étudiants, soit 18,3% des répondants pensent qu'aucune difficulté ne les affronte à l'écrit. Nous dirons que ces 11 répondants n'ont peut-être pas eu le temps de comprendre la question posée ou de réfléchir sur l'implication de leur choix. Notre position s'explique par le fait que pour l'item suivant du questionnaire par exemple, portant sur les types de difficultés spécifiques à l'écrit, les informations fournies par les répondants s'opposent à celles qui sont données au présent item. Il nous est un peu difficile d'expliquer par exemple les raisons pour lesquelles un même répondant dirait qu'il n'a pas de difficultés en écrivant le français mais serait quand-même en mesure d'identifier des types de difficultés qu'il rencontre à l'écrit. Par ailleurs, ces mêmes répondants ont pu attribuer des raisons à leurs difficultés à l'écrit

(tableau 16) bien qu'ils n'aient signalé auparavant qu'ils n'y rencontrent aucune difficulté. Nous pouvons déduire donc qu'il s'agit d'une erreur de la part des étudiants qui pensent qu'ils n'ont pas de difficultés en écrivant le français.

### *Preuves des difficultés rencontrées à l'écrit*

Concernant les types de difficultés rencontrées à l'écrit, nous avons voulu déterminer si les étudiants peuvent préciser les difficultés desquelles ils sont conscients en faisant une certaine catégorisation générale. Nos catégorisations proposées pour les entrées, comme le montre le tableau 16, sont en fonction des résultats de la pré-enquête. En effet, la première entrée qui est la « présence des erreurs dans vos productions » sous-entend n'importe quels types d'erreurs dans l'utilisation de la langue. Cette entrée est séparée de l'« utilisation des mots anglais » (qui est aussi un type d'erreur) parce qu'à notre avis, il ne s'agit pas exactement des erreurs orthographiques mais plutôt des traits de l'incompétence linguistique relevant du bilinguisme, entre autres. S'agissant des entrées concernant l'« hésitation d'écrire » et le « découragement d'apprendre le français », elles ont pour but de nous informer, non seulement sur certaines conséquences des difficultés orthographiques mais aussi sur les stratégies qu'il faut mettre en place dans le but de motiver les étudiants à s'investir dans les activités de l'écrit malgré les erreurs.

Tableau 16 : Preuves de difficultés rencontrées à l'écrit

Réponses	Fréquence	Pourcentage (%)
Présence des erreurs dans vos productions	53	90,1%
Utilisation des mots anglais	20	34%
Hésitation d'écrire	9	15,3%
Découragement d'apprendre le français	9	15,3%
Autres	3	5,1%

D'après le tableau 16, 53 étudiants, soit 90,1% des répondants affirment que la présence des erreurs dans leurs productions est un indice qu'ils ont des difficultés à l'écrit. Aussi, 20 étudiants, soit 34% déclarent que leurs difficultés d'écrire le français se manifestent par la présence des mots anglais dans leurs productions. S'agissant de l'hésitation d'écrire et du découragement d'apprendre le français, 9 étudiants dans chaque cas, représentant 15,3% ont avoué que leurs difficultés d'écrit en français se manifestent par une hésitation d'écrire et ils se sentent découragés d'apprendre le français. Suite à nos observations de classes, nous pouvons ajouter que les difficultés de certains étudiants se manifestent davantage par leur habitude à effacer et à réécrire à plusieurs reprises les mêmes mots, rendant ainsi leurs productions très sales. Pareillement, certains étudiants ont l'habitude de ne pas tout écrire ou de ne rien écrire du tout très souvent pendant les activités de dictée par exemple. Voyons à présent si les étudiants sont souvent conscients qu'ils ont écrit un mot de façon incorrecte.

*Conscience des erreurs orthographiques par les répondants*

À travers cet item, nous avons voulu savoir si les étudiants sont conscients des erreurs orthographiques dans leurs productions. À notre avis, tout effort de vouloir bien écrire doit commencer par une prise de conscience face aux erreurs et à leurs effets en fonction des domaines de difficultés orthographiques. Autrement dit, si les étudiants sont au courant des graphies incorrectes de certains mots dans leurs écrits, et s'ils comprennent qu'il s'agit des insuffisances tout étant conscients des conséquences de ces insuffisances, cette prise de conscience pourrait les amener au désir de bien écrire et par conséquent, le moindre effort de motivation de la part de l'enseignant à travers la mise en place des stratégies de remédiation pourra les aider considérablement à surmonter ces difficultés.

Tableau 17 : Conscience de l'orthographe des mots dans les productions

Réponses	Fréquence	Pourcentage (%)
Oui	58	96,7%
Non	2	3,3%
Total	60	100%

Comme le montre le tableau 17, alors que 58 étudiants, soit 96,7% des répondants sont conscients des erreurs orthographiques dans leurs productions, 2 étudiants, représentant 3.3% seulement déclarent qu'ils n'en sont pas conscients. Il s'agit là, à notre avis, d'une indication positive vers l'amélioration de la compétence orthographique dans la mesure où cette conscience ou connaissance pourra les amener à vouloir adopter de leur propre volonté des mesures d'intervention personnelles à travers

l'identification des erreurs spécifiques. C'est pour cela qu'il a été nécessaire de leur demander de préciser les types d'erreurs dont ils sont conscients. Aussi, faut-il ajouter que la capacité des étudiants à reconnaître et à classifier leurs propres erreurs est un indice positif en ce sens qu'ils peuvent facilement surmonter ces erreurs avec un appui stratégique de la part de l'enseignant. Un tel appui ne pourrait être possible que par l'identification et la catégorisation fréquentes des erreurs par les enseignants eux-mêmes, car ils seront en mesure de poser des hypothèses leur permettant de comprendre les erreurs afin de mettre en place des stratégies appropriées de remédiation.

### **Données sur les types d'erreurs et leur catégorisation**

Avant leur catégorisation, les types d'erreurs sont identifiés et relevés à partir de toutes les données notamment, le questionnaire, les tests de rédaction et de questions à choix multiples. Par rapport aux éléments orthographiques de la théorie du plurisystème (Catach, 2001) et la catégorisation des erreurs présentées dans la grille que nous avons conçue à partir de celles de Catach et al. (1986 & 2012) et de Cogis (2005), (cf. supra page 233), les types d'erreurs sont analysées en différentes catégories selon qu'elles relèvent des phonogrammes, des sémiogrammes et des morphogrammes.

### ***Types d'erreurs orthographiques dans les productions des répondants***

Les étudiants avaient à choisir parmi quatre types d'erreurs que nous leur avons proposés en fonction des éléments concrets du plurisystème orthographique proposé par Catach (2001). Il s'agit des erreurs d'orthographe grammaticale qui relèvent de l'emploi des morphogrammes, des erreurs d'orthographe lexicale qui relèvent de l'emploi des phonogrammes, des erreurs d'homophones qui relèvent de l'emploi des logogrammes et des

erreurs concernant les accents et d'autres signes auxiliaires qui relèvent de l'emploi des sémiogrammes. Tous ces types d'erreurs sauf ceux qui concernent les homophones constituent les éléments concrets de la compétence orthographique sur lesquels portent nos analyses selon la délimitation de notre étude. Les répondants avaient donc la liberté de choisir plus d'une réponse dépendamment des différents cas particuliers de difficultés auxquelles ils sont confrontés.

Tableau 18 : Types d'erreurs dont ils sont conscients

Réponses	Fréquence	Pourcentage (%)
Erreurs d'orthographe grammaticale	46	78,2%
Erreurs d'orthographe lexicale	36	61,2%
Erreurs d'homophones	27	45,9%
Erreurs d'accents et de signes auxiliaires	32	54,4%
Autre	1	1,7%

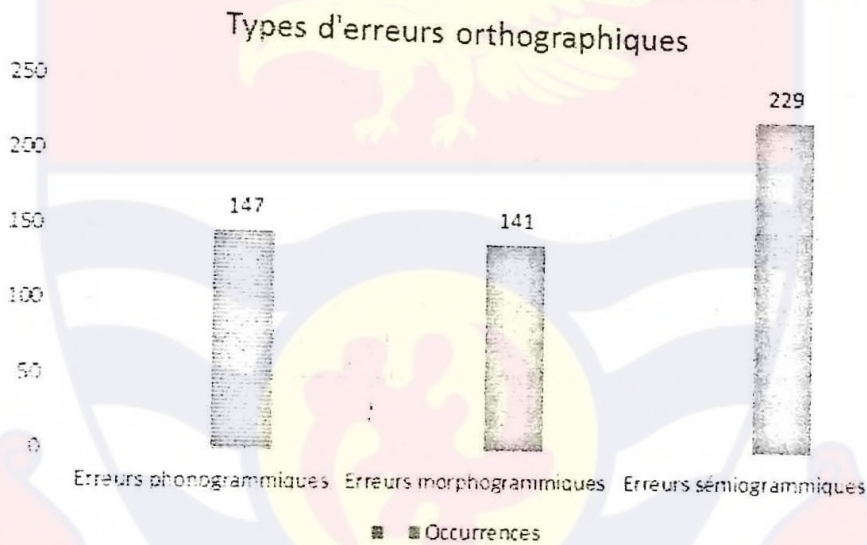
Le tableau 18 montre que les erreurs d'orthographe grammaticale ont enregistré la plus haute fréquence, 46 occurrences, soit un pourcentage de 78,2%. Les erreurs d'orthographe lexicale suivent avec une fréquence de 36, représentant 61,2% et les erreurs d'accents et de signes auxiliaires, suivies des erreurs d'homophones qui ont enregistré respectivement 32 et 27 fréquences, représentant 54,4% et 45,9%. Le pourcentage élevé de presque toutes les catégories d'erreurs proposées, suggérant que les répondants ont des difficultés dans plusieurs aspects de la langue, équivaut plus ou moins à la notion de fréquence (Catach et al., 1986 & 2012) que nous avons évoquée dans le chapitre deux. Comparativement à la fréquence des graphèmes (les

phonogrammes, les morphogrammes et les sémiogrammes) qui relèvent des aspects suivants de la compétence orthographique : l'orthographe grammaticale, l'orthographe lexicale, les homophones, les accents et les signes auxiliaires, la fréquence des erreurs de morphogrammes (78%) est plus élevée que celle des erreurs de phonogrammes (61%). Selon Catach et al. (2012 : 58), l'orthographe française est « phonétique, ou plutôt phonogrammique » et selon « un sondage effectué sur environ 40000 graphèmes, en listes de mots et aussi dans cinq textes de nature et d'extension différentes » en lexique comme en discours, les résultats approximatifs ont donné 83% de phonogrammes, et 15 à 19% de morphogrammes, en ajoutant les lettres muettes aux morphogrammes. En fonction de ces résultats, nous comptons voir un pourcentage plus élevé des erreurs de phonogrammes (erreurs d'orthographe lexicale) par rapport à celui des erreurs de morphogrammes (erreurs d'orthographe grammaticale) selon le choix effectué par les répondants. Cependant, le faible pourcentage des erreurs de phonogrammes comparativement à celui des erreurs de morphogrammes montre que les étudiants ont plus de difficultés en orthographe grammaticale qu'en orthographe lexicale. De même, les erreurs concernant les homophones (les logogrammes) leur posent moins de difficultés (45,9%) que celles qui portent sur les accents et les autres signes auxiliaires (54,4%). Voyons ce que donne l'analyse de ces éléments dans la production écrite des répondants.

Les données collectées à travers le test de rédaction sont analysées grâce à l'outil d'analyse qualitative Atlas. Ti. 6.2. Ces données ont pour but d'examiner de façon critique les types d'erreurs orthographiques suivant notre grille conçue à partir des grilles typologiques d'analyse des erreurs de Catach

et al. (1986 & 2012) et de Cogis (2005). Dans l'impossibilité d'analyser chaque type d'erreurs en raison des contraintes temporelles, nous avons procédé par un certain nombre d'erreurs classées en trois catégories selon les éléments du plurisystème (Catach, 2001) et des éléments orthographiques identifiables selon les principes du fonctionnement de l'orthographe française. Il s'agit des erreurs phonogrammiques, morphogrammiques et sémiogrammiques pour lesquelles nous avons enregistré respectivement 147, 141 et 229 occurrences comme présenté dans la figure 2.

Figure 2: Types d'erreurs orthographiques



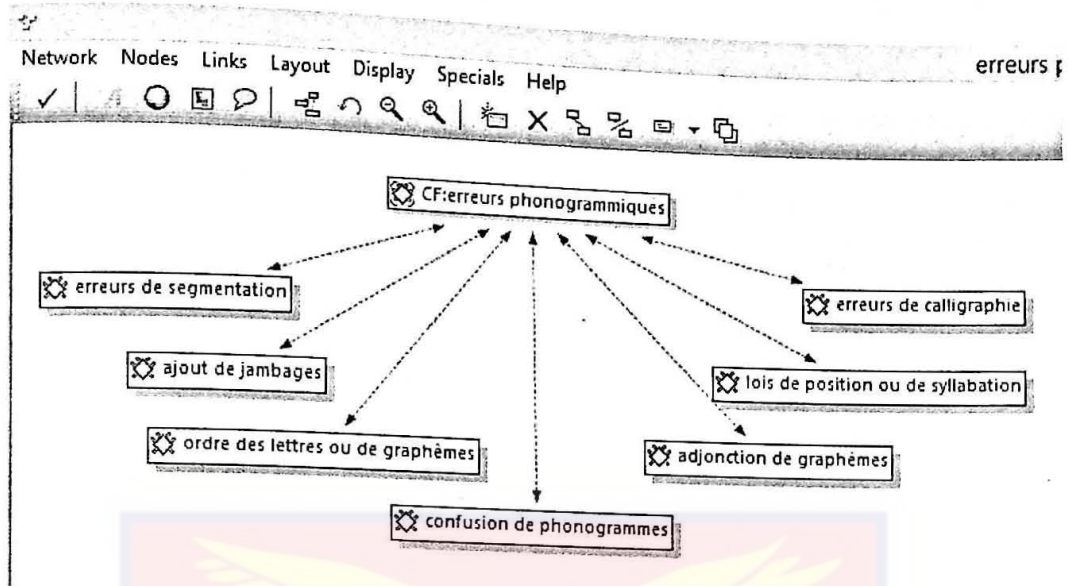
Les erreurs sémiogrammiques ont enregistré la plus grande occurrence, suivies des erreurs phonogrammiques, puis les erreurs morphogrammiques. Le premier constat, comparativement aux données du questionnaire, est que ces réalisations (selon les données du test de rédaction) sont pratiquement différentes de ce que disent les répondants du point de vue des erreurs phonogrammiques : une grande majorité ont dit que ces erreurs leur posent moins de difficultés comparativement aux erreurs morphogrammiques. Voyons à présent les différentes réalisations de tous les types d'erreurs

analysées selon les données des tests de rédaction et de questions à choix multiples en commençant par les erreurs phonogrammiques.

### *Analyse des erreurs phonogrammiques*

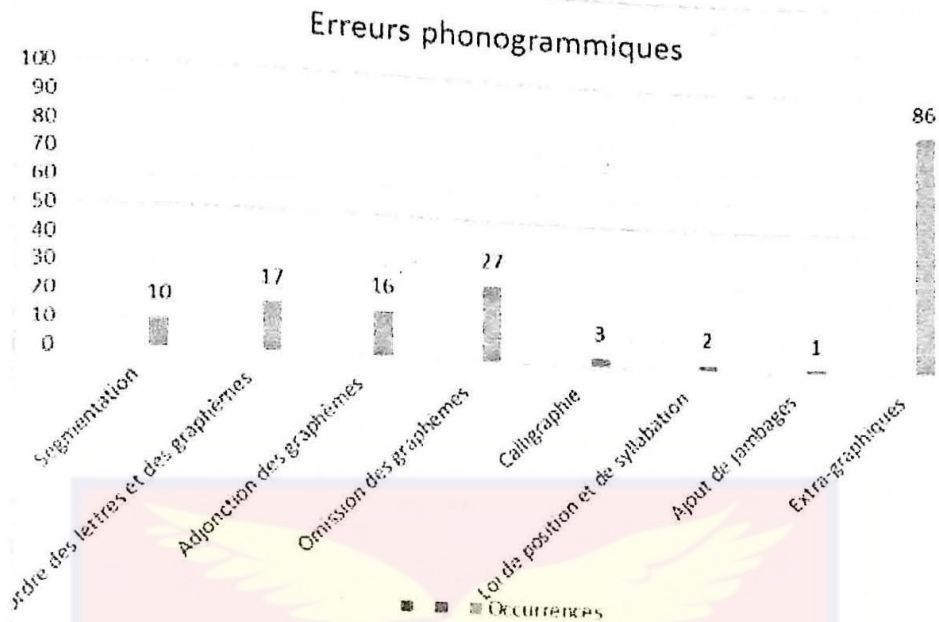
Les phonogrammes sont ceux des graphèmes qui correspondent directement aux phonèmes et qui réalisent à la lettre le principe phonographique de représentation écrite des unités sonores (Catach et al., 2012 ; Riegel et al., 2009). Il existe quatre types de phonogrammes notamment, les lettres simples (a, b, c, d, e, etc.), les lettres à signes diacritiques (é, è, ê, ë, ô, û, ù, etc.), les digrammes (ai, eu, an, gn, ph, etc.) et les trigrammes (eau, ign, ill, etc.). L'emploi erroné des phonogrammes par rapport à leur prononciation ; la représentation graphique incorrecte des sons de la langue, engendre plusieurs types d'erreurs du type phonogrammique parmi lesquelles les erreurs concernant : la segmentation, l'ajout de jambages, l'ordre des lettres ou de graphèmes, la confusion de phonogrammes, l'adjonction de graphèmes, les lois de position ou de syllabation, et les erreurs de calligraphie (Catach et al., 1986 ; Cogis, 2005). Comme nous l'avons montré dans le chapitre trois, tous ces types d'erreurs peuvent être regroupés en trois grandes catégories à savoir, les erreurs à dominante phonogrammique proprement dites qui concernent les règles fondamentales de transcription et de position, les erreurs à dominante extra-graphique qui sont en particulier phonétiques, et les erreurs à dominante calligraphique.

Figure 3: Erreurs phonogrammiques

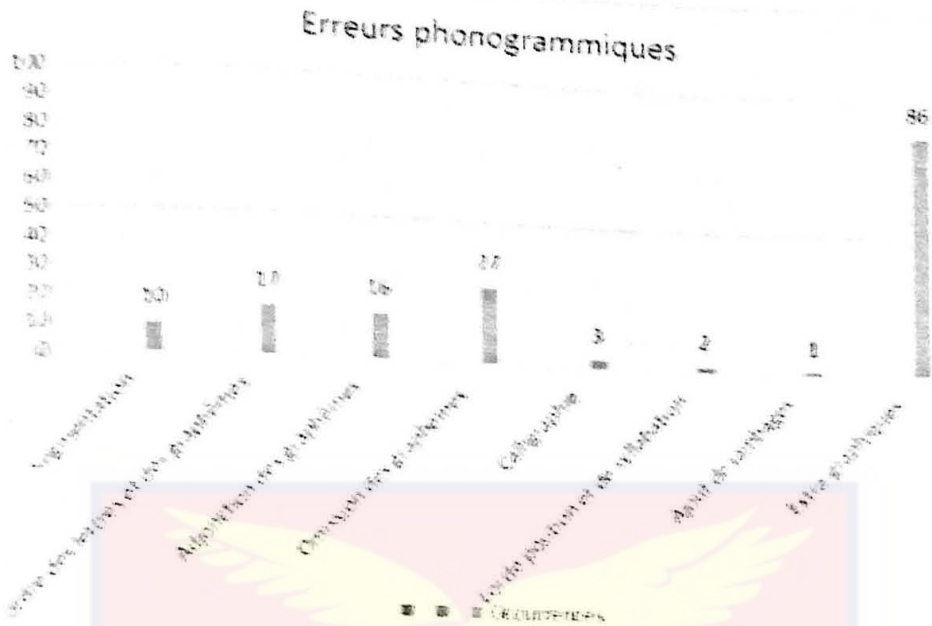


Comme le montre la figure 3, 7 catégories d'erreurs sont identifiées dans le test de rédaction et analysées sous la rubrique des erreurs phonogrammiques. Comme nous venons de le noter, nous avons enregistré en somme, 147 occurrences pour ces types d'erreurs. La confusion des phonogrammes (consonnes et voyelles), qui relève des erreurs à dominante extra-graphique a enregistré le taux d'occurrence le plus élevé (86 occurrences), suivi de l'ordre des lettres et des graphèmes (17 occurrences), de l'adjonction de graphèmes (16 occurrences) et l'omission des graphèmes (27 occurrences). Nous avons enregistré 17 occurrences pour les erreurs concernant l'ordre des lettres ou des graphèmes, et 10 occurrences pour les erreurs de segmentation. Les erreurs pour lesquelles moins d'occurrences ont été enregistrés sont les erreurs de calligraphie (3 occurrences), les erreurs concernant la loi de position ou de syllabation (2 occurrences), et pour l'ajout de jambages, qui va de paire avec l'absence de jambage, nous avons enregistré une seule (1) occurrence dans chaque cas comme présentée dans la figure 4.

Figure 4: Erreurs phonogrammiques



Les erreurs phonogrammiques, qui concernent surtout la transcription des phonèmes ou archiphonèmes selon Catach et al. (2012: 281), « sont particulièrement importantes dans les premières années » d'apprentissage de la langue. Or, nous avons vu que la majorité de nos répondants, spécifiquement 46 répondants, soit un pourcentage de 76,6% ont appris le français pendant une durée de plus de 5 ans. S'il faut déterminer le sens de l'expression « premières années » d'apprentissage de FLE dans le contexte ghanéen, nous pensons qu'il serait commode de considérer une durée qui soit inférieure ou égale à 5 ans. Ce qui signifierait que normalement déjà vers le niveau SHS 2, les apprenants devaient plus ou moins surmonter les difficultés relatives à l'emploi des phonogrammes afin d'éviter ou de minimiser les erreurs phonogrammiques. En effet, si ces difficultés persistent chez les étudiants jusqu'en deuxième année de formation de FLE à l'université, il va falloir examiner la question en fonction de la place qu'occupe l'orthographe dans l'enseignement/ apprentissage de FLE au Ghana, entre autres.



Les erreurs phonogrammiques, qui concernent surtout la transcription des phonèmes ou archiphonèmes selon Catach et al. (2012: 281), « sont particulièrement importantes dans les premières années » d'apprentissage de la langue. Or, nous avons vu que la majorité de nos répondants, spécifiquement 46 répondants, soit un pourcentage de 76,6% ont appris le français pendant une durée de plus de 5 ans. S'il faut déterminer le sens de l'expression « premières années » d'apprentissage de FLE dans le contexte ghanéen, nous pensons qu'il serait commode de considérer une durée qui soit inférieure ou égale à 5 ans. Ce qui signifierait que normalement déjà vers le niveau SHS 2, les apprenants devaient plus ou moins surmonter les difficultés relatives à l'emploi des phonogrammes afin d'éviter ou de minimiser les erreurs phonogrammiques. En effet, si ces difficultés persistent chez les étudiants jusqu'en deuxième année de formation de FLE à l'université, il va falloir examiner la question en fonction de la place qu'occupe l'orthographe dans l'enseignement/ apprentissage de FLE au Ghana, entre autres.

Cependant, en fonction des données du questionnaire, les étudiants auraient moins de difficultés dans la représentation des phonogrammes que les morphogrammes et le sémiogrammes. Aussi, l'analyse des réponses fournies à travers le test de questions à choix multiples révèle qu'effectivement, les étudiants ont moins de difficultés dans la représentation des phonogrammes contrairement aux données du test de rédaction. Voyons à présent ce que donnent les résultats du test de questions à choix multiples.

#### *Données du test de questions à choix multiples*

Les données du test de questions à choix multiples s'avèrent nécessaires dans le but de comparer les types d'erreurs que font les étudiants s'ils écrivent de mémoire et s'ils ont l'occasion de choisir parmi plusieurs propositions de réponses. Ce test est composé de 12 questions portant surtout sur les phonogrammes mais aussi sur les sémiogrammes. En proposant ces questions, nous avons voulu déterminer si les étudiants pourraient différencier entre certains phonogrammes de « forte fréquence » choisis non seulement en fonction de leurs difficultés possibles à l'écrit mais aussi par rapport aux résultats de la pré-enquête. Les mots sur lesquels porte l'analyse ont été choisis en fonction de la notion de fréquence évoquée dans le chapitre deux. Par rapport à la fréquence d'emploi de ces éléments selon la classification de Catach et al. (1986), nous avons porté l'analyse sur certains archigraphèmes de voyelles, de nasales et de consonnes. Catach et al. (2012 : 77) notent par exemple que certains éléments du système graphique « posent le plus de problèmes à l'écrit » : il s'agit des archigraphèmes à 2 ou à plusieurs timbres comme A ([a], [ɑ]); E ([e], [ɛ]); O ([o], [ɔ]); etc. Cependant, les archigraphèmes sur lesquels porte le test sont d'une grande variété d'où les

voyelles E (é, e, ai, è, ei, ai, ê, ë, ay), A (a, è, é) et O (o, é, ou, ou, ou); les nasales AN (an, am, en, em) et IN (in, im, ain, aim, ein, en, yn,); et les consonnes S (s, ss, c, ç, sc, ti, x, xc), G (g, gg, gu, gue), Z (s, z, zz), T (t, tt, te, th) et M (m, me, mm,). Le tableau 20 montre le résumé des résultats recueillis à travers le test de questions à choix multiples que nous avons analysés grâce à l'outil statistique d'analyse quantitative SPSS version 20.

Tableau 19: Erreurs orthographiques selon le test de questions à choix multiples

No	Phrases	Options de Réponses	Fréquences de réponses correctes	Pourcent age de réponses Correctes	Fréqu. de réponses fausses	Pourcen tage de répons. fausses
1.	Le régent a ..... pendant plusieurs années	règné <b>régné</b> reigné raigné	18	30%	42	70%
2.	La ..... de mon village est très vicille	rène raïne <b>reine</b> renne rêne	41	68,3%	19	31,7%
3.	Le directeur n'était pas présent à la réunion de ce .....	mâtin matain mataim <b>matin</b> matein	53	88,3%	7	11,7%
4.	....., nous allons travailler assidument.	maitnant, <b>maintenant</b> mintonant. maintenent maitenamt	53	88,3%	7	11,7%
5.	Guillaume a besoin d'une .....	guomme <b>gomme</b> guome gome gom	55	91,7%	5	8,3%
6.	Sais-tu conduire une .....	byciclette <b>bicyclette</b> bicyclete Bisiclette Bissiclete	57	95,0%	3	5,0%

© University of Cape Coast <https://ru.ucc.edu.gh/xmlui/>

No	Phrases	Options de réponses	Fréquences de réponses correctes	Pourcentage de réponses Correctes	de réponses fausses	Pourcentage de répons. fausses
7.	Je viens de connaître un ..... bien moderne	Payisan Paysan peyisan peillizan peyizan	57	95,0%	3	5,0%
8.	Cette banane est très .....	<b>douce</b> dous douse doux	53	88,3%	7	11,7%
9.	Il a fait un ..... pour visiter ma tante.	Sau <b>Saut</b> Sot seau sceau	27	45,0%	33	55,0%
10.	..... très attentif parfois à la rigueur.	on est pas <b>on n'est pas</b> on n'ait pas, on ait pas	52	86,7%	8	13,3%
11.	Le cours de ce soir a été très .....	Interesant <b>intéressant</b> interecant aintereasant	42	70,0%	18	30,0%
12.	J'ai rencontré un .... hier soir à la grande station.	Africain <b>Africain</b> Africaine Africaine	24	40,0%	36	60,0%
<b>Total</b>			532	886,6%	185	313,4%
<b>Moyenne</b>			44,33	73,88%	15,42	26,12%

Le tableau 19 montre que 18 étudiants sur 60, soit 30% des répondants contre 42 répondants qui représentent 70%, ont choisi la bonne réponse pour l'emploi du verbe « régné » dans la phrase « le régent a régné pendant plusieurs années ». Pour le nom « reine » dans la phrase « la reine de mon village est très vieille », 41 étudiants, soit 68,3% des répondants contre 19, soit 31,7% ont trouvé la bonne réponse. Dans la phrase « le directeur n'était pas présent à la réunion de ce matin », 53 étudiants, soit 88,3% des répondants ont choisi la réponse correcte alors que 7 étudiants seulement, soit 11,7% n'ont pas trouvé la bonne réponse. Les mêmes fréquences, donc les mêmes

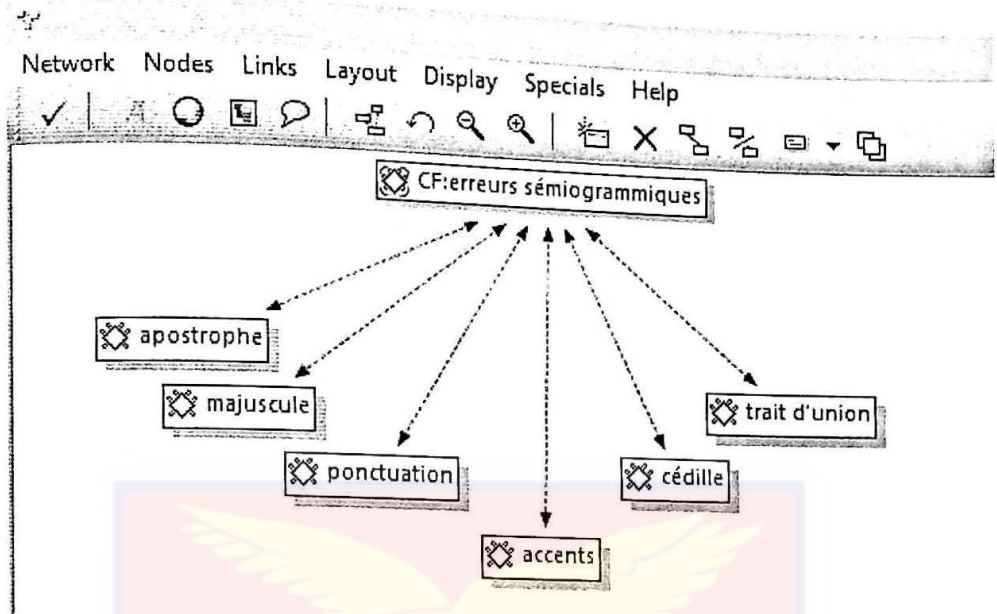
pourcentages ont été enregistrés pour le mot « maintenant » dans la phrase « maintenant, nous allons travailler assidument ». Pour le mot « gomme » dans la phrase « Guillaume a besoin d'une gomme », 55 étudiants, soit 91,7% des répondants contre 5, soit 8,3% ont choisi la réponse correcte. S'agissant du mot « bicyclette », 57 étudiants, soit 95,0% contre 3, représentant 5,0% ont trouvé la bonne réponse. Les mêmes fréquences et pourcentages ont été enregistrés pour le mot « paysan » dans la phrase « je viens de connaître un paysan bien moderne ». Dans la phrase « cette banane est très douce », l'attribut « douce » est choisi correctement par 53 étudiants, représentant 88,3% des répondants alors que 7 étudiants, soit 11,7% des répondants ont choisi des réponses fausses. Aussi, la réponse correcte « saut » dans la phrase « il a fait un saut pour visiter ma tante » est trouvée par 27 étudiants, représentant 45% des répondants, mais 33 étudiants, représentant 55% des répondants ont choisi des réponses fausses. Une haute fréquence de 52 bonnes réponses, soit 86,7% est retenue pour l'expression « on n'est pas » dans la phrase « on n'est pas très attentif parfois à la rigueur » contre 8 réponses fausses, représentant 13,3%. Pareillement, une haute fréquence de 42 bonnes réponses, soit 70,0% a été enregistrée pour l'attribut « intéressant » dans la phrase « le cours de ce soir a été très intéressant » contre 18 réponses fausses, soit 30,0%. Finalement, le nom « Africain » est écrit correctement par 24 étudiants, soit 40,0% contre 36 réponses incorrectes, soit 60,0%.

En somme, selon le tableau 20, la majorité des fréquences de réponses correctes ainsi que leurs pourcentages respectifs sont plus élevés que les fréquences de réponses incorrectes et leurs pourcentages. De même, la fréquence totale des réponses correctes et le pourcentage équivalent sont plus

© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>

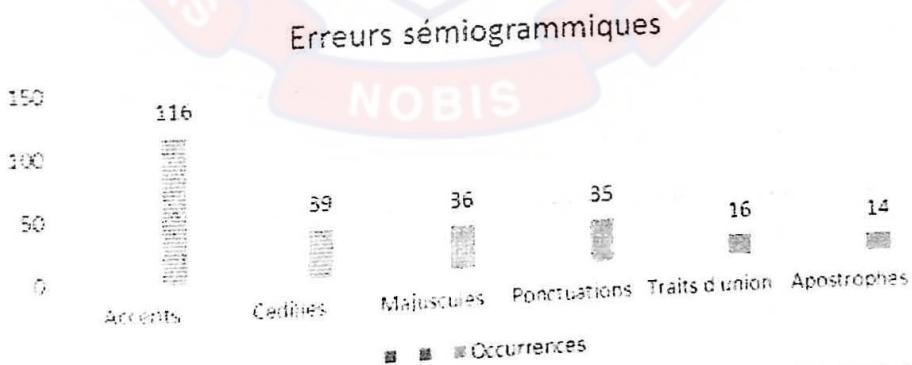
élevés que la fréquence totale des réponses incorrectes et son pourcentage équivalent. En effet, la moyenne totale des fréquences de réponses correctes est de 44,33, soit un pourcentage total de 73,88% contre 15,42 de moyenne totale pour les réponses incorrectes, soit un pourcentage de 26,12%. Les résultats montrent que les étudiants n'auraient pas eu tellement de difficultés à identifier et à choisir les bonnes réponses parmi les propositions faites. L'écart entre la performance des étudiants dans le test de questions à choix multiples et leur performance dans le test de rédaction est assez considérable : 147 occurrences d'erreurs portant sur les phonogrammes, qui constituent la plus grande partie des éléments sur lesquels porte ce test de questions à choix multiples dont les résultats positifs sont de 73,88% en moyenne. Cet écart de performance pourrait être interprété en termes cognitifs et pédagogiques dans la mesure où si les étudiants seraient déjà plus ou moins compétents dans l'emploi des phonogrammes, tel qu'ils l'ont témoigné à travers les résultats du test de questions à choix multiples, il aurait fallu nous interroger davantage sur les causes possibles de la faible performance dans le test de rédaction. À notre avis, ces causes pourraient être relatives aux facteurs aussi bien linguistiques que didactiques. Plusieurs questions pourraient se poser vis-à-vis de ces facteurs aussi bien de la part de l'enseignant que de celle des étudiants sur les stratégies d'enseignement et d'évaluation d'une part et sur les hypothèses mises en jeu en répondant aux questions d'autre part. Nous pensons que ces stratégies et ces hypothèses seraient plus élucidées suite à l'analyse des autres types d'erreurs dans le test de rédaction.

Les sémiogrammes (encore connus sous le nom d'idéogrammes) sont des signes graphiques ou des morphéogrammes qui évoquent un contenu mental ou une expérience dans une œuvre picturale abstraite. Il s'agit des signes notant le sens ou l'idée et non le son comme les phonogrammes, mais qui peuvent parfois influencer le son ou la prononciation des mots en altérant les phonèmes de base avec la modification des graphèmes qui les composent (Akakpo, 2013 ; Arrivé et al., 1986 ; Riegel et al., 2009). Les sémiogrammes sont surtout des signes auxiliaires. Nombreux sont les types de sémiogrammes en français parmi lesquels nous pouvons citer les signes de ponctuation, les accents et les autres signes auxiliaires graphiques (tels que le tréma, la cédille, le trait d'union, l'apostrophe, etc.) qui ne se prononcent pas dans la lecture mais qui en contrôlent le rythme en permettant de respecter entre autres, les groupes rythmiques et les groupes de souffle (Brissaud & Jaffré (2003) ; Akakpo, 2013). Les erreurs sémiogrammiques ou encore les erreurs à dominante idéogrammiques classifiées par Catch et al. (2012) sont les erreurs de majuscule (« un \* africain » au lieu de « un Africain »), de ponctuation, d'apostrophe (« \*et, lui » au lieu de « et lui ») et de trait d'union (« \*mot-composé » au lieu de « mot composé »). En effet, 6 types d'erreurs sémiogrammiques ont été identifiés et analysés dans le test de rédaction notamment, les erreurs concernant l'emploi de l'apostrophe, la majuscule, la ponctuation, les accents (grave, aigu, et circonflexe), la cédille et le trait d'union. Voici présentées sous forme de figure ces différentes catégories d'erreurs telles qu'elles sont analysées grâce à Atlas. Ti version 6.2.



La figure 5 montre les différentes catégories d’erreurs sémiogrammiques identifiées et analysées dans le test de rédaction. Ces erreurs ont enregistré un taux de 229 occurrences réparties entre les trois accents (116 occurrences), la cédille (39 occurrences), les majuscules (36 occurrences), la ponctuation (35 occurrences), le trait d’union (16 occurrences) et l’apostrophe (14 occurrences). Les différents types d’erreurs sémiographiques relevés dans la production des étudiants sont présentés dans la figure 6.

Figure 6: Types d’erreurs sémiographiques



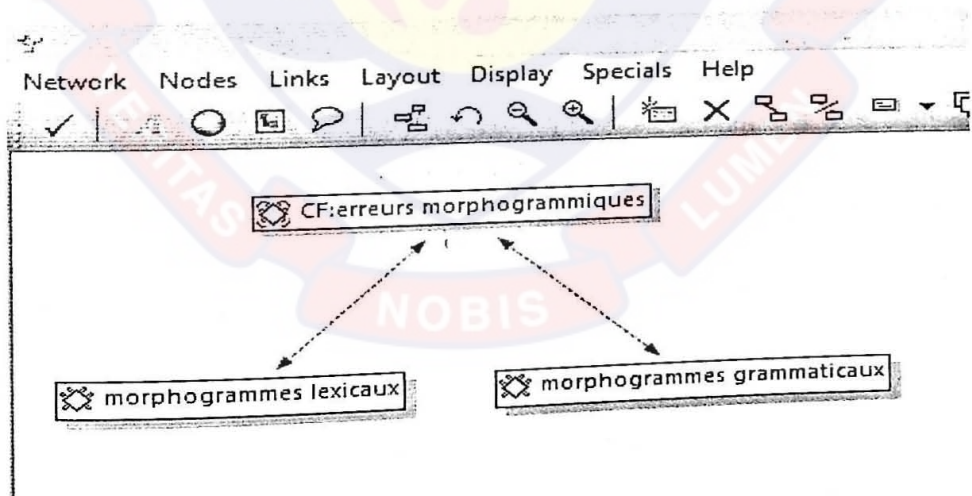
Il est à remarquer que ces occurrences sont assez considérables et bien évidemment, il s'agit du taux le plus élevé comparativement aux deux autres domaines d'erreurs analysées : les phonogrammes (147 occurrences) et les morphogrammes (141 occurrences). Cependant, il importe de chercher à savoir si le taux d'occurrences des réalisations erronées des sémiogrammes, selon les données du test de rédaction, équivaut plus ou moins aux fréquences et aux pourcentages respectifs obtenus à travers les données du test de questions à choix multiples. Selon les réalisations présentées dans le tableau 20, ce test a révélé un taux de performance légèrement élevé quant aux réponses correctes choisies pour les graphies qui relèvent de l'emploi des sémiogrammes. À titre d'exemples, nous avons constaté selon le tableau 20, que l'expression « on n'est pas » dont l'emploi relève de la notion de segmentation du point de vue des erreurs phonogrammiques, se rapporte aussi à l'emploi de l'apostrophe du point de vue des erreurs sémiogrammiques. Cinquante-deux étudiants, soit 86,7% des répondants ont trouvé la bonne réponse dans la graphie de cette expression « on n'est pas » et pour le mot « intéressant », 42 étudiants, soit 70% des répondants en ont choisi la réponse correcte. Cependant, pour « régné » et « Africain », les fréquences et les pourcentages obtenus étaient comparativement plus faibles : 18 et 24 réponses correctes respectivement, soit 30% et 40%. Nous constatons en effet, que contrairement aux réalisations concernant les erreurs phonogrammiques, selon lesquelles la performance des étudiants paraît plus faible dans le test de rédaction que dans le test de questions à choix multiples, les réalisations concernant les erreurs sémiogrammiques paraissent plus ou moins encourageantes dans le test de questions à choix multiples. Le degré de

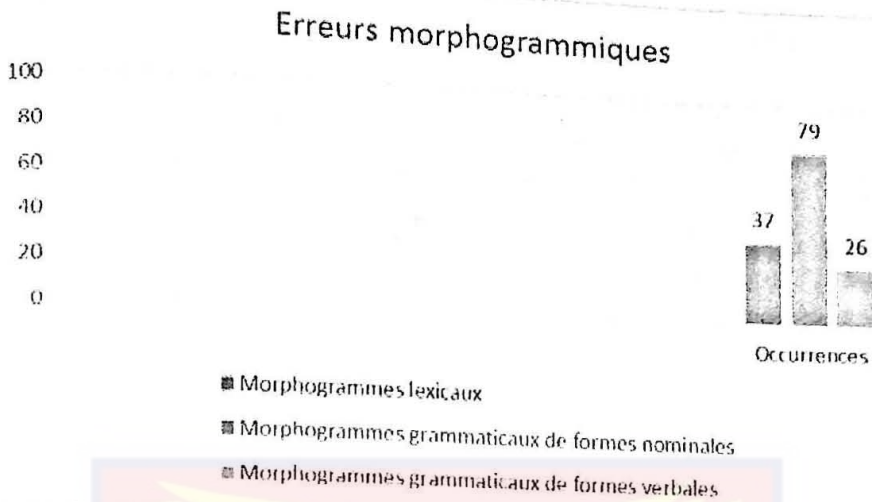
différence dans les réalisations étant, à notre avis, insignifiante, nous déduisons que quelle que soit la nature du test, l'emploi des sémiogrammes constitue une des difficultés majeures dans l'acquisition ou l'amélioration de la compétence orthographique.

Le test de questions à choix multiples exclut les erreurs morphogrammiques du fait d'avoir préféré les analyser uniquement à travers le test de rédaction. Soulignons cependant que contrairement aux phonogrammes et aux sémiogrammes, qui se rapportent à la prononciation des sons, les morphogrammes ne se prononcent pas (sauf parfois en cas de liaison). Cela n'empêche pas quand-même d'inclure également ces derniers dans le test de questions à choix multiples. Mais nous avons pensé au fait qu'en raison des principes de fonctionnement de l'orthographe française évoqués dans le chapitre deux (cf. supra page 114), l'emploi des sémiogrammes et des morphogrammes peut s'expliquer par un même principe : le principe sémiographique (Gak, 1976 ; Grevisse, 2011 ; Riegel et al., 2009). Par conséquent, toute analyse ou tout résultat concernant les sémiogrammes peut tenir lieu pour les morphogrammes. Les données du test de rédaction suffiraient donc largement pour déterminer les difficultés relatives à l'emploi des morphogrammes. En outre, le même test de rédaction a révélé plusieurs autres catégories d'erreurs notamment ; les erreurs de structures grammaticales (204 occurrences), les erreurs de sémantique (39 occurrences), et les autres types d'erreurs (53 occurrences) ; qui pourraient se rapporter plus ou moins à l'emploi des morphogrammes. Voyons à présent l'analyse des erreurs morphogrammiques.

Les morphogrammes sont les graphèmes de morphèmes. Ce sont les marques morphologiques, pour l'essentiel, des marques finales écrites qui ne sont pas prononcées (le -s du pluriel, le -t, -e, etc.) sauf en cas de liaison (les amies). Il existe deux types de morphogrammes, les morphogrammes lexicaux et les morphogrammes grammaticaux. (Catach, 1991 ; Riegel et al., 2009). Les erreurs morphogrammiques concernent donc les marques de radicaux, de préfixes et de suffixes ainsi que les phénomènes d'accord et d'autres manifestations qui relèvent de la fonction morphosyntaxique de l'orthographe française (Arrivé et al., 1986 ; Catach et al., 2012). Le taux d'occurrences enregistré pour toutes les erreurs morphogrammiques dans le test de rédaction remonte à 141, réparti entre les erreurs de morphogrammes lexicaux et les erreurs de morphogrammes grammaticaux. Les figures 7 et 8 présentent en résumé les deux grandes catégories d'erreurs morphogrammiques telles qu'elles sont analysées grâce à Atlas. Ti version 6.2.

Figure 7: Erreurs morphogrammiques





### *Erreurs de morphogrammes lexicaux*

Les morphogrammes lexicaux peuvent être catégorisés, à leur tour, 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 », qui est 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. Le terme *affixe* comprend les préfixes et les suffixes et les erreurs de morphogrammes lexicaux, qui concernent les marques de radicaux (« \*canart » au lieu de « canard ») ainsi que les marques de préfixes et suffixes (Gak, 1976 ; Catach, 2011, Riegel et al., 2009). Un taux d'occurrences de 37 a été enregistré pour ces types d'erreurs. Aussi, il faudra reconnaître qu'un bon nombre de ces erreurs relève également de la confusion des phonogrammes, surtout les erreurs qui concernent les marques des radicaux.

À titre d'exemple, les erreurs du type « \*atterremant » au lieu d'« enterrement », « \*annui » au lieu d'« ennui » qui concernent les marques du préfixe/suffixe, relèvent également des erreurs graphiques proprement dits.

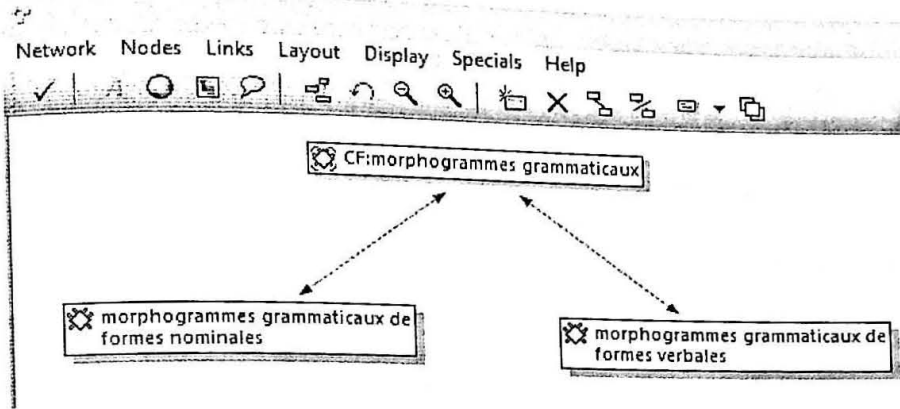
Ces erreurs n'altèrent pas la valeur phonique de l'unité dans le cas de « \*binète » pour « binette » ou « \*anfent » pour « enfant ». La seule différence toutefois, est qu'il ne s'agit pas dans ces cas des préfixes ou des suffixes comme dans le cas des morphogrammes lexicaux. Bien que catégorisables en deux groupes tout comme les erreurs de morphogrammes grammaticaux, les erreurs de morphogrammes lexicaux ont été analysées en une seule catégorie du fait de leur taux de réalisations relativement inférieur en fonction de la notion de fréquence évoquée dans le chapitre deux. (cf. supra page 154). Certaines des réalisations relevées durant l'analyse sont :

P 2: rédaction\_UCC\_UEW.doc - 2:175 [françai] (35:35) (Super)  
Codes:[erreurs morphogrammiques] [morphogrammes lexicaux] **françai**

P 2: rédaction\_UCC\_UEW.doc - 2:103 [group] (16:16) (Super)  
Codes:[erreurs morphogrammiques] [morphogrammes lexicaux] **group**

### ***Erreurs de morphogrammes grammaticaux***

Les morphogrammes grammaticaux sont les marques de la morphosyntaxe. Selon Catach (2011), les erreurs de morphogrammes grammaticaux concernent les confusions de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. (« \*chevaus » au lieu de « chevaux »); l'omission ou l'adjonction erronée d'accords étroits comme l'accord entre le déterminant et le nom (« les \*rue » au lieu « les rues ») ou d'accords larges (ceux que les enfants ont « \*vu » – au lieu de « vus »). Le taux d'occurrences enregistrés pour ces types d'erreurs est de 105 répartis entre les erreurs morphogrammiques grammaticales de formes nominales et les erreurs morphogrammiques grammaticales de formes verbales comme l'indique la figure 9 ci-dessous.



Les morphogrammes grammaticaux de formes nominales concernent les accords entre les noms et les adjectifs, les déterminants et les noms, etc. tandis que les morphogrammes grammaticaux de formes verbales concernent les flexions verbales. Alors que 79 occurrences ont été enregistrées pour les premiers (ceux de formes nominales), les seconds (ceux de formes verbales) ont enregistré un taux de réalisation de 26 occurrences. Certaines des réalisations telles qu'elles sont fournies par les étudiants selon les données du test de rédaction sont :

- P 2: rédaction\_UCC\_UEW.doc - 2:152 [Tu ne peut] (29:29) (Super)  
Codes: [erreurs morphogrammiques] Tu ne **peut**
- P 2: rédaction\_UCC\_UEW.doc - 2:163 [je sui là.] (29:29) (Super)  
Codes: [erreurs morphogrammiques] je **sui** là.
- P 2: rédaction\_UCC\_UEW.doc - 2:166 [Tous ma vie] (35:35) (Super)  
Codes: [erreurs morphogrammiques] **Tous** ma vie
- P 2: rédaction\_UCC\_UEW.doc - 2:217 [Je te donnes] (36:36) (Super)  
Codes: [erreurs morphogrammiques] Je te **donnes**
- P 2: rédaction\_UCC\_UEW.doc - 2:239 [tu me dit] (44:44) (Super)  
Codes: [erreurs morphogrammiques] [morphogrammes grammaticaux]  
[morphogrammes grammaticaux de formes verbales] tu me **dit**
- P 2: rédaction\_UCC\_UEW.doc - 2:259 [un autre langue] (44:44) (Super)  
Codes: [erreurs morphogrammiques] [morphogrammes grammaticaux]  
[morphogrammes grammaticaux de formes nominales] **un** autre langue

Le constat général à ce niveau est que toutes les différentes catégories d'erreurs se manifestent dans la production écrite des étudiants bien qu'elles n'aient pas le même degré de manifestation. Les erreurs phonogrammiques

par exemple, abondent plus dans le test de questions à choix multiples alors que les erreurs sémiogrammiques sont pratiquement sur le même pied d'égalité dans les deux types de tests. Or, en fonction des réponses fournies par les données du questionnaire, les étudiants pensent qu'ils ont plus de difficultés en orthographe grammaticale (qui concerne les erreurs morphogrammiques [46 occurrences, soit 78,2%]) qu'en orthographe lexicale (qui concerne les erreurs phonogrammiques [36 occurrences, soit 61,2%]) avant les erreurs portant sur les accents et les autres signes auxiliaires (qui concernent les erreurs sémiogrammiques [32 occurrences, soit 54,4%]). Le test de rédaction a révélé que les étudiants rencontreraient plus de difficultés avec les erreurs sémiogrammiques (229 occurrences) que les erreurs phonogrammiques (147 occurrences) et les erreurs morphogrammiques (141 occurrences). Aussi, en principe, ils auraient généralement moins de difficultés orthographiques selon le test de questions à choix multiples (en moyenne une fréquence de 44.33, soit 73.88% contre 15,42, soit 26,12%). Même avec les disparités observables dans les réalisations comme l'indiquent les tableaux et les diagrammes récapitulatifs suivants, nombreuses sont les contraintes qui se font voir concernant le niveau de compétence orthographique des étudiants de FLE.

Ces contraintes pourraient être relatives à plusieurs facteurs entre autres, les stratégies d'enseignement et les hypothèses mises en jeu par les étudiants aussi bien dans les apprentissages que dans la passation des tests d'évaluation. La discussion de tous ces facteurs nous importe dans cette étude, mais bien avant cela, voyons certaines des causes de l'incompétence orthographique selon les données du questionnaire.

Cette rubrique porte sur l'avis des étudiants concernant les causes de leurs difficultés en orthographe. Les étudiants ont déjà avoué qu'ils ont des difficultés en écrivant le français et ils ont aussi précisé la nature de ces difficultés (cf. supra pages 255 & 256). Les réponses fournies à la question « à votre avis, pourquoi avez-vous ces difficultés en écrivant le français ? » ont été analysées avec l'outil d'analyse qualitative Atlas. Ti 6.2. Ayant identifié 22 différentes catégories d'idées dans les réponses fournies par les répondants, nous les avons regroupées en quatre rubriques dans le but de faciliter l'analyse. Certaines des catégories d'idées enregistrées sont les suivantes :

- Manque de temps pour apprendre le français (11 occurrences)
- Difficulté de la grammaire française (11 occurrences)
- Difficultés de maîtrise des règles grammaticales et orthographiques (10 occurrences).
- Difficultés de la conjugaison française (7 occurrences)
- Manque d'activités pratiques de l'écrit (6 occurrences)
- Difficultés d'emploi des accents (4 occurrences)
- Manque d'activités pratiques en orthographe (3 occurrences)
- Manque d'activités pratiques de rédaction (4 occurrences)
- Manque de pratique en expression orale (7 occurrences)
- La communication est le facteur premier d'apprendre la langue et non l'orthographe (7 occurrences)
- Faible fondation en français. (4 occurrences)
- Difficultés des sons et du système de prononciation (3 occurrences)
- Le français est enseigné dans un contexte anglophone (3 occurrences)
- Environnement linguistique non favorable à l'apprentissage du français (3 occurrences)

Ces catégories d'idées sont présentées et analysées sous les quatre rubriques suivantes : les contraintes temporelles, la difficulté de la langue française, le contexte d'apprentissage de la langue et la pédagogie et finalement la conception de la langue.

*Certaines causes des difficultés de l'orthographe selon les répondants*

La majorité des étudiants pensent qu'ils ont des difficultés à écrire le français parce qu'ils ne consacrent pas assez de temps à l'apprentissage du français (11 occurrences). En expliquant davantage ce point, ils ont noté qu'ils suivent beaucoup de modules en anglais, soit en éducation ou pédagogie générale, soit dans le cadre des autres spécialités pour lesquelles ils se sont inscrits (*second area/ major-minor programmes*). Certains étudiants pensent qu'à cause de leur faible base en français (4 occurrences), les enseignants devraient leur accorder la chance de pratiquer plus la langue en termes d'activités générales de l'écrit (6 occurrences), d'expression orale (7 occurrences), de rédaction (3 occurrences) et de l'orthographe proprement dite (3 occurrences). D'autres sont d'avis que certains aspects de la langue ne sont pas enseignés (7 occurrences). Dans la plupart des cas, ils ont relié ces points à la difficulté de la langue (31 occurrences) et spécifiquement à l'ampleur des règles d'emploi de certains aspects spécifiques qu'il importe de maîtriser dans le but de bien écrire (10 occurrences).

### ***Difficulté de la langue***

S'agissant de la difficulté de la langue, les étudiants ont fait une référence particulière à la difficulté : de la grammaire française (11 occurrences), de la maîtrise des règles grammaticales et orthographiques (10 occurrences), de la conjugaison française (7 occurrences), des sons et du système de prononciation de la langue (3 occurrences), et de l'emploi des accents (4 occurrences). Par rapport à ces points, d'autres arguments accessoires ont été enregistrés concernant l'enseignement/apprentissage de la langue, conçue comme très difficile par les étudiants et qui se déroule dans un contexte anglophone. En effet, à leurs avis, les enseignants devraient de temps en

temps modifier leurs approches méthodologiques en cherchant des moyens adéquats pour les motiver à travers des activités pratiques moins pénibles. Ils ont insisté sur la mise en place des activités qui puissent les aider à vouloir s'investir davantage dans l'apprentissage de la langue, étant donné qu'ils ont le désir de perfectionner ou d'améliorer leur compétence orale et écrite. Aussi, ils ont ajouté à la motivation en termes d'activités pratiques intéressantes, la motivation en termes des notes qu'ils reçoivent en fin de compte en faisant allusion au fait qu'ils sont sanctionnés inutilement parfois.

### *Contexte d'apprentissage de la langue et pédagogie*

Pour certains étudiants, ils sont confrontés aux difficultés de l'écrit parce que le français est enseigné et appris dans un contexte anglophone (3 occurrences). Or, les problèmes de faible base en français sont déjà constants (4 occurrences), ainsi que la difficulté de la langue elle-même avec beaucoup d'aspects et de pièges (7 occurrences). Ils ont également mentionné les difficultés de compréhension de certains mots et expressions en raison du manque de vocabulaire (2 occurrences), manque de pratique des activités d'expression orale, manque d'activités de lecture (2 occurrences), manque d'activités de dictée (2 occurrences) et du manque d'emploi des supports audio-visuels (3 occurrences). À part le fait que cette rubrique est connectée aux deux premières (c'est-à-dire le manque de temps et difficulté de la langue), nous avons constaté qu'elle a été expliquée spécifiquement par les étudiants en fonction de l'impact de l'anglais sur l'emploi de la langue française, surtout sur son écriture. Ils ont lancé un appel aux enseignants de revisiter leur méthodologie de façon fréquente afin d'atteindre le but désiré.

Sans perdre de vue la nature interreliée de toutes les rubriques dans cette section, la présente rubrique concerne spécifiquement les idées des étudiants sur le fait que la communication est le facteur premier d'apprendre la langue et non l'orthographe (7 occurrences). Alors, pour eux, la maîtrise des règles grammaticales et orthographiques, par exemple, n'est pas trop nécessaire pour communiquer effectivement dans la langue (10 occurrences). Encore, ils remarquent qu'ils n'ont pas besoin de l'emploi des accents (4 occurrences) par exemple pour communiquer effectivement dans la langue. Plutôt, ils ont insisté sur le manque de pratique en expression orale (7 occurrences), vu la difficulté des sons et du système de prononciation (3 occurrences). D'après les idées avancées par les étudiants, la difficulté de compréhension de certains mots et expressions (3 occurrences), l'emploi exceptionnel des uns en français (2 occurrences) et le manque d'exercice de traduction (2 occurrences) seraient certaines des causes de leurs difficultés à l'écrit.

Ces données ont révélé que la première des causes des difficultés de l'écrit selon les répondants est le manque de temps consacré à l'apprentissage de la langue, suivie de la difficulté de la langue, du contexte d'apprentissage de la langue et la pédagogie et finalement de la conception de la langue. Puisque les étudiants ont pu attribuer diverses causes à leur incapacité d'écrire sans erreurs, voyons ce qu'ils pensent de la place de l'orthographe dans l'enseignement/ apprentissage du FLE.

Les données sur la place de l'orthographe regroupent les items du questionnaire qui portent sur la nécessité de l'orthographe pour bien communiquer et pour réussir dans les apprentissages. Après avoir indiqué leur position en choisissant les options fournies selon qu'ils soient d'accord ou non avec les propositions, ils ont justifié leur choix en fournissant des raisons variées que nous avons examiné par l'outil d'analyse qualitative Atlas.Ti. Présentons d'abord les réponses fournies par les répondants sur la nécessité de l'orthographe pour bien communiquer en français.

### *Nécessité de l'orthographe pour bien communiquer*

En fonction de notre deuxième hypothèse de l'étude qui porte sur l'évaluation de la place de l'orthographe dans l'enseignement/ apprentissage de FLE, le présent item du questionnaire a pour but de collecter des données sur la position des étudiants quant à la nécessité de bien écrire. Outre la place de l'orthographe dans les programmes d'études ou dans les syllabus, la position des étudiants sur l'importance de l'orthographe dans la communication écrite de tous les jours s'avère nécessaire pour des fins pédagogiques, étant donné que leur position aurait des implications pour eux-mêmes et pour leurs enseignants dans la quête de la compétence orthographique. Ajoutons que cet item est également en relation avec la théorie de Hymes (1972b) qui constitue un des fondements théoriques de cette étude. En effet, les réponses recueillies à partir de cet item ont pour but de nous aider à déterminer si les répondants sont d'avis ou pas que la compétence orthographique contribue au succès de la communication écrite.

Réponses	Fréquence	Pourcentage (%)
Oui	38	63,3%
Non	19	31,7%
Pas de réponses	3	5,0%
Total	60	100%

Selon le tableau 20, 38 parmi les 60 répondants, représentant 63,3% contre 19 répondants, représentant 31,7%, ont avoué que bien écrire est nécessaire pour communiquer en français. Bien que seulement 3 des répondants, représentant 5% ne se soient pas prononcés, il s'agit d'une indication claire que la majorité des étudiants abondent dans le même sens théorique que Hymes (1972b) : la compétence communicative n'exclut pas la compétence linguistique (donc la compétence orthographique) comme nous l'avons remarqué dans le chapitre 2 (cf. supra pages 56 & 77). Cependant, il a fallu chercher davantage à savoir les raisons qui expliquent les choix positifs ou négatifs des répondants.

#### *Nécessité de l'orthographe pour bien communiquer : raisons positives*

Étant une question ouverte, cet item du questionnaire a été analysé avec l'outil d'analyse qualitative Atlas. Ti 6.2 tout comme les données du test de rédaction. Les répondants ont fourni 7 catégories d'idées comme justification en faveur de la nécessité de l'orthographe pour une communication efficace et effective. Ces catégories d'idées ont été regroupées en trois rubriques notamment, l'interprétation facile du message, la preuve de

### *Interprétation facile du message*

Les étudiants qui ont choisi la réponse positive ont justifié qu'il est nécessaire d'écrire sans erreurs pour pouvoir communiquer de façon effective et efficace du fait de l'interprétation facile du message (18 occurrences). C'est pour dire que l'interprétation du message est cruciale pour qu'il y ait communication, alors qu'il n'est pas possible d'interpréter le message sans l'avoir compris (le sens). Or, un message plein d'erreurs pourrait être difficile à décoder, donc difficile à comprendre et à interpréter parfois. Nous pourrions comprendre la position des étudiants en fonction du rapport entre un message écrit et un texte ou un discours (Baylon & Mignot, 2000 ; Kramsch, 1991 ; Lerat, 1983) comme nous l'avons discuté dans la partie introductive de l'étude (cf. supra pages 9 & 14). À notre avis, les erreurs peuvent ne pas faire d'un message écrit, un texte ou un discours, car leur présence dans les écrits peut affecter le sens du message et par conséquent, la qualité de la communication.

### *Preuve de compétence dans la langue*

Selon d'autres catégories d'idées avancées par les étudiants, écrire sans erreurs est nécessaire pour bien communiquer parce que cela pourrait servir de preuve du niveau de compétence dans la langue (9 occurrences). Ils ont expliqué davantage leurs points de vue en fonction de la difficulté : de la grammaire française (11 occurrences), de la conjugaison (7 occurrences), de la maîtrise des règles grammaticales et orthographiques (10 occurrences) en remarquant que si quelqu'un écrit sans erreurs, celui-là est respecté parce qu'il est considéré comme étant compétent. C'est pour dire que le message de

quelqu'un qui maîtrise la langue est mieux compris. Le fait du respect qui lui est accordé et puisque ce respect pourrait facilement influencer la réception de son message, la communication serait effective et efficace. Cet argument va dans le même sens que l'importance de l'orthographe en général qui, selon Lucci et Nazé (1989), accorde le respect de soi et le respect d'autrui dans le contexte de la communication écrite, que ce soit sur le plan officiel ou familial.

### *Confusion du système d'oral et d'écrit du français*

Certains étudiants sont d'avis que l'orthographe est nécessaire pour bien communiquer parce que la présence des erreurs dans les écrits peut entraîner des confusions entre le système de l'écrit et celui de l'oral (11 occurrences). C'est dire que si le respect de l'orthographe n'est pas nécessaire, il y aura la tentation d'écrire comme on prononce (de pratiquer l'orthographe phonétique) et il serait difficile de déterminer la norme à l'écrit. N'oublions pas que la plupart des mots de la langue française selon l'orthographe actuelle sont en fonction des principes du fonctionnement de l'orthographe et il y a un écart entre l'écrit et l'oral bien que l'écrit soit la norme (Grevisse, 2011 ; Riegel et al., 2009) comme nous l'avons discuté dans les chapitres un et deux (cf. supra page 5, 6 & 123). De même, les étudiants ont noté que le respect de l'orthographe est nécessaire pour communiquer efficacement dans la mesure où cela entraînerait leur désir de corriger toute erreur ; une pratique qui contribuerait à améliorer leur apprentissage de la langue (15 occurrences).

Tout comme dans le cas de toutes les questions ouvertes du questionnaire, les justifications négatives de cet item ont été analysées grâce à l'outil d'analyse qualitative Atlas. Ti 6.2. Les étudiants ont avancé plusieurs raisons pour lesquelles ils pensent qu'écrire sans erreurs n'est pas nécessaire pour une communication efficace en français. Ils ont fourni 4 différentes raisons que nous avons regroupées en deux rubriques notamment la communication n'équivaut pas à l'orthographe et la difficulté de maîtrise des règles orthographiques.

#### *La communication n'équivaut pas à l'orthographe*

Certains étudiants pensent que la communication est le facteur primaire de l'apprentissage de la langue et non l'orthographe (7 occurrences). Pour eux, le sens est important mais ne dépend pas tellement de l'orthographe des mots. D'autres sont d'avis que même si écrire sans erreurs est nécessaire pour communiquer, ils seraient corrigés en cas de besoin durant la communication et l'apprentissage de la langue et cela ne pourra en aucun cas gêner la communication puisque les erreurs aident à améliorer l'apprentissage de la langue (15 occurrences). Aussi ont-ils ajouté que même s'ils écrivent avec erreurs, la communication ne sera pas affectée parce qu'il y a une différence entre l'oral et l'écrit mais si on arrive à communiquer à l'oral malgré les erreurs, le cas de l'écrit ne pourrait être différent.

#### *Difficulté de maîtrise des règles de la langue française*

Pour certains des étudiants, la difficulté de langue française fait qu'il n'est pas possible de la parler ou de l'écrire sans erreurs (21 occurrences). La grammaire française est difficile (11 occurrences) et il est également difficile

de maîtriser les règles grammaticales et orthographiques (10 occurrences) ; ce qui fait qu'à leur avis, personne ne peut communiquer sans erreurs. Or, si on arrive à communiquer depuis toujours malgré les erreurs, cela veut dire tout simplement que l'impact des erreurs sur la communication est insignifiant et la conclusion en est que le respect de l'orthographe n'est pas nécessaire pour communiquer. À notre avis, cette position n'est pas trop différente des conceptions de l'approche communicative qui insiste sur la capacité et la motivation des apprenants à communiquer malgré les erreurs (Germain, 1993 ; Richards & Rodgers, 1995). Cependant, il importe de nous rappeler du fait de l'importance des termes comme *compétence* et/ou *maîtrise* de la langue dans le processus de l'enseignement/apprentissage de la langue. La compétence (linguistique et communicative) ou la maîtrise de la langue s'avère nécessaire suite à une certaine période d'apprentissage. C'est en cela d'ailleurs que réside la pertinence d'une telle étude ayant pour but d'examiner les facteurs qui empêcheraient la maîtrise de la langue pour fins pédagogiques. Certes, les erreurs pourraient être tolérées parce que l'erreur est positive dans l'histoire de la didactique des langues (Astolfi, 1997 & 2006), mais seulement jusqu'à un certain degré relativement au niveau d'apprentissage puisqu'à notre avis, la présence ou l'absence des erreurs dans les énoncés détermine le niveau de langue du sujet parlant et la notion de compétence dans la langue implique l'absence de l'erreur dans la communication orale ou écrite.

### ***Nécessité de l'orthographe pour réussir dans les apprentissages***

Cet item concerne l'avis des répondants sur la nécessité d'écrire sans erreurs pour réussir dans leurs apprentissages. Nous sommes d'avis que si la majorité des étudiants pensent que le respect de l'orthographe est nécessaire

pour bien communiquer, ils seraient également évalués. Un avis qu'écrire sans erreurs est nécessaire pour réussir dans les apprentissages. Notre position s'explique par le fait que la réussite dans les apprentissages implique la compétence dans la communication surtout la communication écrite, étant donné que la plupart des compétences scolaires enseignées/apprises sont évaluées à travers la production écrite des apprenants. Par conséquent, les erreurs devraient occuper une place importante dans l'enseignement/apprentissage du FLE, qu'elles soient sanctionnées ou non et les réponses fournies par les étudiants à ce présent item du questionnaire nous permettraient de déterminer l'importance qu'ils accordent aux erreurs et par extension à la place de l'orthographe comme un facteur crucial de réussite dans leurs apprentissage de la langue.

Tableau 21 : L'orthographe est nécessaire pour réussir dans les apprentissages

Réponses	Fréquence	Pourcentage (%)
Oui	35	58,3%
Non	22	36,7%
Pas de réponses	3	5,0%
Total	60	100%

Selon le tableau 21, alors que 35 étudiants, soit 58,3% des répondants pensent qu'il est nécessaire d'écrire sans erreurs pour réussir dans les apprentissages. Vingt-deux étudiants représentant 36,7% des répondants sont d'un avis contraire. Il faut retenir que seuls 3 étudiants, soit 5,% des répondants ne se sont pas prononcés. Comparativement à l'item qui porte sur la nécessité de l'orthographe pour bien communiquer, si la majorité des

étudiants disent que le respect de l'orthographe est nécessaire pour réussir dans les apprentissages, cela supposerait qu'ils font allusion à la place importante de l'orthographe dans l'enseignement/ apprentissage de FLE. C'est pour cela qu'il a fallu chercher davantage à savoir auprès des répondants si les programmes d'études leur permettent de maîtriser l'orthographe. Auparavant, voyons les justifications respectives que donnent les étudiants suivant leur choix de réponses en termes de « oui » ou « non ».

### *Nécessité de l'orthographe pour réussir dans les apprentissages : raisons positives*

La grande majorité des étudiants a attribué des raisons à leur choix de réponses selon qu'ils soient d'accord ou non sur l'importance de l'orthographe pour réussir dans les apprentissages. Les réponses fournies par les étudiants au présent item ont été analysées grâce à Atlas. Ti 6.2. Pour les justifications positives, plusieurs catégories d'idées ont été enregistrées et nous les avons regroupées sous trois grandes rubriques ci-dessous.

#### *L'orthographe affecte le sens des mots*

Certains étudiants pensent que l'orthographe est nécessaire pour la réussite dans les apprentissages du fait qu'elle affecte le sens des mots ou du message (18 occurrences). Ce point de vue est identique à celui exprimé dans l'item qui porte sur la nécessité de l'orthographe pour bien communiquer où les étudiants ont évoqué les arguments en faveur de l'interprétation facile du message. Pour eux, l'orthographe est nécessaire dans les apprentissages parce qu'elle favorise l'interprétation du message ; ceci est crucial dans le processus d'enseignement/apprentissage et particulièrement dans un test d'évaluation par exemple ; l'enseignant aura besoin d'une interprétation assez claire avant

d'accorder la note méritée. En effet, selon les barèmes, il serait souvent difficile d'avoir une bonne note avec un devoir plein d'erreurs. Pour d'autres étudiants qui abondent dans le même sens, la communication est le facteur premier de l'apprentissage de la langue et non l'orthographe (7 occurrences) mais dans la réussite scolaire, l'orthographe est importante parce que toute réussite (ou tout échec) dans le cadre scolaire est sanctionné(e) par un examen qui se fait souvent à l'écrit. Ce fait sous-entend la prise en compte d'un barème qui implique la tolérance ou la non-tolérance de l'erreur dans les productions. Quand bien même certains étudiants seraient d'avis que la capacité de communiquer sans erreurs est un atout essentiel de réussite dans les apprentissages (14 occurrences) parce que cela entraîne la motivation personnelle d'exceller (12 occurrences), d'autres diraient que cela suscite l'admiration des autres y compris des enseignants (7 occurrences), et aboutit également à la satisfaction de soi (3 occurrences). Selon les arguments avancés par les répondants, toutes ces idées sont relatives du fait qu'elles sont toutes nécessaires à la réussite dans les apprentissages.

#### *L'orthographe attire l'attention sur les erreurs*

La deuxième rubrique qui concerne un autre volet de justifications pour lesquelles bien écrire est nécessaire pour la réussite dans les apprentissages regroupe les idées sur le fait que généralement le respect de l'orthographe attire l'attention sur les erreurs afin de les corriger (13 occurrences). Ces idées pourraient s'interpréter qu'à force de corriger régulièrement les erreurs des étudiants, ces derniers finissent par s'auto corriger en cas de besoin et c'est en cela que réside la réussite dans les apprentissages. Les mêmes sentiments ont été exprimés par certains étudiants en termes de la difficulté de la grammaire

(11 occurrences) et de la maîtrise des règles (9 occurrences). D'autres étudiants ont ajouté qu'en fonction de l'importance de la grammaire et de l'orthographe (9 occurrences), ils échoueraient par manque de respect des règles orthographiques en écrivant avec erreurs. Par contre, le respect de ces règles les amènerait à éviter l'échec tout en promouvant la réussite.

### *L'orthographe améliore la performance*

La dernière rubrique concernant les arguments avancés par les étudiants en faveur de l'importance de l'orthographe pour réussir dans l'apprentissage de la langue est que cela entraîne l'amélioration du niveau de compétence et de performance (13 occurrences), en raison de leur base faible dans la langue (14 occurrences). Selon certains étudiants, puisque l'absence d'erreurs est une preuve de compétence dans la langue (12 occurrences), la réussite est assurée en fin de compte. Pour d'autres, les erreurs contribuent à améliorer l'apprentissage de la langue du point de vue général (15 occurrences), de même que la correction des erreurs aide à éviter la confusion entre les systèmes de langue anglais et français (9 occurrences). En bref, toutes ces idées impliqueraient l'inévitabilité de l'erreur qui est nécessaire pour la réussite dans les apprentissages dans la mesure où l'erreur est positive (Astolfi, 2006). Quand bien même, ces idées paraissent un peu paradoxales, l'essentiel est de retenir que la valeur accordée à l'erreur dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue équivaut à l'effort qui doit être déployé en vue de l'éradiquer ; d'où la nécessité de la mise en place des stratégies d'enseignement adéquates. C'est d'ailleurs dans le même sens que certains étudiants ont avancé des arguments contre la prise en compte de l'orthographe dans la réussite des apprentissages.

S'agissant des justifications négatives, c'est-à-dire les raisons pour lesquelles les étudiants pensent qu'écrire sans erreurs n'est pas nécessaire pour réussir dans les apprentissages, plusieurs catégories d'idées ont été également enregistrées et nous les avons regroupées sous deux grandes rubriques notamment, l'inévitabilité de l'erreur et manque des module d'orthographe dans la formation en FLE.

### *Inévitabilité de l'erreur*

D'après les points de vue de certains étudiants, l'erreur est inévitable (7 occurrences), c'est pourquoi il serait crucial de les identifier régulièrement dans le but de les corriger car elles pourraient contribuer à améliorer l'apprentissage de la langue (8 occurrences). Pareillement, d'autres étudiants ont dit catégoriquement que les erreurs aident à améliorer l'apprentissage de la langue (15 occurrences), et par conséquent le niveau de compétence est amélioré (13 occurrences) ainsi que le niveau de performance (13 occurrences). Les explications données par les étudiants s'interprèteraient que si l'orthographe était nécessaire pour réussir dans les apprentissages, ils n'auraient pas réussi jusqu'à arriver à leur niveau actuel (deuxième année à l'université) malgré les erreurs. Alors pour eux, bien écrire (écrire sans erreurs) n'importe pas tellement dans la réussite scolaire car même à un niveau avancé d'apprentissage de la langue, il serait difficile pour n'importe qui d'écrire sans erreur même si c'est la réussite qui déterminerait l'avancement du niveau d'apprentissage. Cette position des étudiants paraît un peu problématique dans la mesure où même si l'erreur est inévitable durant les

premières années de l'apprentissage de la langue, elle pourrait être évitée en fonction de la progression. Autrement dit, si l'identification de l'erreur et sa correction éventuelle contribueraient à améliorer le niveau de compétence, de performance et de langue en général, l'éviter à un niveau donné serait exigé, d'où l'importance de respecter l'orthographe dans le but de réussir dans les apprentissages.

#### *Manque du module d'orthographe dans la formation en FLE*

Pour certains étudiants, le manque du module d'orthographe (13 occurrences) dans la formation de FLE est une preuve que le respect de l'orthographe n'est pas important pour réussir dans les apprentissages. Selon eux, l'absence d'enseignement de l'orthographe se traduirait au manque d'exercices pratiques d'orthographe (*lack of practice of spelling*) portant sur les règles générales de l'écriture (9 occurrences) de même que sur les accents et les autres signes auxiliaires (4 occurrences). Ils ont également relié ces idées à la difficulté de la grammaire française (11 occurrences) et à la difficulté de maîtriser la grammaire et l'orthographe (10 occurrences) en ajoutant que les enseignants devraient attirer plus l'attention des étudiants sur ces aspects si l'erreur devrait être évitée dans le but de réussir dans les apprentissages. Aussi, ont-ils indiqué que si l'orthographe et la grammaire étaient importantes (6 occurrences) de même que l'emploi correct des accents (4 occurrences) et des homophones par exemple, l'enseignement/ apprentissage de l'orthographe devrait occuper une place prépondérante dans l'enseignement/ apprentissage du FLE dès le début d'apprentissage de la langue. Ces arguments expliqueraient leur conviction que bien écrire (c'est-à-dire écrire sans erreurs) n'est pas nécessaire pour réussir dans les

apprentissage. Tout en étant d'accord avec les étudiants, nous dirons que leur position est cruciale dans la mesure où elle rentrerait dans la validation d'une de nos hypothèses concernant la place négligée de l'orthographe dans la didactique du FLE au Ghana. Cependant, même si l'orthographe n'est pas enseignée comme aspect, ou comme module à part entière dans l'enseignement/apprentissage du FLE, sa prise en compte comme l'un des facteurs essentiels de réussite dans l'apprentissage de la langue ne pourrait pas être contestée puisqu'il s'agit d'une compétence essentielle pour l'usage de la langue (Beacco, 2010 ; Cuq & Gruca, 2009). C'est pour cela qu'il nous a fallu vérifier auprès des répondants si leurs programmes de formation en termes des différents modules favorisent la maîtrise de l'orthographe du français.

#### *Maitrise de l'orthographe à travers les programmes d'étude*

Cet item du questionnaire rentre aussi dans la validation de la deuxième hypothèse de l'étude. Si les programmes d'étude des répondants leur permettent de maîtriser ou non l'orthographe du français, les implications seraient d'autant plus importantes pour nous que les réponses dans la mesure où elles contribueraient à déterminer la place qu'occupe l'orthographe dans l'enseignement/ apprentissage du FLE au Ghana par rapport à son importance dans la didactique du FLE d'un point de vue général. Le tableau 23 présente les données sur la maîtrise de l'orthographe à travers les programmes d'études en français selon les répondants.

Réponses	Fréquence	Pourcentage (%)
Oui	34	56.6%
Non	25	41.7%
Autre	1	1.7%
Total	60	100%

D'après le tableau 22, alors que 34 étudiants, soit 56.7% des répondants sont d'avis que les programmes d'études en FLE leur permettent de maîtriser l'orthographe, 25 étudiants, soit 41.7% pensent autrement. Il est à constater quand-même que ces réponses sont majoritairement positives et si cela en est effectivement le cas, normalement, la compétence orthographique ne devrait pas poser tant de difficultés. En effet, il serait primordial de déterminer d'autres causes possibles des difficultés orthographiques chez les étudiants. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il a fallu chercher davantage des justifications auprès des répondants concernant leurs choix respectifs.

#### ***Pourquoi les programmes d'étude favorisent la maîtrise de l'orthographe***

Puisqu'il s'agit d'une question ouverte, le présent item du questionnaire a été aussi analysé avec l'outil statistique Atlas. Ti 6.2. Les répondants avaient à justifier pourquoi ils pensent que leurs programmes d'étude en français leur permettent de maîtriser ou non l'orthographe. Pour ce qui est des justifications positives données par ceux qui ont choisi « oui » pour l'item précédemment analysé portant sur la question « est-ce que votre programme de FLE vous permet de maîtriser l'orthographe ? », les étudiants ont donné 15

### *Modules et correction des erreurs*

La majorité des étudiants pensent que leurs programmes leur permettent de maîtriser l'orthographe à travers tous les modules qu'ils suivent et en corrigeant les erreurs (37 occurrences). Selon eux, la maîtrise de chaque aspect de la langue est si importante que chaque module est conçu dans le but de les aider à maîtriser tous les aspects y compris l'orthographe. D'autres ont avancé l'argument que naturellement, les erreurs contribuent à l'amélioration de l'apprentissage de la langue (15 occurrences) et chaque fois que se présente l'occasion de corriger les erreurs, c'est un pas vers l'apprentissage de l'orthographe, donc sa maîtrise. Étroitement relié à cette position est le fait que pour certains étudiants, leurs enseignants essaient d'identifier les erreurs dans leurs productions et attirent leur attention sur ces erreurs afin de les aider à les corriger (8 occurrences). D'autres étudiants ont évoqué le fait que la grammaire française est difficile (11 occurrences), mais importante pour la maîtrise de la langue tout comme l'orthographe (6 occurrences). En effet, les enseignants font de leur mieux pour les aider à maîtriser ces aspects en corrigeant leurs erreurs qui sont inévitables (7 occurrences). Voyons certaines de leurs justifications.

P 6: Question 22\_yes.doc - 6:7 [The lectures always correct my...] (11:11) (Super)  
Codes: [checking mistakes and correcting them can help improve learning]  
[Mistakes are inevitable] [Mistakes help improve  
Learning of the language]

The lecturers always correct my mistakes and encourage me to rewrite the passages.  
Because the lecturers make sure we write the correct orthography by correcting our  
orthography mistakes.

Because the course brings out the areas where I normally have difficulties and it lays  
emphasis on these areas. Therefore, I master them.

Pour la deuxième rubrique, le regroupement d'idées porte sur tels arguments qu'une fois que l'amélioration du niveau de compétence (13 occurrences) qui va toujours avec celui de performance (13 occurrences) est envisagée, l'amélioration de l'orthographe serait automatiquement assurée. Aussi, y-a-t-il d'autres étudiants qui sont d'avis que l'enseignement/apprentissage de la langue ayant pour but primordial la compétence dans la langue orale (3 occurrences), l'orthographe serait maîtrisée d'emblée puisqu'à leur avis, on ne pourra apprendre l'oral sans faire recours à l'écrit qui a comme fondement l'orthographe.

#### *Activités de l'écrit et de l'oral en classe*

S'agissant de cette rubrique, plusieurs catégories d'idées relevées portent sur la maîtrise de l'orthographe à travers les activités de l'écrit en classe. Alors que certains répondants sont d'avis que n'importe quel type d'activités fréquentes à l'écrit (6 occurrences) et à l'oral (5 occurrences) leur permettent de maîtriser l'orthographe, d'autres supposent que la pratique de l'écrit sous forme de rédaction (4 occurrences), d'activités de dictée (2 occurrences) ou toute autre activité qui les expose à l'emploi des éléments linguistiques (3 occurrences) leur permettent de maîtriser l'orthographe parce que l'orthographe relève de la linguistique. En résumé, l'orthographe n'est pas enseignée comme module, mais puisqu'elle peut être considérée comme la base de l'écrit, elle est apprise et par conséquent maîtrisée à travers n'importe quel aspect du programme d'enseignement surtout à travers des activités et exercices généraux qu'on leur propose à l'écrit et à l'oral en français.

Les répondants ont fourni 20 différentes catégories d'idées pour lesquelles ils pensent que leurs programmes d'étude ne favorisent pas la maîtrise de l'orthographe française. Ces idées ont été regroupées en quatre rubriques qui sont : les contraintes temporelles, le manque d'identification des erreurs pour les corriger, l'insuffisance d'activités de lecture et d'orthographe et une dernière rubrique identifiée comme « autres idées ».

#### *Contraintes temporelles*

La majorité des étudiants pensent que la maîtrise de l'orthographe est importante (37 occurrences) mais ils suivent un peu trop de programmes ou de modules au même moment que le français (20 occurrences) qu'ils sont censés maîtriser. Ceci fait qu'ils ne disposent pas d'assez de temps pour apprendre le français comme ils le désireraient afin de maîtriser tous les aspects de la langue (11 occurrences) y compris l'orthographe. Les contraintes temporelles seraient donc à la base d'autres arguments pour lesquels il serait difficile, voire impossible, d'après les étudiants, de maîtriser l'orthographe. Par exemple, la confusion entre les systèmes de langues française et anglaise (9 occurrences), la difficulté des sons et du système de prononciation par rapport au système de représentation graphique (3 occurrences), en plus du fait que le français est étudié dans un contexte anglophone (3 occurrences) ou comme langue étrangère (2 occurrences), concrétiseraient la nécessité d'octroyer plus de temps pour son enseignement/apprentissage. En plus, selon les étudiants, l'exposition linguistique inadéquate au français (3 occurrences) et le manque

d'attention accordée à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe (3 occurrences) relèveraient également des contraintes temporelles.

#### *Manque d'identification des erreurs pour les corriger*

Sous cette rubrique, les étudiants ont indiqué qu'en raison de l'inévitabilité des erreurs (7 occurrences), celles-ci aident à améliorer leur apprentissage de la langue mais ils arrivent rarement à les identifier eux-mêmes (15 occurrences). Si les enseignants corrigent leurs productions écrites sans identifier les erreurs ou même sans leur rendre leurs copies d'examen, il serait difficile pour eux d'apprendre à travers ces erreurs. D'autres ont remarqué catégoriquement que leur attention n'est jamais portée sur les types d'erreurs dans leurs productions dans le but de les aider à les corriger (8 occurrences). Ces phénomènes n'encouragent pas l'amélioration du niveau de compétence (13 occurrences) ni de performance (13 occurrences).

#### *Insuffisance d'activités de lecture et d'orthographe*

Cette rubrique regroupe 5 différentes catégories d'idées notamment, la présence des modules qui puissent aider à améliorer l'orthographe à travers l'écrit mais qui sont parfois mal enseignés (8 occurrences), l'importance de la grammaire et de l'orthographe mais qui sont aussi des aspects négligés (6 occurrences), le manque d'activités de lecture (6 occurrences), le manque de pratique d'orthographe par rapport au sens des mots (4 occurrences) et finalement le manque d'enseignement de l'orthographe à travers l'oral et l'écrit en français (2 occurrences). Ces idées contredisent certains des arguments avancés par les étudiants qui pensent que leurs programmes d'étude leur permettent d'apprendre et de maîtriser l'orthographe bien qu'elle ne soit pas enseignée comme module. Cependant, la différence pourrait être

déterminée en comparant les nombres d'occurrences. Nous constatons en définitive, qu'en plus du fait que l'orthographe ne soit pas enseignée, les activités générales de l'écrit et de l'oral qui pourraient aider les étudiants à améliorer leur compétence en orthographe font aussi défaut.

#### *Autres idées*

Il nous a fallu classer sous la présente rubrique, les justifications données par les étudiants qui ne relèvent pas directement de « oui » ou « non » mais qui semblent plutôt être des propositions en vue d'améliorer la pratique de l'orthographe. Concernant ces idées, 17 occurrences ont été enregistrées parmi lesquelles nous pouvons noter : plus de cours en orthographe pourraient nous aider à la maîtriser (4 occurrences), le programme nous aide plutôt à maîtriser l'anglais et non le français, voire l'orthographe du français (5 occurrences), ceux qui font uniquement le français peuvent maîtriser l'orthographe mais ceux qui suivent d'autres programmes de formation en plus du français peuvent ne pas la maîtriser (3 occurrences). D'autres idées sont : les cours d'initiation à la linguistique doivent mettre l'accent sur l'orthographe (3 occurrences) et il faudra faire plus de dictée pour maîtriser l'orthographe (2 occurrences). Ces idées pourraient s'interpréter que les étudiants seraient conscients de l'importance de la maîtrise de l'orthographe mais faute d'avoir ce qu'ils souhaiteraient acquérir en terme de compétence orthographique, ils font des propositions pour que la situation soit améliorée.

#### **Données sur l'Internet et les TICE**

Les données sur l'Internet et les TICE portent surtout sur la disponibilité des étudiants à exploiter les ressources TICE pour apprendre le français. À travers cette rubrique, nous cherchons à savoir l'avis des étudiants sur si et

comment l'internet peut les aider à apprendre le français. Les répondants ont donc fourni des réponses sur leur taux d'utilisation de l'internet et comment ils l'utilisent pour apprendre le français. Commençons par les données sur la disposition des étudiants à exploiter l'internet pour apprendre le français.

*Disposition des étudiants à exploiter l'internet pour apprendre le français*

En fonction de la troisième hypothèse de l'étude qui porte sur la disposition des étudiants à exploiter les TICE pour améliorer la compétence orthographique, nous avons cherché à savoir s'ils ont déjà cultivé l'habitude d'utiliser l'Internet pour apprendre le français. Car, la disposition des étudiants, leur volonté et leur motivation entre autres, constituent des facteurs cruciaux pour l'exploitation efficace des TICE. Cet item a donc pour but de nous aider à déterminer si les étudiants sont au courant des atouts de l'internet dans l'apprentissage du FLE et s'ils disposent des moyens pour l'exploiter dans le but d'améliorer la compétence orthographique. En effet, nos suggestions en vue de l'exploitation efficace des TICE se feront en fonction des réponses fournies par les étudiants à cet item du questionnaire. Le tableau 24 présente les réponses fournies par les étudiants sur leur avis quant à l'utilité de l'internet dans l'apprentissage du FLE.

Tableau 23 5: L'Internet peut aider à apprendre le français

Réponses	Fréquence	Pourcentage (%)
Oui	36	60,0%
Non	6	10,0%
Autres	18	30,0%
Total	60	100%

Le tableau 23 montre que 36 étudiants, soit 60% des répondants contre 6 étudiants, soit 10% des répondants pensent que l'internet peut les aider à apprendre le français. Cependant, 18 étudiants, soit 30 % des répondants ne se sont pas prononcés, ce qui implique qu'ils ne savent pas si l'internet pourrait les aider ou non. Bien que ces derniers constituent un pourcentage assez élevé, notre intérêt est dans le premier groupe qui, ayant un avis positif en terme de l'exploitation de l'internet, compte le pourcentage le plus élevé (60%). En effet, nos propositions de stratégies d'enseignement par le biais des TICE (qui requièrent souvent l'utilisation de l'internet), pourraient être acceptées et appréciées non seulement par les enseignants mais aussi par les étudiants.

### *Taux d'utilisation de l'Internet par les répondants*

Les réponses à cet item dépendent de celles de l'item précédent qui porte sur l'avis des étudiants concernant les dispositions d'apprendre la langue par le biais de l'Internet étant donné qu'ils l'utiliseraient mieux s'ils sont au courant de ses atouts. Les réponses à cet item sont censées nous informer sur les stratégies d'enseignement pour améliorer la compétence orthographique par le biais des TICE. Dans le tableau 24, nous présentons les réponses des répondants sur leur taux d'utilisation de l'internet pour apprendre le français.

Tableau 24 : Utilisation de l'Internet pour apprendre le FLE

Réponses	Fréquence	Pourcentage (%)
Oui	45	75%
Non	14	23,3%
Autre	1	1,7%
Total	60	100%

Comme l'indique le tableau 24, 45 étudiants, soit 75% contre 14 étudiants, soit 23,3 % des répondants utilisent l'internet pour apprendre le français. C'est un pourcentage plus élevé de réponses comparativement à ceux qui pensent que l'internet peut les aider (l'item précédent); cela implique qu'il y a des étudiants qui utilisent l'internet dans leur apprentissage sans être au courant de ces atouts. Ceci peut s'interpréter en termes des recherches ou devoirs qu'ils sont peut-être censés faire selon les exigences des enseignants. Par conséquent, ils utilisent l'internet sans savoir si cela leur est avantageux ou non ; l'essentiel pour eux, c'est de pouvoir soumettre le travail. Les implications pédagogiques de ce développement s'avèrent nécessaires pour cette étude mais avant de les considérer, voyons comment les étudiants en question exploitent l'internet pour apprendre le français.

#### *Comment utilisez-vous l'internet pour apprendre le français ?*

Étant une question ouverte, ce dernier item du questionnaire a été analysé aussi grâce à l'outil d'analyse qualitative Atlas. Ti 6.2. Plusieurs catégories d'idées ont été enregistrées dans le cadre de ce que font concrètement les étudiants en utilisant l'internet dans l'apprentissage du français. Ces idées ont été regroupées en trois rubriques notamment, l'apprentissage de tous les aspects de langue et la recherche, la pratique de l'écrit et de la rédaction et finalement la rubrique regroupant les « autres idées ».

#### *Apprentissage de tous les aspects de langue et la recherche*

Alors que la majorité des étudiants ont déclaré qu'ils utilisent l'internet pour apprendre presque tous les aspects de la langue (24 occurrences), certains ont dit qu'ils l'utilisent pour faire des recherches (21 occurrences). D'autres l'utilisent pour apprendre la grammaire et l'orthographe (11 occurrences) et

d'autres encore pour apprendre le vocabulaire et la conjugaison (10 occurrences). Déjà, il s'agit là d'une indication positive en terme de l'exploitation des TICE pour améliorer la compétence orthographique dans la mesure où certains étudiants ne sont pas seulement au courant des ressources à leur disposition sur l'internet mais en bénéficient déjà des atouts que peuvent offrir ces ressources. La question qui se pose toutefois est de savoir si ces étudiants seraient motivés par leur propre volonté à exploiter ces ressources ou bien ce serait plutôt par exigence en termes des devoirs qu'ils auraient à soumettre. Il importe de noter que n'importe lequel de ces cas aurait des implications pédagogiques exigeantes pour les étudiants eux-mêmes d'une part et pour les enseignants d'autre part. Entre autres, les questions de motivation de la part des étudiants et de compétence requise par rapport à la formation des enseignants en terme de l'exploitation des TICE nécessiteraient une évaluation critique dans l'intérêt de nos recommandations.

#### *Pratique de l'écrit et de la rédaction*

Certains étudiants ont indiqué qu'ils utilisent l'internet pour la pratique de l'écrit (6 occurrences) et de la rédaction (4 occurrences) à cause du manque de ces activités dans leur apprentissage de la langue en classe. Les résultats-ci montrent que ces étudiants utilisent l'internet de leur propre volonté et il importe de souligner le fait que cela soit ainsi par manque d'une telle initiative de la part des enseignants.

#### *Autres idées*

Sous cette rubrique, plusieurs idées ont été enregistrées parmi lesquelles nous pouvons retenir l'utilisation de l'internet : pour apprendre la langue à travers les jeux (4 occurrences), pour écouter de la musique et/ou regarder la

vidéo en français (4 occurrences), et pour causer avec ses amis en français en lisant le chat et autres (6 occurrences). En bref, les résultats ont montré qu'un certain nombre d'étudiants sont au courant des atouts de l'internet. Cependant, tandis que certains l'exploitent pour améliorer leur compétence générale dans la langue de façon directe, d'autres s'intéressent au même but à travers les ressources des jeux et loisirs. Voyons à présent comment la discussion et l'interprétation des résultats analysés pourraient contribuer à valider ou non nos hypothèses de départ.

### **Validation des hypothèses**

Nous avons émis quatre hypothèses de départ à la lumière de la mise en place des stratégies d'enseignement en vue d'améliorer la compétence orthographique chez les étudiants de FLE par le biais des TICE. Ces hypothèses nous ont aidée à déterminer les variables de l'étude afin de définir les instruments de collecte des données. Les données ainsi collectées et analysées, en plus des résultats discutés et interprétés nous permettent de valider les hypothèses de départ qui sont les suivantes :

- 1. L'identification, l'analyse et la classification fréquentes des erreurs orthographiques commises par les étudiants pourraient aider à améliorer leur compétence en orthographe française.*

Ayant des implications pour les enseignants et les étudiants en termes de collaboration nécessaire dans le but d'identifier et de classer fréquemment les erreurs, cette hypothèse a été confirmée par plusieurs aspects des données et des résultats analysés. Le questionnaire, par exemple, comprend un certain nombre d'items portant sur l'identification et la classification des erreurs. La présente hypothèse a été donc confirmée tout d'abord par le fait que les

étudiants sont conscients de leurs difficultés orthographe. Les résultats ont  
révélé que 49 étudiants, soit 81,7% des répondants ont témoigné de ce  
phénomène tout en étant également conscients du fait que ces difficultés se  
manifestent par la présence des erreurs dans leurs productions. À propos de la  
confirmation de cette idée, une fréquence de 53 étudiants, soit un taux de  
90,1% est enregistré alors que 58 étudiants représentant un taux de 96,7% ont  
affirmé qu'ils reconnaissent les erreurs dans leurs productions et peuvent donc  
les identifier. Par preuve d'identification de ces erreurs, les étudiants sont  
parvenus à les classer selon qu'elles relèvent des erreurs de l'orthographe  
grammaticale (46 occurrences, soit 78,2%) et de l'orthographe lexicale (36  
occurrences, soit 61,2%). Deux autres catégories d'erreurs ont été identifiées  
notamment, les erreurs d'accents et d'autres signes auxiliaires (32  
occurrences, soit 54%) et les erreurs d'homophones (27 occurrences, soit  
45,9%). À part les données du questionnaire, les données du test de rédaction  
ont contribué à confirmer cette hypothèse dans la mesure où les erreurs ont été  
identifiées et analysés en différentes catégories selon notre grille d'analyse  
d'erreurs conçue en nous inspirant des grilles de Catach et al. (1986) et de  
Cogis (2005) que nous avons présentées dans le chapitre trois. Certaines des  
catégories d'erreurs relevées avec leurs nombres d'occurrences respectives  
sont les suivantes : erreurs de sémiogrammes (229 occurrences), erreurs de  
phonogrammes (147 occurrences) et erreurs de morphogrammes (141  
occurrences). Aussi analysés dans les résultats et systématiquement présentées  
dans ce chapitre sont de nombreuses sous catégorisations de ces types  
d'erreurs avec leurs taux d'occurrences respectives. Par exemple, certaines  
des sous catégorisations des erreurs sémiogrammiques sont les erreurs

concernant les accents pour lesquelles nous avons enregistré 16 occurrences, les erreurs de ponctuation et les erreurs de majuscules ayant des taux de 35 et 36 occurrences respectivement. Les erreurs morphogrammiques, de leur côté, sont catégorisées en plusieurs groupes selon les différents types de morphogrammes. Alors que le taux d'occurrences des morphogrammes lexicaux était de 36, celui des erreurs de morphogrammes grammaticaux était de 105 parmi lesquelles 79 occurrences pour les morphogrammes grammaticaux de formes nominales 26 pour ceux de formes verbales. Les sous catégories des erreurs phonogrammiques étaient nombreuses mais nous pouvons retenir les suivantes : confusion de phonogrammes (86 occurrences), omission de lettres ou de graphèmes (27 occurrences), ordre des lettres (17 occurrences) et adjonction de graphèmes (16 occurrences). L'identification de ces différentes catégories d'erreurs et leur classification détaillée est une preuve que les erreurs peuvent être facilement gérées en fonction de leurs catégories. Notons cependant que les variables qui ont effectivement couronné la confirmation de cette hypothèse sont les résultats du test de questions à choix multiples. La conception de ce test, rappelons-le, a été faite par rapport à la sous catégorisation des erreurs phonogrammiques surtout, mais aussi des erreurs sémiogrammiques et morphogrammiques. En définitive, le constat est que les réalisations des étudiants selon les données de ce test sont plus encourageantes comparativement à leur performance selon les données du test de rédaction en termes des types d'erreurs commises. Par exemple, les mots « matin », « maintenant » et « doux » ont enregistré chacun 53 occurrences, soit un taux de 88,3% en termes de réalisations correctes contre 7 occurrences, soit 11,7% de réalisations fausses. Pour chacun des mots « bicyclette » et

« paysan », nous avons enregistré 57 occurrences, soit un taux de 95% de réponses correctes contre seulement 3 réponses fausses, soit un taux de 5%.

En somme, nous avons obtenu en moyenne un taux de 73,88% de réalisations correctes contre 26,12% de réalisations fausses. Ces résultats confirment donc cette hypothèse que l'identification, l'analyse et la classification fréquentes des erreurs pourraient occasionner l'amélioration de la compétence orthographique des étudiants de FLE.

*2. La place négligée de l'orthographe dans les programmes d'enseignement du FLE au Ghana pourrait contribuer aux difficultés orthographiques chez les étudiants.*

Tout comme dans le cas de la première hypothèse, cette hypothèse aussi a été confirmée par plusieurs types de données recueillies à travers le questionnaire et le test de questions à choix multiples. Commenant par le point de vue des étudiants sur l'importance de l'orthographe dans l'enseignement /apprentissage de FLE, nous avons noté qu'ils en sont au courant par preuve des pourcentages assez élevés des réponses fournies aux items portant sur la nécessité de l'écrit pour communiquer d'une part et pour réussir dans les apprentissages d'autre part. Pour ces deux items, les taux de fréquences pour les réponses affirmatives étaient de 63,3% et de 58,3 % respectivement. Ces résultats étaient appuyés par plusieurs arguments, en faveur de la nécessité de bien écrire (c'est-à-dire écrire sans erreurs), parmi lesquels nous pouvons noter : l'orthographe facilite l'interprétation du message (18 occurrences), parce qu'une mauvaise graphie affecte le sens des mots (18 occurrences), le respect de l'orthographe est une preuve de compétence dans la langue (9 occurrences), cela élimine la confusion entre le

© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/>

systeme de l'écrit et de l'oral (11 occurrences) cela améliore la performance (13 occurrence) et attire l'attention sur les erreurs dans le but de les corriger (13 occurrences). Contrairement à ces idées, d'autres données ont révélé que l'orthographe n'est pas enseignée comme module et que sa maîtrise n'est assurée que jusqu'à un certain degré à travers l'enseignement des autres modules qui relèvent de l'écrit et de l'oral en général entre autres, l'enseignement de la grammaire (13 occurrences), et de la conjugaison (11 occurrences). De surcroît, les résultats ont révélé spécifiquement que la place de l'orthographe est négligée dans l'enseignement/ apprentissage de FLE au Ghana. De façon catégorique, plusieurs étudiants ont dénoncé le manque de module d'orthographe dans leur formation (18 occurrences), d'autres ont indiqué leur découragement face au manque d'activités et d'exercices portant sur l'orthographe ainsi que le traitement des erreurs (22 occurrences), tandis que d'autres encore ont proposé qu'une place plus importante de l'orthographe les avantagerait (7 occurrences). La plupart de ces idées était également concrétisée par les données du test de questions à choix multiples dans la mesure où il s'agit des types d'exercices appropriés pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe ou l'évaluation de l'orthographe apprise. La performance massive des répondants dans ce test (73,88% de réponses correctes contre 26,12% de réponse fausses) est une indication qu'une place plus importante accordée à ces types d'exercices dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe pourrait effectivement contribuer à améliorer la compétence orthographique des étudiants de FLE.

2. *Le degré de motivation des étudiants à exploiter les TICE pour améliorer leur compétence orthographique dépendrait de la place des TICE dans l'enseignement/ apprentissage du FLE.*

La confirmation de ces hypothèses réside dans l'analyse des données du questionnaire qui portent sur l'exploitation des TICE. Tout d'abord, les réponses fournies par les étudiants à la question de savoir s'ils pensent que l'internet peut les aider à apprendre le français, constituent une première preuve de leur disposition à exploiter les TICE pour améliorer leur compétence orthographique. Trente-six étudiants, soit un pourcentage de 60% ont répondu par l'affirmatif à cette question contre 6 étudiants seulement, soit 10% d'entre eux ne partagent pas cet avis. Pareillement, le taux d'utilisation de l'internet chez les étudiants est déjà fort encourageant. Quarante-cinq étudiants, 75% des répondants contre 14 seulement, soit 23,3% d'entre eux, utilisent l'internet dans leur apprentissage de la langue. De plus, la forte fréquence d'occurrences quant aux différentes manières selon lesquelles l'internet est exploité par les étudiants, concrétisent le fait qu'ils sont disposés à en bénéficier mieux avec un guidage pédagogique ou une orientation professionnelle. En effet, à la question « comment utilisez-vous l'internet pour apprendre la langue ? », alors que 24 occurrences ont été enregistrées pour les étudiants qui l'utilisent pour apprendre presque tous les aspects de la langue surtout l'expression orale et écrite de façon générale, 21 occurrences ont été enregistrées pour ceux qui l'utilisent pour faire des recherches. Aussi, nous avons enregistré 11 occurrences pour ceux qui l'utilisent pour apprendre la grammaire et l'orthographe, le vocabulaire et la conjugaison (10 occurrences), pour la pratique de l'écrit (6 occurrences), et pour la pratique de la rédaction

(4 occurrences). Certains étudiants l'utilisent pour des jeux en français (4 occurrences) ou pour regarder la vidéo en français (4 occurrences), ou encore pour d'autres formes de loisirs et le chat (6 occurrences). La confirmation de cette hypothèse est évidente.

3. *Adopter une stratégie d'enseignement progressive et systématique en fonction d'un référentiel conçu à base des TICE appropriées pourrait contribuer à améliorer la compétence orthographique en FLE.*

Malgré le fait que cette dernière hypothèse ne soit d'ordre interventionniste en termes de stratégies d'enseignement à mettre en place pour aider les étudiants à améliorer leur compétence orthographique, sa confirmation se voit concrétisée dans toutes les données qui ont servi à confirmer les trois autres hypothèses. Cependant, de façon spécifique, les données collectées sur l'exploitation des TICE à travers le questionnaire permettent particulièrement de confirmer cette hypothèse qui sous-entend trois éléments fondamentaux notamment la mise en place d'une stratégie d'enseignement progressive et systématique, la construction d'un référentiel et l'exploitation des TICE appropriées. Adopter une stratégie d'enseignement appropriée ne pourrait être adéquate qu'en fonction des éléments spécifiques à enseigner ; dans ce contexte, il s'agit des éléments orthographiques tels qu'exposés dans le cadre théorique de l'étude à travers la théorie de Catach (2001) ainsi que par les deux modèles de développement de la compétence orthographique selon Frith (1985) et Seymour (1997). Ce phénomène fait rapporter la présente hypothèse à la première concernant l'identification et la classification fréquente des erreurs : ce qui constitue également le fondement de la conception d'un référentiel et le choix des TICE appropriées dans le but

de contribuer à améliorer la compétence orthographique en FLE. Agissant  
© University of Cape Coast <https://p.ucc.edu.gh/>  
du rapport entre la présente hypothèse et la deuxième, la confirmation des  
étudiants que l'orthographe occupe une place négligée dans  
l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana implique la mise en place des  
stratégies d'enseignement. De même, la confirmation de la troisième  
hypothèse est une indication claire que la présente hypothèse est aussi  
confirmée. Cela s'explique par le fait que la disposition des étudiants à  
exploiter l'internet en vue d'améliorer la compétence orthographique  
assurera le succès de toutes stratégies d'enseignement appropriées et/ou de  
l'adoption d'un référentiel bien défini par la prise en compte des TICE qui  
seraient mises à leur disposition.

### **Conclusion partielle**

Au terme de ce chapitre, nous constatons que l'analyse, la discussion et  
l'interprétation des données ont fourni diverses informations sur les éléments  
de difficultés orthographiques, leurs causes et leurs conséquences ainsi que  
des possibilités de solution. Les résultats ont révélé en premier lieu que les  
catégories d'erreurs qui témoignent des difficultés des étudiants en  
orthographe sont nombreuses et variées. Cependant, les étudiants sont  
conscients de ces erreurs et de leur impact négatif sur leur apprentissage de la  
langue en général. En conséquence, leur disponibilité à contribuer à la  
résolution du problème est évidente. Le chapitre est particulièrement marqué  
par la confirmation de toutes nos hypothèses de départ. Le chapitre suivant  
porte sur les implications pédagogiques et les conclusions générales de  
l'étude.

## Introduction

Cette étude, sur l'amélioration de la compétence orthographique des étudiants de FLE au Ghana par le biais des TICE, a révélé un certain nombre de phénomènes relatifs à l'enseignement/apprentissage de FLE en général et à l'orthographe française en particulier. Dans le chapitre précédent, nous avons présenté l'analyse et la discussion des données recueillies pour servir d'appui pour tout argument en faveur de ou contre les idées avancées du point de vue linguistique et didactique dans le travail. Particulièrement, le chapitre précédent a été marqué par la validation des hypothèses de départ à travers la discussion et l'interprétation des résultats. Ce dernier chapitre de l'étude comporte les implications pédagogiques des données, tirées en fonction de la synthèse des résultats et des hypothèses validées ainsi que la conclusion générale de l'étude et les perspectives de recherches ultérieures. Commençons par la synthèse des résultats et les implications pédagogiques de l'étude.

### **Synthèse des résultats et implications pédagogiques de l'étude**

À partir des résultats regroupés en vue de valider les hypothèses, nous sommes parvenue à trois facteurs essentiels dont les implications pédagogiques s'avèrent nécessaires dans l'amélioration de la compétence orthographique par le biais des ressources TICE. Ces facteurs sont les suivants : Orthographe française en FLE, pédagogie de l'orthographe, ressources TICE pour améliorer la compétence orthographique

Les implications pédagogiques de l'étude sont donc discutées en fonction de ces trois facteurs susmentionnés, sur lesquels nous nous sommes basé d'ailleurs pour faire des recommandations quant à une pédagogie de l'orthographe française fondée sur l'exploitation des ressources TICE. Autrement dit, les retombées des implications que sont les recommandations sont faites par rapport à certains paradigmes relatifs à ces facteurs essentiels dans le but d'améliorer la compétence orthographique des étudiants de FLE.

### **Orthographe française en FLE**

Ce facteur qui porte sur l'orthographe en FLE regroupe, au fait, quatre sous facteurs identifiés selon les données recueillies, et à propos desquels il importe de discuter les implications pédagogiques en vue de proposer des stratégies d'enseignement par le biais des ressources TICE pour améliorer la compétence orthographique des étudiants en FLE. Les sous facteurs en question sont les suivants : l'importance de l'orthographe française, les types d'erreurs orthographiques dans les productions, la difficulté de l'orthographe pour les étudiants et la place négligée de l'orthographe en enseignement/apprentissage de FLE.

#### ***Importance de l'orthographe française***

Si la question centrale de cette étude porte sur comment améliorer la compétence orthographique, cela sous-entend naturellement l'importance de l'orthographe. Selon Arrivé et al. (1986), l'orthographe est pour l'écrit ce que la phonétique est pour l'oral. En effet, l'importance de l'écrit, donc de l'orthographe dans la vie estudiantine aussi bien que la vie quotidienne ne peut pas être sous-estimée (Akakpo, 2012b & 2013). Or, notre constat primordial, en quoi réside d'ailleurs la pertinence de cette étude, est le fait

que cette importance ne se traduit guère en la place que devrait occuper l'orthographe dans l'enseignement/apprentissage de FLE au Ghana. Ce phénomène serait engendré par un certain degré d'ignorance de la part des enseignants et des concepteurs des programmes de formation de FLE. À contrario, les données recueillies ont révélé que les répondants, de leur côté, en sont au courant du fait qu'ils aient mis l'accent sur l'importance de l'orthographe non seulement dans la communication mais aussi dans l'enseignement/apprentissage de la langue.

En effet, les raisons avancées par les étudiants en faveur de la nécessité de l'orthographe pour bien communiquer et pour réussir dans les apprentissages constituent une perspicacité pour nous quant aux implications pédagogiques de cette étude. Autrement dit, si les étudiants reconnaissent que la maîtrise de l'orthographe est une preuve de compétence dans la langue (16 occurrences) et qu'à travers cette compétence certaines confusions du système de l'oral et de l'écrit du français sont évitées (11 occurrences), nous nous demandons pourquoi les enseignants et les concepteurs des programmes de formation en FLE doivent continuer par faire fi de l'intégration de l'orthographe. Entre autres, les étudiants ont précisé que l'orthographe affecte le sens des mots (12 occurrences), fait attirer l'attention sur les erreurs (9 occurrences) et améliore la performance dans l'usage de la langue (8 occurrences). Ces raisons suffisent largement pour insister sur l'importance de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en FLE.

Tandis que certains étudiants se sont plaints de la difficulté de maîtrise des règles de la langue française (13 occurrences); ce qui ferait envisager difficilement l'acquisition de la compétence orthographique, d'autres ont

attribué le manque d'importance de l'orthographe à l'inévitabilité de l'erreur  
© University of Cape Coast <https://rucc.edu.gh/xmlui>  
et au manque du module d'orthographe dans la formation en FLE (11  
occurrences). Bien que les répondants qui abondent dans ce sens soient en  
minorité, nous ne pouvons pas passer sous silence les implications  
pédagogiques de l'importance qu'accordent les étudiants à l'orthographe  
malgré sa place insignifiante dans leur formation. De règle, les modules à  
suivre dans un programme de formation ainsi que leur contenu ne sont jamais  
déterminés par les étudiants ; il s'agit d'une tâche qui revient plutôt aux  
concepteurs du programme en question et aux enseignants qui ont la  
responsabilité de mettre en place la structure globale du programme et sa mise  
en œuvre. Nous proposons à ces acteurs de la formation de considérer  
l'importance de l'orthographe comme un aspect essentiel de la linguistique à  
part entière afin d'évaluer sa place dans les apprentissages en fonction des  
principes didactiques à respecter. Lambert (2010 :1) soutient à juste titre qu' :

En France, la place de l'orthographe est importante, "c'est un monument sacralisé, avec son rite essentiel: la dictée." C'est une compétence rarement complètement acquise. À l'école pour le maître, c'est un indicateur de la performance de l'élève. L'orthographe était déjà un enjeu social important (il fait le lien avec l'illettrisme), il l'est encore plus aujourd'hui avec l'avènement du multimédia. [...] Dans toutes les formations, même manuelles et techniques, il faut accéder à des aspects théoriques exposés par l'écrit. D'où l'importance de l'apprentissage de l'orthographe, et des problèmes qu'il pose.

Comme cela est indiqué dans la citation ci-dessus, la prise en compte de l'orthographe et de son apprentissage est nécessaire, non seulement dans le cadre scolaire, mais aussi dans plusieurs autres cadres sociaux. De plus, si les étudiants doivent se sentir dans l'obligation de se prononcer sur un tel sujet à tel enseigne qu'ils devraient se plaindre du manque des modules d'orthographe dans leur formation, nous ne saurions réitérer combien il serait

crucial d'arriver à une prise de conscience sur la question d'intégration de  
© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>  
l'orthographe en FLE. Cette prise de conscience, à notre avis, aboutirait  
difficilement sans l'identification et l'analyse des types d'erreurs dans les  
productions écrites des étudiants.

### *Types d'erreurs dans les productions*

En fonction de la théorie du plurisystème (Catach, 2001), plusieurs types d'erreurs ont été analysés à travers les données recueillies. En plus, les étudiants ont identifié certaines erreurs dont ils sont conscients dans leurs productions. À propos, il importe de préciser qu'il s'agirait plutôt des erreurs qui relèvent du manque de compétence linguistique et/ou des insuffisances orthographiques que des erreurs relevant de l'incompréhension des consignes, ou des effets de nervosité associés souvent aux conditions d'examen par exemple (Astolfi, 2006). Les catégories d'erreurs étant nombreuses, comme l'ont révélé les données collectées, leur identification, leur classification et leur analyse fréquentes sont nécessaires dans l'enseignement de l'orthographe en vue de les surmonter. Soulignons que la classification des erreurs suivant des grilles orthographiques bien définies occasionnerait la mise en place des stratégies d'enseignement adéquates. Notre propos est que ces stratégies soient basées sur l'exploitation des ressources TICE où des activités et des tâches seraient proposées aux étudiants afin de remédier à la situation de façon systématique et progressive.

Les grilles et les modèles d'analyse des erreurs à adopter doivent être à la discrétion des enseignants mais leur choix devrait s'opérer en fonction des types de productions envisagées. L'idéal serait de concevoir ou de mettre en place un référentiel pour servir de guide dans l'amélioration de la compétence

orthographique à chaque niveau d'apprentissage de la langue. Car, un référentiel de compétences, est une liste des comportements attendus pour mener à bien une tâche (Duplessis, 2009), est souvent associé à la notion de compétence et il est rare de voir discuter du développement de la compétence sans faire mentionner la notion de référentiel de compétences. Cependant, notre position est qu'un tel référentiel soit construit en accord avec les principes de la didactique de l'orthographe française (Catach, 1991 & 2001 ; Jaffré, 1992 ; Riegel et al., 2009) d'une part et d'autre part, selon les exigences du développement de la compétence orthographique selon le modèle de Frith (1985) que nous avons exposé dans le chapitre deux. Duplessis (2009 : 1) soutient à juste titre qu' :

Un référentiel de compétences est une liste des comportements attendus pour mener à bien une tâche. Ces comportements sont saisis comme les indices de certaines capacités ou compétences visées par la formation. Le référentiel sert ainsi à encadrer, réguler et évaluer une action en la référant à un ensemble qui en assure la cohérence. Pour produire un référentiel de compétences, il faut procéder à l'analyse fine d'une tâche et la découper en ses unités constitutives. Le postulat exprimé est que la formation et son évaluation sont facilitées par une décomposition d'ordre procédural en une succession de savoir-faire qui peuvent être réellement observés. Chaque micro-activité repérée est alors décrite et fait l'objet d'un objectif de formation.

Dans la citation ci-dessus, il est évident que les constituants essentiels d'un référentiel de compétences impliquent comment procéder à l'analyse fine d'une tâche et la découper en ses unités constitutives. La notion de tâche et son importance dans l'enseignement/apprentissage de FLE ainsi mentionnées font appel également à la perspective actionnelle et les exigences du CECRL (2006). La construction d'un référentiel exigeant implique un effort particulier de la part des enseignants en considérant le nombre de facteurs à prendre en compte. Nonobstant la nature pénible de cette tâche, sauf dans le cas d'une

formation adéquate, elle pourrait être facilitée et devenir une source de plaisir par le biais de l'exploitation des ressources TICE. Les enseignants et les concepteurs des programmes de formation de FLE se doivent donc de mettre l'accent sur l'identification des types d'erreurs et leur analyse afin de concevoir des référentiels comme stratégie d'améliorer la compétence orthographique.

### *Difficulté de l'orthographe pour les étudiants*

Plusieurs raisons avancées par les étudiants ont prouvé qu'ils trouvent difficile l'orthographe du français. Il est incontestable que l'orthographe française n'est pas facile ; elle est compliquée et nombreuses sont les pièges qu'elle contient, en plus de la multiplicité des règles susceptibles de faciliter son usage. Ces règles sont pleines d'exceptions ; ce qui rend l'orthographe du français difficile à maîtriser pour n'importe quelle catégorie d'utilisateurs, y compris les français eux-mêmes (Albin, 2002; Berthelin & Yaiche, 1992 ; Bled & Bled, 1978 ; Catach, 2011 ; Gak, 1976 ; Lucci & Nazé, 1989). C'est en fonction de ce fait que nos répondants ont identifié certaines causes possibles des difficultés orthographiques auxquelles ils sont confrontés. Les implications pédagogiques de ces causes s'imposent du fait de leur nature relativement didactique en fonction des données recueillies. À titre d'exemple, comme l'ont précisé les étudiants, la difficulté de la langue elle-même entraînerait la difficulté de son orthographe qui devrait occuper une place considérable dans l'enseignement/apprentissage de la langue.

Parcilleusement, la question des contraintes temporelles qui se traduit en manque d'attention requise pour l'apprentissage de l'orthographe a été soulevée par les étudiants. Selon eux, les programmes de formation en FLE

© University of Cape Coast <https://ru.ac.ke/> sont souvent caractérisés par une certaine perturbation des thèmes du nombre élevé de matières ou de modules qu'ils sont censés suivre. Les implications pédagogiques devraient normalement commencer par une réorganisation institutionnelle desdits programmes. Cela paraît difficilement envisageable vu les structures qui sont mises en place. Par exemple, il serait difficile d'envisager que les universités cessent d'offrir les *major-minor* programmes pour que les étudiants puissent consacrer assez de temps à leur formation en FLE afin d'améliorer leur compétence orthographique. En effet, l'intégration de l'orthographe en FLE et la mise en place des stratégies d'enseignement/apprentissage par le biais des ressources TICE combleraient ce trou de vouloir revisiter la structure générale des programmes de formation en FLE.

Une autre cause des difficultés orthographiques selon les données recueillies est relative au contexte d'apprentissage de la langue et à la pédagogie. Ainsi, une redéfinition du contexte d'enseignement/apprentissage de la langue de même qu'un renouvellement pédagogique s'imposent. Même si une augmentation du nombre de périodes pour l'enseignement/apprentissage de FLE en vue d'améliorer l'orthographe est difficilement envisageable, une prise de conscience et un degré de motivation qui sous-tendent la détermination à éradiquer les erreurs dans les productions seraient nécessaires. Cela nécessiterait également le fait que les futurs enseignants soient formés en conséquence vu les difficultés à enseigner l'orthographe et les problèmes sous-jacents comme le postule Angoujard (2013 : 9) :

Se lamenter sur une (prétendue) baisse de niveau des élèves est parfaitement vain. Il nous paraît plus efficace de regarder l'enseignement de l'orthographe tel qu'il est, et d'analyser les problèmes qu'il pose. Ces problèmes tiennent essentiellement d'une part, à la complexité des savoirs orthographiques à enseigner et de

leurs apprentissages, d'autre part à des images sociales fausses, paralysantes de l'orthographe. Les descriptions disponibles du plurisystème orthographique du français permettent maintenant d'ouvrir les voies d'un enseignement fondé sur l'observation de faits organisables, et sur la réflexion.

En fonction des idées avancées dans la citation ci-dessus, la formation des futurs enseignants de FLE doit tenir compte de tous les aspects de la langue puisqu'ils seront appelés à enseigner ces aspects à leur tour lorsqu'ils seront sur le terrain. Une des implications pédagogiques les plus cruciales dans une telle formation serait la revalorisation de l'erreur dans les apprentissages telle que nous l'avons évoquée dans le chapitre deux de l'étude. La revalorisation de l'erreur ne serait effective qu'en situation d'enseignement de l'orthographe en FLE. C'est en fonction de cela qu'il importe de considérer certaines implications pédagogiques de l'étude à la lumière de la place négligée de l'orthographe en FLE selon les données recueillies.

### ***Place négligée de l'orthographe en FLE***

Au premier abord, les données recueillies concernant la place négligée de l'orthographe présente matière à controverse dans la mesure où selon la majorité des étudiants, l'orthographe n'est pas enseignée comme module mais leurs programmes d'étude leur permettent de la maîtriser (34 étudiants, soit 56.7% des répondants). Les raisons avancées en faveur de cette position sont relatives au fait qu'ils arrivent à corriger la plupart de leurs propres erreurs à travers presque tous les modules (37 occurrences). Selon eux, chacun de ces modules serait conçu dans le but de les aider à maîtriser tous les aspects de la langue y compris l'orthographe. En outre, ils ont précisé que les erreurs contribueraient à l'amélioration de la compétence dans l'apprentissage de la langue (15 occurrences). Donc, une prise de conscience et un effort particulier

de leur part d'éliminer les erreurs entraîneraient non seulement l'apprentissage de l'orthographe, mais aussi l'amélioration de leur compétence orthographique.

Bien que cette position des étudiants semble plus ou moins valable, nous sommes d'avis que l'évaluation de la place de l'orthographe en FLE devra se faire en termes de son enseignement/apprentissage explicite sous forme de module à part entière. C'est-à-dire que l'orthographe doit être enseignée et apprise, non seulement en fonction des activités de l'écrit et de l'oral en classe de langue, mais aussi en fonction des exigences théoriques et didactiques en vigueur (Angoujard, 2013 ; Catach, 2011 ; Fayol & Jaffré, 2012 ; Gak, 1976 ; Riegel et al., 2009).

Les implications pédagogiques des justifications données par les étudiants quant à la place négligée de l'orthographe en formation de FLE sont évidentes. Entre autres, les contraintes temporelles (13 occurrences), le manque d'identification des erreurs pour les corriger dans des exercices d'apprentissage de l'orthographe ou d'évaluation de l'orthographe déjà apprise et l'insuffisance d'activités de lecture et d'orthographe (6 occurrences). La prise en compte de chacun de ces facteurs dans les programmes de formation en FLE contribuerait, non seulement à accorder à l'orthographe sa place méritée mais aussi, elle aboutirait à l'amélioration de la compétence orthographique.

D'autres idées ont été avancées par les étudiants en termes des moyens par lesquels ils pourraient prendre au sérieux leur apprentissage de l'orthographe. À propos, certaines suggestions des étudiants pourraient servir d'implications pédagogiques. De plus, ils ont précisé que plus de cours en orthographe

pourraient les aider à améliorer la compétence orthographique (4 occurrences). Ils ont ajouté que, les cours d'initiation à la linguistique pourraient mettre plus d'accent sur l'orthographe (3 occurrences) et il faudra faire plus de dictée afin d'améliorer la compétence orthographique (2 occurrences).

Bien que le choix des modules et de leur contenu soient la responsabilité des enseignants et des concepteurs des programmes de formation, il serait souhaitable qu'ils prennent en compte de temps en temps l'avis des étudiants à l'intention de qui les programmes sont conçus. Il importe donc de réitérer la nécessité d'intégrer l'orthographe dans n'importe quel programme de formation en FLE en revisitant les pratiques actuelles et les stratégies d'enseignement/apprentissage des faits orthographiques en classe de FLE. Autrement dit, l'orthographe mérite une attention particulière et sa place ne devrait pas être négligée en FLE parce qu'il s'agit d'un aspect de la linguistique qui comporte des savoirs complexes difficiles à enseigner et à apprendre (Fayol & Jaffré, 1999 & 2012). Dans le cadre d'un projet d'enseignement renouvelé de l'orthographe, Angoujard (2013 : 27) soutient à juste titre que :

Les pratiques actuelles d'enseignement de l'orthographe ne sont pas satisfaisantes. Elles engendrent trop souvent ennui et blocages. Que faire ? Des propositions : - mettre l'orthographe en relation avec les productions d'écrits ; - déculpabiliser l'erreur d'orthographe, et aider les élèves à travailler leurs brouillons, à construire des outils pour repérer et résoudre leurs problèmes ; - les amener, à partir de tâches-problèmes, à construire des savoirs organisés sur l'orthographe ; - mettre en place une évaluation formative.

Dans la citation ci-dessus, nous voyons présenté certains de nos soucis concernant la place négligée de l'orthographe et la nécessité de repenser les faits pédagogiques y relatifs. La valeur et l'implication de chacune des

propositions faites dans cette citation quant à la production écrite de l'élève, des tâches et de l'évaluation sont pertinentes. Nous pensons qu'il s'agit des éléments susceptibles d'être considérés dans la didactique de l'orthographe. En effet, au-delà des principes et des étapes à suivre dans la didactique de l'orthographe, ces éléments devraient constituer des piliers dans tout projet de renouvellement de la pédagogie de l'orthographe.

### *Pédagogie de l'orthographe*

Tout comme la didactique de la grammaire (Besse & Porquier, 1993), il existe une didactique de l'orthographe ayant des principes et des étapes bien définies (Bled & Bled, 1978 ; Gak, 1976, Riegel et. al., 2009). Relatifs à la notion du plurisystème de Catach (2001) d'un côté et au modèle de développement de la compétence orthographique de Frith (1985) d'un autre côté, ces principes et ces étapes comptent bien dans l'intégration adéquate de l'orthographe dans l'enseignement/apprentissage de FLE (Catach, 2011 ; Riegel et al., 2009). Si une des implications pédagogiques de cette étude était d'inclure le module d'orthographe dans tout programme de formation en FLE, la pédagogie de l'orthographe devrait retenir l'attention des formateurs dans le contenu que de méthodologie, tout comme la grammaire ou la lecture par exemple. En effet, il serait souhaitable de former les enseignants à faire des réflexions non seulement sur les principes et les étapes en question de façon théorique et pratique, mais aussi sur les étapes ou les phases nécessaires ou encore les moments d'une classe de FLE (Berthocchini & Costanzo, 2009 ; Brissaud & Jaffré, 2003 ; Tagliante, 2001).

### *Principes méthodologiques d'enseignement de l'orthographe*

Ayant examiné les principes et les étapes d'enseignement de l'orthographe, nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'une entreprise de principes et de méthodologie. Repenser donc la pédagogie de l'orthographe pour y inclure des stratégies d'enseignement par le biais des ressources TICE ne pourrait se faire indépendamment de ces deux facteurs : les principes et la méthodologie. En effet, selon Gak (1976), les principes de didactique de l'orthographe en français doivent se baser sur des réflexions qui portent sur trois niveaux d'analyse notamment, l'étude des particularités du système graphique français (types de signes graphiques, phénomènes d'asymétrie et relation phonèmes/ graphèmes), l'analyse morphologique des mots et finalement la comparaison du système avec d'autres systèmes connus des apprenants.

Pour le premier niveau d'analyse, l'enseignant de l'orthographe doit veiller à ce que ses apprenants possèdent à fond la valeur fondamentale et les valeurs secondaires de chaque lettre, celles de tous les groupes de lettres et les règles qui permettent de les reconnaître à l'intérieur du mot. Il s'agit là d'un fondement essentiel ou encore de la démarche première de tout apprentissage de l'orthographe. À propos, Gak (1976: 71) fait remarquer qu'« à cette première démarche qui revient en somme à l'apprentissage de la lecture, doit être associée l'étude de la représentation graphique des sons, y compris les signes auxiliaires: accents, tréma, etc. ». C'est pour dire qu'une bonne méthode d'enseignement/apprentissage de l'orthographe implique primordialement l'application des principes de la lecture et de l'écriture qui se rapportent aux principes directeurs de l'orthographe française (Gak, 1976 ; Grevisse, 2011 ; Riegel et al., 2009) que nous avons exposés dans le chapitre

deux (cf. supra 114). La démarche suivante consiste à appliquer certains principes graphiques d'ordre général. Par exemple, le *principe de position* dans la graphie fait observer que la valeur exacte d'une lettre ou d'un groupe de lettres n'y apparaît souvent qu'en liaison avec les lettres voisines, généralement les suivantes. Voilà un phénomène qui fait distinguer le français avantageusement de l'anglais où la valeur des lettres dépend souvent, non seulement de leur association avec leurs voisinages immédiats mais du mot pris en entier (Gak, 1976, Riegel et al., 2009). L'enseignant devra donc prêter attention aux erreurs relevant des principes et des règles graphiques, par exemple, l'emploi de l'accent sur le « e » d'*effet* ou de *sel*, par fausse analogie avec des mots comme *étymologie* ou *mère*.

S'agissant de l'analyse morphologique du mot, notons tout d'abord que la pratique de l'orthographe (quant à son acquisition, son amélioration et sa maîtrise éventuelle) nécessite des connaissances indispensables en morphologie et en syntaxe. L'analyse de la structure morphologique du mot (combinaison des différents types de morphèmes - libres et liés) contribue à consolider les habitudes orthographiques à travers l'apprentissage de la formation des mots, et l'étude des familles de mots. L'enseignant devra donc préparer des activités, des jeux, des exercices et des tâches pour guider les apprenants à reconnaître entre autres, les alternances phonétiques qui relient souvent les mots apparentés: *clair / clarté, fête / festival, arrêt / arrestation, plein / plénitude, faim / famine, etc.* L'étude méthodique des familles de mots pourrait être d'un grand profit pour l'amélioration de l'orthographe morphologique puisque la plupart des écarts morphologiques sont la

Pour le troisième principe, l'attention des étudiants devra être attirée sur des termes orthographiques identiques dans les langues couramment en contact en faisant des comparaisons nécessaires entre ces termes. Parallèlement aux trois principes, Riegel et al. (2009) notent que l'enseignement/l'apprentissage de l'orthographe française repose sur la coexistence de trois étapes, mis en œuvre successivement par l'apprenant : après un stade logographique de traitement global des mots, l'apprenant intègre progressivement, à l'occasion de l'apprentissage de la lecture-écriture, les correspondances phonographiques (l'analyse des chaînes sonores et graphiques va de paire), puis il découvre plus tard la dimension morphographique, qui est la plus complexe et qui repose sur le rapport de covariance entre les mots (par exemple, le sujet commande l'accord du verbe). En résumé, une bonne pédagogie de l'orthographe devra amener l'enseignant du FLE à penser dès lors à une progression qui doit tenir compte de l'image suivante: logogramme – phonogramme – morphogramme. Cette progression sous-entend la mise en accord de l'enseignement de l'orthographe et celui de la lecture et l'écriture sans oublier la valorisation et le traitement de l'erreur dans un contexte technologique (Legros & Crinon, 2002).

De plus, il serait nécessaire d'harmoniser les trois notions (orthographe, écriture, lecture) en classe de FLE à travers les méthodes dites « phonétiques ». Ces méthodes reposent sur l'observation du rapport graphème - phonème avec une démarche qui va du phonème vers le graphème du fait que le premier contact avec la langue est l'oral (Grevisse, 1989 ;

Vigner, 1982). Il s'agit des méthodes qui insistent également sur l'apprentissage de la lecture à base phonétique. Selon Gruaz et al. (1986), la pratique orthographique à base phonétique consiste en une démarche qui comporte trois aspects essentiels à savoir, l'identification des phonèmes, la reconnaissance de leur rôle d'apparition dans la chaîne parlée et la mise en correspondance d'un signe graphique avec un signe acoustique à l'aide de l'Alphabet Phonétique International (API) dans les trois cas. Cette démarche pourrait être considérée dans la mise en place de n'importe quel projet d'enseignement de l'orthographe. Il serait souhaitable d'inclure dans l'enseignement de l'orthographe de façon stratégique dès le début de l'apprentissage, les graphèmes de base, les archigraphèmes ainsi que les sous graphèmes. Une des stratégies par lesquelles l'enseignant pourrait réussir ce projet est de revisiter la place de la dictée dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Cependant, il importe de faire la distinction entre l'enseignement de l'orthographe et les activités orthographiques qui d'après Gruaz et al. (1986 : 37), « ne sont que des instances de contrôle et non d'acquisition ». Selon eux, la dictée, par exemple, sous toutes ses formes (préparée, autodictée, à trous etc.) doit être une activité d'évaluation de l'orthographe déjà apprise. La dictée peut donc devenir un outil d'amélioration de la compétence orthographique puisque toute stratégie d'enseignement efficace doit aller de pair avec des moyens d'évaluation appropriés sachant que « l'évaluation est devenue, au cours de la décennie 1990, l'une des préoccupations majeures de la didactique des langues étrangères et, en particulier, du FLE » (Cuq & Gruca 2009 : 210).

En plus, tenir compte des différents types de ressources TICE faciliterait le processus d'évaluation de la compétence orthographique. Des activités basées sur des textes de lecture et/ou de dictée ne font pas défaut sur les ressources TICE. À partir de ces textes, des mots clés avec les phonèmes et les graphèmes correspondants pourraient être identifiés et discutés. Aussi, un des objectifs de l'enseignement/apprentissage de FLE précisé dans le syllabus du niveau SHS (MOE, 2007) est la capacité de communiquer efficacement dans les situations quotidiennes, et dans n'importe quel contexte à l'oral et à l'écrit. Ainsi, il serait également propice de réviser les programmes d'enseignement du FLE dès le début des apprentissages afin de mettre l'accent sur les activités de l'écrit et de l'orthographe. Toutefois, puisqu'il y a de quoi se soucier dans la proposition des activités écrites selon Fournet et Méchin (2007), repenser la pédagogie de l'orthographe par rapport aux principes méthodologiques doit commencer par la formation des enseignants.

### *Formation des enseignants*

Selon Barthélémy (2007), le profil des enseignants importe si bien que leur formation s'avère nécessaire et doit être obligatoire, surtout dans l'enseignement de FLE où la professionnalisation implique une nouvelle relation théorie-pratique. Les formateurs d'enseignants se doivent donc de faire constamment des réflexions sur le lien entre l'enseignement, l'éducation permanente et la formation professionnelle (CAFOC de Nantes, 2006). Au Ghana, la majorité des enseignants suivent une formation initiale dans les Écoles Normales (COE) avant de continuer dans les universités bien ces dernières assument aussi les mêmes responsabilités. En effet, le contenu des

programmes de formation des enseignants au niveau de l'École Normale et de l'Université surtout les deux universités qui forment les enseignants (*University of Education, Winneba -UEW* et *University of Cape Coast -UCC*), doivent être revisités pour accorder une place importante à l'orthographe.

En outre, dans la vie professionnelle de tout enseignant, la formation initiale est prépondérante mais l'autoformation et la formation continue ne peuvent se passer sous silence. La maîtrise des notions théoriques et pratiques acquises au cours de la formation initiale est essentielle et les comportements professionnels en sont déterminés mais ils se consolident dans la pratique quotidienne de classe, l'autoformation et la formation continue. Tagliante (2001 : 10-11) soutient à juste titre 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 ». Faisant siennes les idées de Berthocchini et Costanzo (1992: 84-91), Tagliante (2001: 10) continue en plaidant pour une autoformation assistée qu'« un enseignant ne devrait-il pas être en permanente autoformation? Par ses lectures, sa curiosité à l'égard des recherches en cours et des nouvelles publications et ses discussions avec ses collègues, sa confrontation à d'autres méthodes que les siennes ». Alors, une formation initiale adéquate, une formation continue accélérée et une autoformation assidue seraient donc indispensables dans l'amélioration des pratiques de l'orthographe et de la compétence orthographique mais particulièrement dans l'exploitation des TICE.

Les données recueillies nous ont permis de déterminer la disponibilité des étudiants à exploiter des ressources TICE pour améliorer leur compétence orthographique. Les implications pédagogiques de cette disponibilité pourraient être considérées en fonction des trois niveaux d'analyse que nous avons discutés dans la partie introductive du travail. Ces niveaux d'analyse se rapportent à l'adoption d'un point de vue méthodologique dans l'étude des pratiques d'enseignement/ apprentissage selon l'évolution de la didactique des langues secondes ou étrangères (Besse, 1992). Rappelons qu'il y a d'abord le niveau des hypothèses mises en jeu (d'ordre linguistique, psycholinguistique, sociologique, technologique ou autres) suivi du niveau des manuels ou des ensembles pédagogiques servant à exemplifier et à recommander ces pratiques; et finalement le niveau des pratiques de classe, par un enseignant pour des apprenants donnés (Germain, 1993). Il faut souligner que la prise en compte des deux derniers niveaux d'analyse paraît difficilement envisageable compte tenu du manque des données sur les manuels, les ensembles pédagogiques et les pratiques de classe.

Force est pour nous de focaliser notre attention sur le niveau des hypothèses mises en jeu, qui cadre d'ailleurs avec les acteurs de la formation notamment, la langue, l'enseignant, l'apprenant et la classe d'une part et d'autre part avec les composantes du modèle éducatif de Legendre (1983) à savoir, le sujet, l'objet, le milieu, et l'agent (Germain 1993; Richards & Rodgers, 1995; Tagliante, 2001) que nous avons évoqués dans la partie introductive de cette étude. Ces facteurs nous ont guidé à examiner la question centrale de l'étude (l'amélioration de la compétence orthographique par le

biais des ressources TICE) à la lumière des exigences linguistiques et communicatives générales en français. Cette base conceptuelle de l'étude y compris la considération du modèle de développement de la compétence orthographique de Frith (1985) nous permet de proposer des stratégies d'enseignement à base des ressources TICE par rapport au premier niveau d'analyse ; celui des hypothèses mises en jeu dans le but d'améliorer la compétence orthographique. Rappelons que ce niveau des hypothèses mises en jeu concerne entre autres, la prise en compte des éléments d'ordre linguistique et technologique. La didactique, devenue de nos jours incomplète sans la technologie (Gerbault, 2002), nos implications pédagogiques ont tenu compte des ressources linguistiques, didactiques et technologiques. Autrement dit, les stratégies d'enseignement de la compétence orthographique doivent tenir compte du fond et de la forme des ressources disponibles. Comme nous nous inscrivons dans l'exploitation des ressources TICE, nous devons préciser qu'une catégorie particulière de ressources Internet pour l'apprentissage des langues est celle des ressources pédagogiques. Il s'agit des ressources pédagogiques pour les langues par le fait qu'elles proposent une ou des activités d'apprentissage, amenant l'apprenant à manipuler et à utiliser d'une manière ou d'une autre la langue étrangère et ces activités sont repérables par des consignes (Mangenot & Louveau, 2011). On appelle ressource pédagogique toute entité utilisée dans un processus d'enseignement, de formation ou d'apprentissage ; ce qui inclut des présentations vidéo non interactives de types cours magistral, des textes, etc. (ibid : 37). Dépendamment des besoins et des objectifs prédéfinis, l'enseignant est libre d'opérer une sélection des activités qu'il pourrait adopter, adapter ou en

élaborer de nouvelles. En définitive, nous proposons de recommander l'exploitation des ressources pédagogiques suivantes, dont les dispositifs permettent spécifiquement d'enseigner et d'apprendre l'orthographe, pour améliorer entre autres, mais surtout, la compétence orthographique :

- Orthonet : <http://orthonet.sdv.fr/pages/jeux.html>
- Ortholud : <http://www.ortholud.com/index.html>
- Orthoprof ou orthocoach : <http://www.orthoprof.fr/>  
<http://www.orthocoach.fr/>
- La dictée : <http://www.ladictée.fr/>
- Le projet Voltaire : <https://www.projet-voltaire.fr/>
- Les timbrées de l'orthographe <http://timbresdelorthographe.com/>
- 100 questions Orthographe HD : <https://itunes.apple.com/.../100-questions-orthographe/id45752106>

Il s'agit des ressources TICE qui favorisent une remise à niveau dans la compétence orthographique de toute catégorie d'utilisateurs de la langue y compris les étudiants et les professionnels. À condition que l'internet soit actif, ces ressources sont compatibles et accessibles avec iPhone, iPad, iPod, Android, Safari, Firefox, Internet Explorer, et autres technologies web, où l'enseignant et les étudiants pourraient travailler gratuitement étape par étape en fonction des besoins et des connaissances orthographiques, grammaticales et syntaxiques. Faute d'espace, nous proposons de décrire brièvement les quatre premières ressources susmentionnées.

Le premier site <http://orthonet.sdv.fr/pages/jeux.html> (consulté le 04 avril 2016) propose des jeux qui permettent de vérifier les connaissances de la langue écrite et d'apprendre à éviter ses pièges afin de développer la vigilance orthographique et lexicale. La page d'accueil de ce site présente cinq entrées suivantes notamment, des jeux faciles ; des jeux instructifs ; des jeux variés ; des jeux-leçons ; des pièges, des énigmes et du métalangage. Chacune des entrées comprend au moins vingt activités susceptibles d'être exploitées en

classe de FLE en suivant les principes et les stratégies que nous avons discutés dans ce chapitre afin de les transformer en tâches. Aussi, chacune des jeux proposés comporte plusieurs exemples d'un même phonème représenté différemment pour permettre de travailler sur n'importe quels types d'élément orthographique dans une même activité. Par exemple, à partir de l'exercice 2 sur la page d'accueil, portant sur les différentes représentations graphiques du phonème [ã] surtout *an* et *en*, l'enseignant pourrait travailler principalement sur ces types de phonogrammes avec les exemples de mots fournis. Il pourrait aussi travailler sur les morphogrammes lexicaux comme *g* par exemple dans *rang* (qui se rapporte à *ranger*), *d* dans *rend* (qui se rapporte à rendre). Pareillement, pour les exercices ou les jeux 5 et 6 portant respectivement sur les homonymes *cou*, *coup*, *coût*, d'un côté et *foi*, *foie*, *fois* de l'autre côté, l'enseignant pourrait travailler sur les logogrammes suivis des morphogrammes ou vice versa.

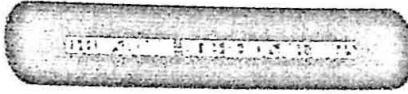
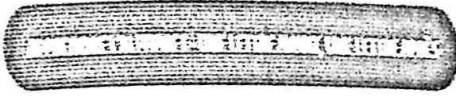
Le deuxième site <http://www.ortholud.com/index.html> (consulté le 04 avril 2016) propose des exercices identiques à ceux du premier site que nous venons de discuter. Les figures 10 et 11 présentent respectivement la page d'accueil de ce site et un exemple de page d'exercices qu'on peut proposer aux étudiants sous forme de tâche.



ORTHOGRAPHE  
ORTHOGRAPHE



DICTÉE  
LES DICTÉES



LECTURE  
LECTURE



VOCABULAIRE  
VOCABULAIRE

<http://www.ortholud.com/index.html>

Figure 11: Exemple d'exercice sur Ortholud

# 1 - c, k ou qu ? Exercice d'orthographe - comment écrire le son [k]

Complete ces mots avec qu, c ou k Exercice de français pour Cp/Ce1



Le ( ) crocodile marche



Le ( ) louchon grogné



C'est une baguette magik ( )



Mon orange est ( ) asse



un ( ) tuelle des fleurs



Le general retire son ( ) epi



Le ( ) zabe marche sur la plage



Le ( ) wwi est vert



Le dist ( ) se est fond



Le maçon pose des bu ( ) es

[http://www.ortholud.com/orthographe/c qu k/index.php](http://www.ortholud.com/orthographe/c_qu_k/index.php)

Par exemple, il y a des activités ou exercices d'orthographe sur la bonne graphie des mots en *oir* et *oire* ; les voyelles, les consonnes et les syllabes ; l'écriture inversée, les jeux pour apprendre à mieux lire ; et des exercices de grammaire qui pourraient aider à enseigner les morphogrammes comme le pluriel des noms en *en*. Il y a par exemple, la rubrique dictée de mots avec le son *oi*, et la rubrique vocabulaire avec le classement des mots en [o], au, eau et o. À partir des exercices, jeux et activités de toutes ces rubriques, l'enseignant pourrait proposer ou faire proposer des tâches orthographiques.

Le troisième site <http://www.orthoprof.fr/> ou <http://www.orthocoach.fr/> (consulté le 04 avril 2016) est un entraîneur en orthographe qui permet d'apprendre les règles de l'orthographe les plus courantes par le biais des exercices, de cours en vidéo et d'astuces orthographiques. Il s'agit d'une méthode simple et progressive avec plusieurs niveaux de travail dans un ordre croissant de difficultés, plusieurs difficultés ou confusions orthographiques sont abordées les unes en dessous des autres. L'enseignant peut encourager les étudiants à les faire dans l'ordre qui leur plait. Les étudiants peuvent avoir accès à des leçons d'orthographe sommaire de rappel accompagnées de vidéos ou un enseignant donne les astuces et les trucs pour ne plus faire l'erreur et finalement des exercices de questions à choix multiples qui permettent de vérifier que la leçon est définitivement assimilée. Il s'agit également d'un moyen de remise à niveau par l'autoformation pour toute catégorie d'apprenants. Le site *orthoprof.fr* met à la disposition des usagers différents outils comme un dictionnaire gratuit, un correcteur d'orthographe, un dictionnaire des synonymes et un assistant en conjugaison.

Le quatrième site, <http://www.cwadictée.fr> (consulté le 04 avril 2016). La méthode de [ladictée.fr](http://www.cwadictée.fr) est une méthode originale pour progresser en orthographe et en grammaire française qui concentre plusieurs atouts pour les débutants mais tous les niveaux de difficultés sont bien détaillés pour les leçons, les dictées, les exemples et les exercices. Il y a des dictées à la disposition des usagers par centaines et des exercices interactifs de français et d'orthographe. Les données révèlent que l'orthographe fait défaut aux étudiants. Faire une dictée de temps en temps et comprendre ses erreurs seraient bénéfique pour eux non seulement dans la vie scolaire mais aussi dans la vie professionnelle. Le site propose des dictées audio interactives enregistrées et adaptées à tous les niveaux et il y a aussi des astuces et des exercices pratiques pour surmonter les erreurs orthographiques. Un texte assez court, de trois à cinq phrases, proposé en fonction du thème de la leçon peut suivre chaque unité pour servir de texte de dictée et de lecture.

À part les ressources TICE que nous avons discutées, il y a d'autres formes de TICE notamment les réseaux sociaux, qui pourraient être exploités pour améliorer la compétence orthographique en FLE. Les réseaux sociaux avec leurs plateformes de discussion pourraient servir de base à des activités et des tâches pour améliorer la compétence orthographique des étudiants du FLE, par exemple, le fait de créer une plateforme *WhatsApp* pour une classe de FLE où toute communication préprogrammée par l'enseignant devra se passer en langue française. Cette plateforme n'a pas que l'avantage de partager les productions à l'ensemble de la classe, mais elle permet aussi l'intervention ou la correction par tout membre du groupe. De surcroît, il y existe des options de langue où le logiciel suggère la graphie correcte des

mots au fur et à mesure qu'ils sont saisis. <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>  
© University of Cape Coast. Par conséquent, si cet outil est bien  
intégré dans un projet pédagogique ou encore dans une séquence  
d'enseignement, il pourrait favoriser l'amélioration de la compétence  
orthographique à travers une sorte d'autoformation en orthographe.  
Cependant, l'usage de toutes ces applications en classe du FLE doit être  
sanctionné par une sorte d'encadrement professionnel afin d'atteindre les  
objectifs spécifiques désirés.

Un autre exemple de réseaux sociaux que pourrait exploiter l'enseignant de  
FLE pour contribuer à l'amélioration de la compétence orthographique est la  
plateforme du bavardage (le *chat ou Messenger*) sur *Facebook*. Puisqu'il  
s'agit d'une plateforme qui permet à deux ou plusieurs internautes de  
communiquer par écrit en présentiel ou à distance, elle pourrait devenir une  
source technologique de développement de la compétence orthographique. De  
même, les applications tablettes, par exemple *ipad, smart phones* et les écrans  
tactiles, offrent également aux apprenants de langue une diversité  
d'applications permettant le développement de la compétence orthographique.  
Aussi, le tableau blanc interactif (*smart board application*) est une autre  
nouvelle invention qui révolutionne l'enseignement des langues par le biais  
des TICE. Si éventuellement le tableau blanc interactif (TBI) est connecté à  
l'internet, il faciliterait le travail collaboratif des apprenants en classe de  
langue sur les sites ressources d'orthographe que nous avons discutés à  
savoir,

- Orthonet : <http://orthonet.sdv.fr/pages/jeux.html>,
- Ortholud : <http://www.ortholud.com/index.html>,
- Orthoprof ou orthocoach : <http://www.orthoprof.fr/>,  
<http://www.orthocoach.fr/>
- Dictée : <http://www.ladictee.fr/> .

- Projet Voltaire : <https://www.projet-voltaire.fr/>
- © University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
- Timbrées de l'orthographe <http://timbresdelorthographe.com/>
- 100 questions Orthographe HD : <https://itunes.apple.com/.../100-questions-orthographe/id45752106>

Le bénéfice de l'exploitation du TBI est la collaboration surtout qui est caractérisée par la discussion en petits groupes ou en grand groupe comme toute la classe. Différents types de dictées pourraient être exploités comme activités ou tâches d'enseignement/apprentissage de l'orthographe ou d'évaluation de l'orthographe déjà apprise. Par exemple, l'enseignant pourrait effacer une portion d'un mot ou la remplacer avec sa transcription phonétique pour demander aux étudiants d'en deviner l'orthographe. Éventuellement, toute une série d'activités ou de tâches pourrait se déclencher permettant aux étudiants de travailler sur (et de découvrir) l'orthographe des mots apparentés. En plus, le travail en laboratoire de langue sur un dispositif comme *SANAKO LAB 1,200* ([www.sanako.com](http://www.sanako.com)) pourrait aussi contribuer à améliorer la compétence orthographique en FLE. Ce dispositif comporte des applications comme le *White board application* et le *Word editor* que l'enseignant pourrait exploiter pour proposer différentes tâches orthographiques aux étudiants. Par exemple, l'enseignant pourrait afficher sur l'écran un texte de dictée en identifiant avec les étudiants et en les soulignant, les mots dont l'orthographe poserait des difficultés pour servir de déclencheur de différentes tâches en vue d'améliorer la compétence orthographique des étudiants. Une autre application de ce dispositif, [www.thelanguagepoint.com](http://www.thelanguagepoint.com), pourrait être exploitée de différentes manières en classe du FLE en proposant des activités d'exploitations pédagogiques s'aidant des TICE aux enseignants.

Notre propos se focalise sur les stratégies d'enseignement que pourrait mettre en place l'enseignant du FLE en transformant en tâches, les jeux ou activités des ressources TICE que nous avons discutées. Ces tâches auraient pour but de motiver les étudiants et de les faire travailler en autonomie ou en collaboration d'une façon plus participative que ne le suggèrent les consignes originales pour les activités et les jeux proposés. Selon Mangenot et Louveau (2011), certains auteurs qui s'inscrivent dans la tâche estiment qu'il s'agit de la meilleure manière d'exploiter les TIC et plus particulièrement Internet. À propos de l'exploitation du multimédia en FLE, Fürstenberg (1997) assigne à la tâche un double rôle : celui de faciliter l'exploration et de permettre la construction du sens par l'utilisateur et, en même temps, celui d'évaluer ce qu'il aura compris et retenu, ce qui souligne le rôle crucial de la qualité d'une tâche. Pour Nunan (1989), l'on peut élaborer un programme de langue (un syllabus) à partir d'un ensemble de tâches et non plus à partir d'entrées linguistiques ou notionnelles/ fonctionnelles.

Nous sommes intéressée par la tâche à cause de sa conception requiert la prise en compte de six paramètres notamment, les objectifs, le support de départ, les activités que l'apprenant est amené à réaliser, les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant et le dispositif. La tâche est un travail focalisé sur le sens qui implique les apprenants dans la compréhension, la production et/ou l'interaction en langue cible. Un des apports importants de l'approche fondée sur les tâches dans l'exploitation de l'Internet est l'idée que c'est l'activité, et non pas le support, qui détermine le degré de complexité de la tâche. Autrement dit, l'enseignant peut demander aux apprenants des

réalisations très simples à partir des supports pouvant être considérés comme bien au-dessus de leur niveau linguistique. Alors, l'image et l'interactivité ne seraient souvent que des éléments facilitateurs (Coste, 2002 & 2009 ; Mangenot & Louveau, 2011 ; Nunan, 1989 & 2004). Ce rappel sur la notion de tâche et l'Internet, en plus de notre exposé sur l'approche par les tâches (l'approche actionnelle) dans le chapitre deux (cf. supra page 85) constituent le fondement de nos propos dans la transformation des activités ou jeux en tâches dans le but de faire impliquer les étudiants de façon authentique dans la construction du sens à partir des ressources TICE identifiées.

À titre d'exemple, prenons le cas du site [www.ortholud.com/](http://www.ortholud.com/), dont la page d'accueil, ayant pour adresse <http://www.ortholud.com/index.html>, laisse voir plusieurs jeux et exercices pour apprendre à lire et à écrire en s'amusant. La rubrique orthographe propose six groupes d'exercices (comportant chacun un certain nombre d'activités et de jeux) qui portent respectivement sur l'alphabet, la formation ou la bonne orthographe des mots, un son avec plusieurs orthographe, les accents, les voyelles-consonnes-syllabes, et les jeux divers d'orthographe. Choisissons l'exercice numéro 3 portant sur la rubrique « un son, plusieurs orthographe » et travaillons sur un des items parmi les quatre items proposés. Il s'agit de l'item intitulé « les sons (phrases) » et choisissons le son [k] représenté graphiquement par les graphèmes c, qu, et k dans l'exercice proposé. [http://www.ortholud.com/orthographe/c\\_qu\\_k/index.php](http://www.ortholud.com/orthographe/c_qu_k/index.php) l'exercice « comment écrire le son [k] » comprend 10 questions/phrases comportant des mots dont les graphèmes qui représentent le son [k] sont effacés. Après avoir terminé l'exercice, l'étudiant peut vérifier sa performance ou son score avec la

Pour transformer cet exercice en tâche, nous proposons de suivre un modèle à trois étapes comportant 16 démarches qui sont réparties de façon suivante : préparation (4) – déroulement (8) – évaluation (4).

- *Modèle 1 : Tâche à réaliser en présentiel, avec connexion à l'internet*

Démarches 1 : préparation à la tâche

1. Identification et sélection/conception de la tâche (en fonction d'un référentiel/syllabus).
2. Précision de la nature et modalité de la tâche (individuel, collectif, en groupe, etc.), précision des objectifs, etc.
3. Discussion /explication des consignes/ détermination du temps, etc.
4. Préparation du matériel, des supports/ formation des groupes, etc.

Démarches 2 : déroulement de la tâche

1. Surveillance et observation des étudiants pour noter certaines erreurs
2. Discussion des mots, des phrases ou du texte selon le support de départ
3. Découverte des mots (apparentés / d'orthographe piégée)
4. Reconstruction des phrases en utilisant les mots originaux
5. Reconstruction des phrases en utilisant les mots nouveaux
6. Production d'un texte (court) avec les mots originaux
7. Identification et classification des erreurs
8. Analyse et discussion des erreurs

Démarches 3 : évaluation de la tâche

1. Comparaison et discussion des productions
2. Production des mots nouveaux
3. Discussion des domaines de difficultés et évaluation
4. Proposition et discussion des situations de solutions possibles.

Notons que deux autres modèles sont possibles avec un certain degré de variations de ce premier modèle au gré et à la discrétion de l'enseignant :

- *Modèle 2 : Tâche à réaliser en présentiel, sans connexion à l'Internet*

- *Modèle 3 : Tâche à réaliser à distance, avec connexion*

Pour mieux concevoir des tâches à partir des ressources TICE, il importe de considérer de façon rigoureuse les stratégies de sélection des ressources et

de considérer aussi la progression à suivre en fonction des principes de la didactique de l'orthographe et des modèles de développement de la compétence orthographique.

### **Conclusion générale**

Au terme de cette étude qui porte sur comment améliorer la compétence orthographique des étudiants de FLE par le biais des TICE, il importe de récapituler les grandes articulations du travail et de donner nos opinions personnelles pour s'ouvrir sur les perspectives de recherches. Nous nous sommes proposée dans cette étude de faire des réflexions sur comment l'étude des éléments de la linguistique, de la communication et de la didactique peut contribuer à améliorer la compétence orthographique par le biais des TICE. En tenant compte d'un point de vue problématique quant aux erreurs qui relèvent des spécificités de la langue comme système de signes ou instrument de communication d'une part, et de l'écrit comme texte ou discours d'autre part (Adam, 2009 ; Sarfati, 1997), nous nous sommes fixée comme objectif principal d'analyser les erreurs orthographiques afin de proposer des stratégies d'enseignement pour les réduire. Notre thèse est que l'amélioration de la compétence orthographique des étudiants de FLE s'avère nécessaire et cela est possible avec la mise en place des stratégies d'enseignement/apprentissage appropriées. En effet, nous avons essayé de montrer combien la prise en compte des ressources pédagogiques et technologiques importe dans le développement de ces stratégies en fonction des instruments linguistiques et des principes didactiques en vigueur.

Dans un premier temps, l'étude nous a permis d'identifier certains problèmes orthographiques qui se posent au niveau de la langue elle-même

par rapport à l'emploi des éléments spécifiques du système orthographique à savoir, les phonogrammes, les morphogrammes et les sémiogrammes. Dans un deuxième temps, les difficultés qu'éprouvent les étudiants dans l'emploi de ces éléments ont été identifiées à travers les types d'erreurs qu'ils commettent dans leurs productions écrites. Il a été relevé que ces problèmes et difficultés constituent un handicap dans l'enseignement/apprentissage du FLE en général et dans le développement de la compétence orthographique en particulier. Partant des objectifs bien définis, nous avons observé et analysé un fait linguistique et communicatif dont les implications pédagogiques ont été discutées en fonction des données recueillies, des résultats obtenus de l'analyse, et de leur interprétation. D'une façon générale, les implications pédagogiques et recommandations sont inspirées des principes et modèles théoriques de développement de la compétence orthographique que nous avons discutés dans le chapitre deux. Elles sont aussi discutées par rapport aux principes qui sous-tendent l'exploitation des ressources TICE en termes de choix efficace des dispositifs disponibles d'une part et du rôle des enseignants et des apprenants en fonction de la motivation, de l'autonomie et de la collaboration d'autre part.

L'objectif primordial est de montrer les bénéfices que pourraient apporter l'identification, la classification et l'analyse fréquentes des erreurs chez les étudiants vis-à-vis de leurs difficultés orthographiques en vue de les surmonter au moyen des stratégies d'enseignement par le biais des TICE. Pour atteindre cet objectif, nous sommes partie de quatre hypothèses de recherche qui tournent autour des problèmes relatifs à l'analyse des erreurs orthographiques, à la place négligée de l'orthographe en FLE, à l'utilité des TICE en FLE et à

la disponibilité des étudiants de les exploiter pour améliorer leur compétence orthographique.

Examinant ces hypothèses, nous avons dégagé certaines sources du problème en question. Pour en citer quelques-unes, il y a, l'asymétrie du graphisme français qui concerne surtout le manque d'équilibre entre le phonème et le graphème, la complexité du système orthographique en fonction de la notion du plurisystème, la place négligée de l'orthographe en FLE au Ghana ainsi que les questions relatives à cette discipline. Soulignons que le problème majeur relève du décalage entre les unités de base des codes oral et écrit, que sont les phonèmes et les graphèmes. Cela empêche la représentation graphique facile de presque toutes les unités linguistiques aboutissant à la présence des erreurs dans les productions écrites des étudiants. Nous avons constaté que ce décalage entre les phonèmes et les graphèmes est également à la base des principes de fonctionnement du système orthographique, ce que nous avons discuté par rapport à la réflexion sur les éléments constitutifs du système orthographique d'après la théorie du plurisystème de Catach (2001).

Nous avons fait recours à la théorie de la compétence de communication proposée par Hymes (1972) et qui est la base de l'approche communicative, pour évaluer la place de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage du FLE. La place de l'erreur en didactique du FLE, les principes de la théorie du plurisystème et les modèles du développement de la compétence orthographique de Frith (1985) et de Seymour (1997) nous ont orientée vers une meilleure conception théorique de l'étude et cela a servi de plateforme

nécessaire pour le choix de nos instruments de mesure (un test production écrite, un test de questions à choix multiples et un questionnaire).

Le dépouillement des données est réalisé à partir d'une grille que nous avons conçue en nous inspirant des grilles typologiques des erreurs orthographiques proposées par Catach et al. (1986) et Cogis (2005) et aussi par l'aide des outils d'analyse qualitative Atlas.Ti version 6.2 et SPSS version 20. Ces instruments nous ont aidée à détecter les lacunes des étudiants quant à l'emploi des phonogrammes, des morphogrammes et de sémiogrammes et à discuter des pratiques de classe relatives à la place de l'orthographe en FLE. À travers une interprétation qualitative et quantitative des données recueillies en termes d'occurrences et par pourcentages simples, les résultats obtenus ont montré que nos quatre hypothèses de départ ont été confirmées. En définitive, la prise en compte de l'orthographe dans l'enseignement/apprentissage de la langue est capitale, vu les types et les nombreuses catégories d'erreurs et cela serait facilité par la disponibilité des étudiants à exploiter les TICE.

En nous consacrant à cette étude, nous avons voulu primordialement parvenir à des stratégies concrètes pour contribuer à améliorer la compétence orthographique. L'évaluation de la situation et le diagnostic problématique mis en évidence nous ont permis de discuter des implications pédagogiques et de faire des recommandations relatives à la place de l'orthographe dans les programmes de formation en FLE, aux atouts de l'autoformation et de la formation continue qui sont indispensables dans l'amélioration des comportements professionnels. Les résultats ont mis en évidence l'importance de l'orthographe française et sa difficulté qui est due à la forme, au sens, l'étymologie et à la fonction des mots (accords et relations des mots les uns

avec les autres. En fin de compte, nous avons suggéré la prise en compte des erreurs dans l'enseignement de l'orthographe pour les discuter en fonction des productions en suivant une certaine progression du cours. Nous avons montré comment pourrait se dérouler l'exploitation des ressources TICE, ce qui exige un certain degré de motivation, d'autonomie et de collaboration de la part des enseignants et des étudiants (Amuzu, 2005 ; De-Souza, 2014 ; Kuupole, 2005), en fonction de l'effort et des compétences professionnelles et technologiques requises pour effectuer adéquatement le choix des activités et jeux et pour les transformer en tâches. Nous devons réitérer la nécessité de réviser les syllabus et le contenu des programmes du FLE à tous les niveaux pour favoriser les tâches à l'écrit et dans l'enseignement de l'orthographe. La conception de ces tâches doit tenir compte de la relation entre la prononciation et l'orthographe à travers l'enseignement de l'Alphabet Phonétique International (API). Nous devons aussi corroborer le fait que les stratégies d'enseignement de l'orthographe valorisent la prise au sérieux de la lecture dont l'apprentissage ne peut se séparer de celui de l'orthographe (Lucci & Nazé, 1989). À travers des tâches de production basées sur les pièges et les astuces de l'orthographe, des textes de dictée conçus ou choisis en fonction de la notion de fréquence des phonèmes, des graphèmes, des archigraphèmes, nous devons identifier et classer les erreurs par rapport aux modèles du développement de la compétence orthographique, et au niveau des apprenants.

Notre objectif étant d'apporter notre modeste contribution à l'amélioration de la compétence orthographique par le biais des TICE, nous pensons avoir fait un impact à travers la grille proposée qui doit favoriser l'identification, la catégorisation et l'analyse des erreurs. Aussi, les tâches proposées doivent

les enseignants. Nous osons croire que les implications pédagogiques et les recommandations susciteront une réflexion critique sur le sujet chez les enseignants et les apprenants aussi bien que chez les autorités de l'éducation nationale, les concepteurs de manuels ou de programme d'enseignement et tous les autres partenaires de l'enseignement/apprentissage de FLE au Ghana. Pour terminer cette discussion, nous aimerions faire appel à la conscience professionnelle des enseignants de bien vouloir responsabiliser les étudiants et de se responsabiliser dans l'exploitation des TICE pour améliorer la compétence orthographique.

### **Insuffisances de l'étude et perspectives de recherche**

Au terme de ce travail, nous n'avons nullement pas la prétention d'avoir épuisé le sujet. Aussi, comme toute œuvre humaine, le présent travail connaît quelques difficultés et comporte des insuffisances. Cette étude a été pour nous une occasion de formuler des hypothèses nouvelles en fonction des données collectées. Les arguments avancés par les étudiants quant à la place négligée de l'orthographe et les bénéfices d'exploitation ont concrétisé le fait qu'ils ne doivent pas être marginalisés dans la prise des décisions en leur faveur. Concernant, les insuffisances de l'étude, le premier constat est qu'il y avait beaucoup d'aspects à aborder à propos de l'étude des éléments constitutifs du système orthographique par rapport à l'amélioration de la compétence orthographique et nous avons dû procéder par une sélection rigoureuse de l'essentiel et de ce qui est pertinent à la conception générale du sujet. En outre, nous reconnaissons que les procédés d'échantillonnage adoptés laissent

voir une population cible pas tout à fait représentative de tous les étudiants de FLE au Ghana comme le suggère notre titre. Cependant, nous pouvons inférer que le problème serait le reflet de la situation générale parce que le FLE est enseigné dans des conditions identiques avec pratiquement les mêmes méthodes ou les manuels et que l'orthographe du français présente les mêmes problèmes normatifs à n'importe quelle catégorie d'étudiants à cause de sa nature compliquée et difficile (Lucci & Nazé 1989).

En matière de perspectives de recherche, la reprise des données auprès des étudiants d'autres universités pourrait être considérée. Une amélioration des instruments de mesure pour inclure plus de données sur les TICE, et sur la disponibilité des enseignants à exploiter les TICE pour aider les étudiants à améliorer leur compétence orthographique. Aussi, une sorte de recherche action nous donnerait l'occasion d'expérimenter certaines des ressources TICE à la lumière des tâches proposées. L'idéal serait aussi de proposer un référentiel de développement de la compétence orthographique pour indiquer les thèmes et les sujets à aborder en fonction des sous-compétences requises et en suivant une progression bien équilibrée sur un plan hebdomadaire, mensuel, semestriel ou annuel dans l'enseignement/ apprentissage des phonogrammes, sémiogrammes et des morphogrammes.

- ADAM, J.-M. (2009)  
*Les textes : types et prototypes*, Paris, Armand Colin.
- AKAKPO, E. (2005)  
*Pour une meilleure utilisation des idéogrammes en orthographe française chez les apprenants du FLE au niveau SHS au Ghana*, University of Education Winneba, Unpublished M. Phil Thesis.
- AKAKPO, E. (2011)  
« L'expression écrite: éléments de difficultés et stratégies d'enseignement », In F. A. JOPPA & D. S. Y. AMUZU (eds.), *Studies in Languages and Literature, Journal of the Faculty of Languages Education*, UEW, Vol. 1, No. 1, pp. 279-301.
- AKAKPO, E. (2012a)  
« Quelle méthodologie pour l'enseignement du français au Ghana : la méthodologie du FLE ou celle du FLS », In D. D. KUUPOLE & M. K. KAMBOU (eds.), *National Development through Language Education*, Cape Coast, University Printing Press, pp. 135-152.
- AKAKPO, E. (2012b)  
« Comprendre les difficultés d'emploi des logogrammes en orthographe française pour les réduire », In E. BAKAH & E. AKAKPO (éds.), *INFOPROF : Journal de l'Association des Professeurs du Français au Ghana (GAFT)*, Accra, Beyondesigns, Vol. 54, pp. 6-14.
- AKAKPO, E. (2013)  
*Utilisation des idéogrammes en orthographe française: Une étude de cas des apprenants du FLE au Ghana*, Saarbrücken, Éditions Universitaires Européennes.
- AKAKPO, E. & BAKAH, E. (2013)  
« Perspectives de démarches méthodologiques pour les activités d'expression écrite en FLE » In D. D. KUUPOLE (éd.), *Aspects of Language Variation, Acquisition and Use: Festschrift for Prof. Emmanuel N. Kwofie*, Cape Coast, University of Cape Coast Printing Press, pp. 452-465.
- AKAKPO, E. (2014)  
« Enseignement de l'orthographe dans une classe du français langue étrangère au Ghana », In V. C. ARIOLE (éd.),

- ALBIN, M. (2002)  
*Orthographe : trucs et astuces*, Paris, Dicos d'or.
- AMIOT, M. (2007)  
« Quelques pistes pour enseigner aux allophones... »  
*Correspondance*, Volume 12, numéro 3, disponible à  
<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/des-pratiques-differentes/quelques-pistes-pour-enseigner-aux-allophones/>  
consulté le 12-5-2014.
- AMUZU, D. S. Y. (2000)  
« Problèmes de bilinguisme au Ghana », In D. D. KUUPOLE  
(ed.), *Co-existence of Languages in West Africa, A Sociolinguistic Perspective*, Takoradi, St Francis Printing Press,  
pp. 72-87.
- AMUZU, D. S. Y. (2003)  
“A Role for the Mother Tongue in Building Competency Skills  
by Learners of French” In D. D. KUUPOLE (ed.), *An Insight  
into Teaching and Learning of Languages in Contact in West  
Africa*, Takoradi, St. Francis Printing Press, pp. 15-32.
- AMUZU, D. S.Y (2005)  
« L'impact de la motivation sur l'apprentissage du français  
langue étrangère au Ghana : attitude des apprenants et moyens  
mis à la disposition des enseignants », *INFOPROF, Journal des  
Professeurs de Français*, Accra, Beyondesigns, No. 003, Aout  
2005, pp. 4-17.
- ANGOJARD, A. (1994)  
*Savoir orthographier*, Paris, INRP/Hachette.
- ANGOJARD, A. (2013)  
*Savoir orthographier*, Paris, Hachette Éducation,
- ARRIVÉ, M.; GADET, F. & GALMICHE, M. (1986)  
*La grammaire d'aujourd'hui: guide alphabétique de  
linguistique française*, Paris, Flammarion.

ASTOLFI, J.-P. (1997)

*L'erreur en classe pour enseigner*, Paris, ESF.  
© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>

ASTOLFI, J. P. (1999)

*Chercheurs et enseignants: repères pour enseigner aujourd'hui*, Paris, INRP.

ASTOLFI, J.P. (2006)

*L'erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

BACHELET, R. (2012)

« Le questionnaire : cours, recueil des données », disponible à <https://www.youtube.com/watch?v=peP-Wh6TQM> consulté le 24-5-2013.

BAILLY, N. & COHEN, M. (2009)

« L'approche communicative », *TourdeToile*, n°9, janvier 2006, disponible à [http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly\\_MCohen.html](http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html), consulté le 22-6-2012.

BANDEIRA-DE-MELLO, R. & GARREAU, L. (2011)

*L'utilisation d'Atlas. Ti pour améliorer les recherches dans le cadre de la Méthode de la Théorisation Enracinée (MTE) : panacée ou mirage?*, disponible à [www.recherche-qualitative.qc.ca/.../RQ\\_30\(2\)\\_Bandeira-Garreau.p](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/.../RQ_30(2)_Bandeira-Garreau.p) consulté le 24-5-2013.

BANDURA, A. (1986)

*Social Foundations of Thought and Action: A social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.

BANDURA, A. (2003)

*Auto-efficacité. Le sentiment de l'efficacité personnelle*, Paris, De Bocck.

BARBIER, J.-M. (1985)

*L'évaluation en formation*, Paris, PUF.

BARBIER, J.-M. (1991)

*Élaboration de projet d'action et planification*, Paris, PUF.

- BARBIER, J.-M. & LESNE, M. (1986)  
*L'analyse des besoins en formation*, Paris, Robert Jauze.
- BARTÉLÉMY, F. (2007)  
*Professeur de FLE: historique, enjeux et perspectives*, Paris, Hachette.
- BASQUE, J. & LUNDGREN-CAYROL, K. (s. d.)  
« Une typologie des typologies des usages des TIC en éducation », disponible à [www.tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/0304/typologies.pdf](http://www.tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/0304/typologies.pdf) consulté le 12-6-2015.
- BAYLON, C. & FABRE, P. (2007)  
*Initiation à la linguistique, cours et application corrigées*, Paris, Armand Colin.
- BAYLON, C. & MIGNOT, X. (2000)  
*Initiation à la sémantique du langage*, Paris, Nathan.
- BEACCO, J. C. (2008)  
*L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- BEACCO, J. C. (2010)  
*La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier.
- BÉGIN, C. (2008)  
« Les compétences en orthographe lexicale des élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire : rôle des facteurs linguistiques et motivationnels ». disponible à [www.theses.ulaval.ca/2008/25668/25668.pdf](http://www.theses.ulaval.ca/2008/25668/25668.pdf) consulté le 2-3-2012.
- BELLIER, S. (2004)  
*Le savoir-être dans l'entreprise*, Paris, Vuibert 77.
- BÉRARD, E. (1991)  
*L'approche communicative, théorie et pratiques*, Paris, CLE International.

- BÉKARD, E. (2009)  
« Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique », In E. ROSEN (coord.), pp. 36-44.
- BERTHELIN C. & YAICHE, F. (1992)  
*Orthographe de A à Z, 350 règles, exercices, dictées*, Paris, Hachette.
- BERTOCCHINI, P. & COSTANZO, E. (1992)  
*Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues*, Paris, Hachette.
- BERTOCCHINI, P. & COSTANZO, E. (2009)  
*Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris, CLE International.
- BESSE, H. (1992)  
*Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. (1993)  
*Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. (2009)  
*Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2010)  
*Approches de la langue parlée en français*, Paris, OPHRYS.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & CHERVEL, A. (1969)  
*L'Orthographe*, Paris, Maspero.
- BLED, E. & BLED, O. (1978)  
*Cours d'orthographe: Cours moyen*, Paris, Classiques Hachette.
- BOIRON, M ; THAPLIYAL, B. & ZIMMERT, E. (2014)  
*Guide pratique des applications pour tablette en cours de français iOS (iPad) et Android*, Grenoble : PUG.

BOULTIF, A. (s. d.)

« Classification des usages des TICE et TPACK », disponible à [http://www.academia.edu/26465980/Classification des usages des TICE et TPACK](http://www.academia.edu/26465980/Classification_des_usages_des_TICE_et_TPACK) consulté le 24-2-2014.

BOYATZIS, R. E. (1982)

*The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, New York, Wiley.

BRISAUD, C. & JAFFRE, J. P. (2003)

« Présentation : Regards nouveaux sur la lecture et l'écriture », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, VIII (1) pp. 5-13.

BRISAUD, R. (2006)

« L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture-écriture », *Cahiers pédagogiques*, n° 440, disponible à <http://www.cahiers-pedagogiques.com>. Consulté le 11-12-2011.

BRONCKARD, J.-P. (2009a)

« Développement, compétences et capacités d'action des élèves », In *Didactique du français*, (sous la direction de) J.-L. CHISS ; J. DAVID & Y. REUTER, Paris, De Boeck, pp. 135-148.

BRONCKARD, J.-P. (2009b)

« La notion de compétence est-elle pertinente en éducation ? », disponible à [www.skolo.org/spip.php?article1124&lang=fr](http://www.skolo.org/spip.php?article1124&lang=fr) consulté le 3-4-13.

CAFOC DE NANTES (2006)

*Repenser la formation : nouveaux enjeux individuels et collectives, Stratégies et outils*, Lyon, Chronique sociale.

CARAVOLAS, M. (2004)

« Spelling Development in Alphabetic Writing Systems: A Cross linguistic Perspective ». *European Psychologist*, 9, pp. 3-14.

CARTON, F. (1991)

*Introduction à la phonétique du français*, Paris, Bordas.

CASTELLOTTI, V. (2007)

*La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.

CATACH, N. (1978)

*L'Orthographe, que sais-je*, Paris, PUF.

CATACH, N. (1991)

*L'Orthographe en débat, dossier pour un changement, avec la liste complète des mots rectifiés*, Paris, Nathan.

CATACH, N. (2001)

*Histoire de l'orthographe française*, Paris, Champion.

CATACH, N. (2011)

*L'orthographe, que sais-je*, Paris, PUF.

CATACH, N.; GRUAZ, C. & DUPREZ, D. (1986)

*L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris, Nathan.

CATACH, N. GRUAZ, C. & DUPREZ, D. (2012)

*L'orthographe française, l'orthographe en leçons: un traité théorique et pratique*, Paris, Armand Colin.

CHISS, J.-L. ; FILLIOLET, J. & MAINGUENEAU, D. (1992)

*Linguistique française: communication, Syntaxe Poétique*, Paris, Hachette.

CHOMSKY, N. (1964)

*Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague, Mouton.

CHOMSKY, N. (1965)

*Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass, MIT Press.

COCULA, B. & PEYROUTET, C. (1993)

*Didactique de l'expression: de la théorie à la pratique*. Paris, Delagrave.

COGIS, D. (2005)

*Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave.

- COGIS D. & BRISSAUD C. (2003)  
« L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ». *Repères*, n° 28, pp. 47-69.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001)  
*Le cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2006)  
*Le cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- COOK, V. (2003)  
(dir.) *Effects of the Second Language on the First*, London, Cromwell Press Ltd.
- COOK, V. & NEWSON, M. (2005)  
*Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*, Oxford, Blackwell.
- CORDER, S. P. (1973)  
*Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- CORDER, S. P. (1980)  
« Que signifient les erreurs des apprenants ? » In *Languages*, Vol. 57, pp, 9-15.
- CORDER, S. P. (1981)  
*Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- CORNAIRE, C. & RAYMOND, P. M. (2000)  
*La production écrite*, Paris, CLE International.
- COSTE, D. (2002)  
« Compétence à communiquer et compétence plurilingue », In PY, B. & CASTELLOTTI V. (dir.) : *La notion de compétence en langue, Notions en questions*, Lyon : ENS Éditions, pp. 115-121.
- COSTE, D. (2009)  
« Tâche, progression, curriculum » In *Le français dans le monde. Recherches et applications*. N°45.

- COULET, J.-C. (2011)  
« La notion de compétence: un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences », *Le travail humain* 74, 1, pp. 1-30.
- COULET, J.-C. (2012)  
« La compétence; théorie et pratiques », Université Rennes 2, CRPCC, disponible à [www.slideshare.net/DavideCavanna/la-competece-theorie-et-pratiques](http://www.slideshare.net/DavideCavanna/la-competece-theorie-et-pratiques) consulté le 12- 04- 2013.
- COURTILLON, J. (2010)  
*Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.
- CUQ, J.-P. (2010)  
*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- CUQ, J.-P. & CRUCA, I. (2002, 2006, 2009)  
*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- DEACON, S. H. & BRYANT, P. (2005)  
« The Strength of Children's Knowledge of the Rôle of Root Morphèmes in the Spelling of Derived Word », *Journal of Child Language*, 32, pp. 375-389.
- DEJEAN-THIRCUIR, C. & MANGENOT, F. (2006)  
« Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, cadrage et présentation » In *Le français dans le monde, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, Paris : CLE International, Numéro spécial, pp. 5-13.
- DELHAYE, O. (2009)  
« Le modèle SPEAKING de Dell Hymes », disponible à <http://www.gallika.net/ressources-outils/examens/specifique/article/le-modele-speaking-de-hymes> consulté le 3-4-2012.
- DE PEMBROKE, E. M. & LEGROS, D. (2002)  
« Les TICE et l'aide à la compréhension de textes en langue étrangère: quelles perspectives ? » In *Le français dans le monde, Apprentissage des langues et technologies: usages en émergence*, Paris, CLE International, Numéro spécial, pp. 76-83.

DEMONT, E. & GOMBERT, J. E. (2004)  
« L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite », In *Enfance*, 3, pp. 245-257.

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

DESMONS, F. ; FERCHAUD, F. ; GODIN, D. ; GUERRIERI, C. ; GUYOT-CLEMENT, C. ; JOURDAN, S. ; KEMF, M.-C. ; LANCIEN, F. & RAZAKAMANANA, R. (2009)  
*Enseigner le FLE : pratique de classe*, Paris, Belin.

DE-SOUZA, A. (2010)  
*Intégration de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Une étude réalisée au Département de Français de l'Université de Cape Coast au Ghana*. Sarrebruck, Éditions Universitaires Européennes.

DE-SOUZA, A. (2014)  
*Stratégies de compréhension écrite sur l'internet. Quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana ?*, University of Cape Coast, Unpublished PHD thesis.

DUBOIS, J.; GIACOMO, M.; GESPIN, L.; MARCELLESI, C.; MARCELLESI, J.-C. & MERVEL, J. P. (1973)  
*Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.

DU CHAZAUD, H. B. (2002)  
*Dictionnaire de synonymes et contraires*, Dictionnaires le ROBERT.

DUPLESSIS, P (2009)  
*Distinction entre référentiel de compétences et curriculum*, disponible à <http://lestroiscouromnes.esmeree.fr/outils/distinction-entre-referentiel-de-competences-et-curriculum> consulté le 3 -2- 2016.

EDUNG, M. T. U. (2003)  
« Nouvelles approches à la dimension culturelle de la didactique des langues étrangères: implications pour la didactique du français en Afrique anglophone » In S. Ade-Ojo

EHRI L. (1997)

« Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose ». In L. RIEBEN, M. FAYOL & C. PERFETTI, *Des orthographes et leur acquisition*. Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 231-263.

FAYOL, M. (1997)

*Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.

FAYOL, M. (2006)

« L'orthographe et son apprentissage ». In *Observatoire national de la lecture, Enseigner la langue : orthographe et grammaire*. Paris, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, p. 55-73.

FAYOL, M. & JAFFRÉ J.-P. (1999)

« Apprentissage de l'orthographe ». *Revue française de pédagogie*, n° 126, p. 143-163.

FAYOL, M. & JAFFRÉ J.-P. (2008)

*Orthographier*. Paris, PUF.

FAYOL, M. & JAFFRÉ J.-P. (2012)

*Orthographier*. Paris, PUF.

FERREIRO, E., & GOMEZ-PALACIO, M. (1988)

*Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon, Centre régional de documentation pédagogique.

FEUERSTEIN, M.-T. (1986)

« Stratégies d'échantillonnage », disponible à [www.archive.unu.edu/unupress/food2/UIN12F/UIN12F0C.HT](http://www.archive.unu.edu/unupress/food2/UIN12F/UIN12F0C.HT)  
M consulté le 22-11-2012.

FOURNET, S. & MECHIN (2007)

*Les savoirs de base: pratiques de formateurs, lutte contre l'illettrisme, l'alphabétisation, apprentissage du français langue étrangère*, Paris, L'Harmattan.

FRITH, U (1980)

© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>

"Unexpected Spelling Problems", In U. Frith (Ed.), *Cognitive Processes in Spelling*, Londres, Académie Press, pp. 495-515.

FRITH, U. (1985)

"Beneath the Surface of Developmental Dyslexia" In K. E. PATTERSON; J.C. MARSHALL & M. COLHEART (Eds.), *Surface Dyslexia: Cognitive and Neuropsychological Studies of Phonological Reading*. Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum, pp. 301-330.

FÜRSTENBERG, G. (1997)

« Scénario d'exploitation pédagogique », In *Oudart*, pp. 64 -75.

FROST, J. (2001)

« Phonemic Awareness, Spontaneous Writing, and Reading and Spelling Development from a Preventive Perspective », In *Reading & Writing*, 14, pp. 487-513.

GAGNÉ, R. M. (1985)

*The Conditions of Learning*, 4<sup>e</sup> edition, New York, Holt, Rinehart & Winston.

GAK, V. G. (1976)

*L'orthographe française. Essai de description théorique et pratique*, Paris, SELA.

GALISSON, R. (1988)

*D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier/CREDIF.

GAONAC'H, D. (1987)

*Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier.

GAONAC'H, D. (1992)

*Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier.

GENTRY, J. R. (1982)

An analysis of developmental spelling in GNYS at WRK. *Reading Teacher*, 36, 192-200.

GERBAULT, J. (2002)

© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>

*La diffusion du français, des aspects sociaux, affectifs et cognitifs aux politiques linguistiques*, Paris, L'Harmattan.

GERMAIN, C. (1993)

*Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.

GERMAIN, C. & SEGUIN, H. (1998)

*Le point sur la grammaire*, Paris, CLE International.

GIORDAN, A. & SALTET, J. (2007)

*Apprendre à apprendre*, Paris, Librio.

GOSWAMI, U. & BRYANT, P. (1990)

*Phonological Skills and Learning to Read*. Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum.

GOMBERT, J.-E., BRYANT, P. & WARRICK, N. (1997)

« Les analogies dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe ». In L. RIEBEN, M. FAYOL & C. PERFETTI, *Des orthographes et leur acquisition*, Paris, Delachaux & Niestlé, p. 319-334.

GREBOT, E. (1995)

*Images mentales et stratégies d'apprentissage : explication et critique, les outils modernes de la gestion mentale*, Paris, ESF.

GREIMAS, A. J. (1986)

*Sémantique structurale*, Paris, PUF.

GREVISSE, M. (1986)

*Le Bon Usage, grammaire française*, Paris, Duculot.

GREVISSE, M. (1989)

*La force de l'orthographe*, Paris, Duculot.

GREVISSE, M. (2011)

*Le Bon Usage, grammaire française*, Paris, Duculot.

GRUAZ, C.; KARABETIAN, F. & MITCHELL, G. (1986)  
© University of Cape Coast <https://mtr.ucc.edu.gh/xmlui>  
*L'acquisition de l'orthographe : les cahiers de l'évaluation formative à l'école élémentaire*, Rouen, C.R.D.P.

GUIBERT, J. & JUMEL, G. (1997)  
*Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

HADJI, C. (1992)  
*Penser et agir l'éducation*, Paris, ESF Éditeur.

HENDERSON, E. H. & BEERS, J. W. (1980)  
*Developmental and Cognitive Aspects of Learning to Spell: A refection of Word Knowledge*. Newark (DE), International Reading Association.

HERVÉ, D. & WALLET, J. (2012)  
Du bon usage du « non-usage » des TICE, In *Revue généraliste de recherches en éducation et formation*, disponible à <https://rechercheseducations.revues.org/958> consulté le 20-12-2015.

HIRSCHSPRUNG, N. (2005)  
*Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris, Hachette FLE.

HOEFFLIN, G. & CHERPILLOD, A. (1995)  
« Compétences orthographiques chez des élèves présentant des difficultés dans les apprentissages scolaires », In *Revue Tranèl, Travaux neuchâtelois de linguistique*, 22, pp. 199-217, disponible à [https://doc.rero.ch/record/19896/files/Hoefflin\\_Cherpillod\\_199-217.pdf](https://doc.rero.ch/record/19896/files/Hoefflin_Cherpillod_199-217.pdf) consulté le 23-11-2014.

HOUDÉ, O. (2003)  
*Vocabulaire de sciences cognitives*, Paris, PUF.

HUGHES, A. (1994)  
*Testing for Language Teachers*, Cambridge, C. U. P.

- HYMES, D. (1972a)  
© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>  
“Oral Communicative Competence”. In J. B. PRIDE & J. HOLMES (eds.), *Sociolinguistics*, pp. 269-93. Harmondsworth, Penguin.
- HYMES, D. (1972b)  
“Models of the Interaction of Language and Social Life” in J. J. GUMPERZ & D. HYMES (eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston, Inc., pp 35-71.
- HYMES, D. (1974)  
*Foundations in sociolinguistics: An Ethnographic approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- HYMES, D. (1992)  
*Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/Crédit.
- JAFFRÉ J.-P. (1992)  
*Didactiques de l'orthographe*, Paris : Hachette.
- JAFFRÉ J.-P. (1995)  
« Compétences orthographiques et acquisition ». In D. DUCARD, R. HONVAULT & J.-P. JAFFRÉ, *L'orthographe en trois dimensions*. Paris, Nathan, p. 93-158.
- JAFFRÉ J.-P. (1997)  
« Des écritures aux orthographe : fonctions et limites de la notion de système ». In L. RIEBEN, M. FAYOL & C. PERFETTI, *Des orthographe et leur acquisition*. Paris : Delachaux & Niestlé, p. 19-31.
- JAFFRÉ J.-P. (2003)  
« La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable “orthographe” ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 29, n° 1, p. 37-49.
- JAFFRÉ, J. -P. (2013). « L'acquisition de l'orthographe : une affaire de principes », In *Savoir orthographier* (Coordonnée par A. ANGOUJARD), Paris, Hachette Education. PP. 10-22
- JAKOBSON, R. (1986)  
*Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.

JOHNSON, B. & CHRISTENSON, L. (2014)

*Educational Research : Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*, USA, SAGA Publications.

KUUPOLE, D. D. (2001)

« Quelques problèmes rédactionnels chez les apprenants ghanéens » In D. D. KUUPOLE (ed.), *Co-existence of Languages in West Africa*, Takoradi, St. Francis Printing Press Ltd., pp. 1-12.

KUUPOLE, D. D. (2005)

« À la croisée des méthodes communicatives: Un point de vue sur l'enseignement/apprentissage du français aux collèges ghanéens » In D. D. KUUPOLE (ed.) *Use and Acquisition of Language and Culture: Effects on Human Society*, Takoradi, St. Francis Printing Press Ltd., pp. 82-89.

KUUPOLE, A. Z. P. & DE-SOUZA, A. Y. M. (2010)

« Nouvelles technologies didactiques: nouveaux discours pour innover la classe de FLE » In D. D. KUUPOLE & I. BARIKI (eds.) *Applied Social Dimensions of Language Use and Teaching in West Africa, Festschrift in honour of professor Tunde Ajiboye*, Cape Coast, Cape Coast University Press, pp. 203-215

KRAMSCH, C. (1991)

*Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris, Hatier / Didier.

LASSAAD, K. (2011)

*L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens : origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de compétence orthographique*, disponible à <http://www.theses.fr/2011PA030093> consulté le 26-4-2015.

LAMBERT, J. (2010)

*Maitriser la grammaire et l'orthographe*, Paris, Ellipses.

LAMY, M.-N. (2006)

« Conversations multimodales : l'enseignement/ apprentissage de l'oral à l'heure des écrans partagés », In *Le français dans le*

- LANCHEC, J-Y. (1976)  
*Psycholinguistique et pédagogie des langues*, Paris, P.U.F.
- LANCIEN, T. (1997)  
« Internet et l'enseignant: de l'information à la formation partagée » In *Le français dans le monde, Recherches et applications, multimédia, réseaux et formation*, Paris, Hachette-EDICEF, Numéro spécial, pp. 116-122.
- LANCIEN, T. (2006)  
*De la vidéo à Internet: 80 activités thématiques*, Paris, Hachette FLE.
- LARRUY, M. (2008)  
*L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International.
- LAVIGNE, M. (2002)  
*Concevoir et conduire un projet multimédia*, Paris, Dunod.
- LAWLER, R. (1985)  
*Computer Experience and Cognitive Development, A Child's Learning in a Computer Culture*, Chichester, Ellis Horwood.
- LE BOTERF G. (1993)  
*Ingénierie et évaluation de la formation*, Paris, Édition d'Organisation.
- LE BOTERF G. (1994)  
*De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Édition d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1999)  
« La compétence » In P. CARRE & P. CASPARD (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, chapitre 16, Paris, Dunod.
- LE BOTERF G. (2004)  
*Construire les compétences individuelles et collectives* Paris, Édition d'Organisation.

- I.E BOTERF G. (2008)  
© University of Cape Coast, <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>  
*Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, EYROLLES.
- LE BRAY, J.-E. (2002)  
« Description de l'usage des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues » In *Le français dans le monde, Apprentissage des langues et technologies: usages en émergence*, Paris, CLE International, Numéro spécial, pp. 26-36
- LEGENBRE, P. (1983)  
"Numerical Ecology: Developments and Recent Trends" In J. FELSENSTEIN (ed.) *Numerical taxonomy*, Nato Advanced Study Institute Series G (Ecologica I Sciences), No. 1, pp. 505-523.
- LEGROS, D. & CRINON, J. (2002)  
*Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin.
- LE NY, F.-J. (1989)  
*Science cognitive et compréhension du langage*, Paris, PUF.
- Le MAUX, B. (2013)  
« Le choix de l'échantillon » disponible à <https://sites.google.com/site/mathematisation/...cycle.../mat-3052> consulté le 10-4-2012.
- LERAT, P. (1983)  
*Sémantique descriptive*. Paris, Hachette.
- LÉVY-LEBOYER, C. (1993)  
*Le bilan des compétences*, Paris, Édition d'organisation.
- LÉVY-LEBOYER, C. (1996)  
*La gestion des compétences*, Paris, Édition d'organisation.
- LUCCI, V. & NAZÉ, Y. (1989)  
*L'Orthographe des Français*, Paris, Nathan.
- MAINGUENEAU, D. (1976)  
*Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette.

MANGENOT, F. & LOUVEAU, E. (2011)

*Internet et la classe de langue*. Paris, CLE International.

MAKASSIKIS, M. & PELLAT, J.-C. (2011)

Les étudiants natifs et allophones face à l'orthographe française: le cas des homonymes, UR LILPA (Linguistique, langues, parole), Université de Strasbourg, disponible à [https://www2.unine.ch/files/content/sites/islc/files/Tranel/54/21-48\\_Pellat\\_Makassikis\\_def2.pdf](https://www2.unine.ch/files/content/sites/islc/files/Tranel/54/21-48_Pellat_Makassikis_def2.pdf) consulté le 4 - 6- 2015.

MAUMY-BETRAND, M. (2011)

« Introduction aux méthodes de sondage », disponible à <http://www.irma.ustrasbg.fr/~mmaumy/enseignement/M1Stats/chapitre0.pdf> consulté le 2-3-2014.

MARTINET, A. (1986)

*Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colins.

MARTINET, A. (1970)

*Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin.

MARTINET, C. ; BOSSE, M. L. ; VALDOIS, S. & TAINURIER, M. J. (1999)

« Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage? », *Langue française*, 124, pp. 58-73.

MARTINET, C. ; VALDOIS, S. & FAYOL, M. (2004)

« Lexical Orthography Knowledge Develops from the Beginning of Literacy Acquisition », In *Cognition*, 91, B11-B22.

MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. (1994)

*Qualitative Data Analysis*, (2nd edition). Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

MINISTRY OF EDUCATION (2007)

*Teaching Syllabus for French: Junior High School*, Accra, CRDD.

MINISTRY OF EDUCATION (2003)

*Teaching Syllabus for French: Senior High School*, Accra, CRDD.

MOIRAND, S. (1992)  
© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>  
*Enseigner et communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

MONBALLIN, M. & LEGROS, G. (1999)  
« La rédaction technique dans l'entreprise : besoins sociaux et formations », In J. DEFAYS ; M. MARECHAL, & S. MELON (eds.), *La maîtrise du français : du niveau secondaire au niveau supérieur*, Bruxelles, De Boeck, pp. 339-351.

MONBALLIN, M. & LEGROS, G. (2001)  
« Maîtrise du français, mais encore ? », In E. JEAN-MARK ; D. MARIELLE & M. SOLANGE (eds.), *La maîtrise du français : du niveau secondaire au niveau supérieur*, Bruxelles, De Boeck, pp. 59-68.

MOUNIN, G. (2004)  
*Dictionnaire de la linguistique*, Paris, PUF.

MOUT, T. (2013)  
« L'orthographe du français : usages et représentations d'adultes socio-différenciés : approche pluridisciplinaire, disponible à [https://lidilem.u-grenoble3.fr/IMG/pdf/these\\_tiphaine\\_mout.pdf](https://lidilem.u-grenoble3.fr/IMG/pdf/these_tiphaine_mout.pdf) consulté le 1-2-2015.

MOUSTY, P., & ALEGRIA, J. (1996)  
« L'acquisition de l'orthographe et de ses troubles », In S. CARBONNEL ; P. GILLET ; M. D. MARTORY & S. VALDOIS (Eds.), *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte* (pp. 165-179). Paris : Solal.

MOUSTY, P., & ALEGRIA, J. (1999)  
L'acquisition de l'orthographe : données comparatives entre enfants normolecteurs et dyslexiques. *Revue française de pédagogie*, 126, pp. 7-22.

MORRISON, G. R. ; ROSSI, S. M. & KEMP, J. E. (2007)  
*Designing Effective Instruction*, USA, Wiley.

NEHAOUA, L. (2010)  
« Les idiosyncrasies scolaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère », In *Synergies Algérie*, no. 9, pp. 83-91.

PERRAUDEAU, M (1996) *Les méthodes cognitives*. Paris, Armand Colin.  
© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>

- PERRAUDEAU, M. (2009)  
*Les stratégies d'apprentissage, comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- PEYTARD, J. & GENOUVRIER, E. (1972)  
*Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.
- PIAGET, J. (1967)  
*Biology and Knowledge*. Chicago, University of Chicago Press.
- PIAGET J. (1969)  
*Psychologie et Pédagogie*, Paris, Denoël.
- PORCHER, L. (2004)  
*Le français langue étrangère*, Paris, Hachette Éducation.
- PORCHER, L. (2008)  
*Le français langue étrangère*, Paris, Hachette Éducation.
- POTHIER, M. (1997)  
« Hypermédia et autonomie » In *Le français dans le monde, Recherches et applications, Multimédia, réseaux et formation*, Paris, Hachette-EDICEF, Numéro spécial, pp. 85-104.
- PUREN, C. (1994)  
*La didactique des langues à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*, col. Essais, Paris, Didier.
- PUREN, C. (2009a)  
« La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de Rond-point 1 » in M.-L. LIONS-OLIVIERI & P. LIRIA (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone, Diffusion-Maison des langues, pp. 119-137.

- PUREN, C. (2010)  
 « Entre approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? », In S. ABDELGABER & M.-A. MÉDIONI (dir.), *Les Cahiers Pédagogiques*, Collection des HNS hors-séries numériques, n° 18, mise en ligne septembre 2009 pp. 87-91: "Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen". Paris, CRAP.
- © University of Cape Coast, <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
- PUREN, C. (2013)  
 « Perspective actionnelle et perspective professionnelle : quelques éléments de réponse à quelques questions sur la réforme en cours », disponible à [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com) consulté le 4-7-2015.
- PUREN, C.; BERTHOCCHINI, P. & COSTANZO, E. (2007)  
*Se former en didactique des Langues*. Paris, Ellipses.
- RABARDEL, P. (1995)  
*Les hommes et les technologies ; approches cognitives des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- RAYNAL, F.; RIEUNIER, A. (2009)  
*Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Lavis, ESF.
- RENAUD, O. & PINI, G. (2006)  
 « Introduction à l'analyse exploratoire avec SPSS » disponible à [www.academia.edu/.../Introduction à lanalyse exploratoire de s\\_d](http://www.academia.edu/.../Introduction_à_lanalyse_exploratoire_de_s_d) consulté le 4-7-2012.
- REUTER, Y. (2000)  
*La Description, des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, ESF.
- RICHARD, J.- F. (2004)  
*Les activités mentales*, Paris, Armand Colin.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. (1995)  
*Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*, Cambridge, CUP.
- RIEGEL, M.; PELLAT, J-C. & RIOUL, R. (2009)  
*Grammaire méthodique du français*, Paris, P.U.F.

- ROBERT, P. (1985)  
© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>  
*Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Dictionnaires le Robert.
- ROBERT, J.-P. (2002)  
*Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, OPHRYS.
- ROY, E. (2003)  
*Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- SARFATI, G.-E. (1997)  
*Eléments d'analyse du discours*, Paris, Nathan.
- SCHUNK, D. (1991)  
"Self-efficacy and academic motivation" *Educational Psychology*, 26 (3-4), pp.207-231.
- SCHUNK, D. (2000)  
*Learning Theories. An Educational Perspective*, New Jersey, Merrill /Prentice Hall, Upper Saddle River.
- SEYMOUR, P. H. K. (1997)  
« Les fondations du développement orthographique et morphographique », In L. RIEBEN, M. FAYOL & C. A. PERFETTI (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition*, Lausanne: Delachaux et Niestlé, pp. 385-403.
- SEYMOUR, P. H. K., ARO, M. & ERSKINE, J. N. (2003)  
"Foundation literacy acquisition in European orthographies". In *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- SHELLY, G. B.; CASHMAN, T. J.; GUNTER, G. A. & GUNTER, R. E. (2006)  
*Integrating Technology and Digital Media in the Classroom*, United States, Thomson Course Technology.
- SMITH, N. (1999)  
*Chomsky: Ideas and Ideals*, Cambridge, Cambridge University Press.

SMITH, N. (2005)  
© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>  
"Personal Aspects of Learning", in MCGILVRAY, J. (ed.):  
*The Cambridge Companion to Chomsky*, Cambridge,  
Cambridge University Press, pp. 21-41.

SPRENGER-CHAROLLES, L., SIEGEL, L., & BECHENNEC, D. (1997)  
L'acquisition de la lecture et de l'écriture en français : étude  
longitudinale. In L. RIEBEN, M. FAYOL & C. A. PERFETTI  
(Eds.), *Des orthographes et leur acquisition*, Lausanne:  
Delachaux et Niestlé, pp. 359-384.

STEFFLER, D. J. (2001)  
"Implicit cognition and spelling development". *Developmental  
Review*, 21, pp. 168-204.

TAGLIANTE, C. (2001)  
*La classe de langue*, Paris, CLE International.

TANGUY, R. (1994)  
*Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école  
et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.

TARDIF, J. (2002)  
« La contribution des technologies à l'apprentissage: mythe ou  
réalité conditionnelle » In *Le français dans le monde,  
Apprentissage des langues et technologies: usages en  
émergence*, Paris, CLE International, Numéro spécial, pp. 15-  
25

TREIMAN, R. (1993)  
*Beginning to spell. A study of first-grade children*. New York,  
Oxford University Press.

VIAU, R. (1994)  
*La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck.

VIAU, R. (1999)  
*La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent,  
Éditions du Renouveau Pédagogique.

VIGNER, G. (1982)  
*Écrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*,  
Paris, CLE International.

- VIGNER, G. (2006)  
© University of Cape Coast. <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>  
*Grammaire en FLE*, Paris, Hachette FLE.
- VILLATE, J.-C. (2007)  
Méthodologie de l'enquête par questionnaire [https://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id\\_doc=46](https://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=46)
- VION, R. (1980)  
« Langues et systèmes de signes » In F. FRANÇOIS (sous la direction de), *Linguistique*, Paris, PUF, pp. 55- 65.
- WAGNER, R. L. & PINCHON, J. (2009)  
*Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette.
- WILLIS, J. (1996)  
*A Framework for Task-Based Learning*, Harlow, Longman.
- WINNER, P. (2001)  
“Learning and Academic Achievement” In B. J. ZIMMERMAN & D. H. CHUNK (dir.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theoretical Perspective*, MLEA, p.159
- ZOUROU, K. (2006)  
« Effet de l'instrumentation sur les apprentissages collectifs dans une formation hybride aux TICE » In *Le français dans le monde, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, Paris: CLE International, Numéro spécial, pp. 101-110.

ANNEXE A : LE QUESTIONNAIRE

UNIVERSITY OF CAPE COAST  
DEPARTMENT OF FRENCH

**Questionnaire on the difficulties students face in French orthography**

This questionnaire seeks to elicit response on some difficulties learners of French as a foreign language in Ghana face in writing French. It is intended to suggest teaching strategies that would guide students to minimize mistakes in their written productions and improve their competence in French orthography through the use of the Internet. We humbly request you to kindly fill this questionnaire in all sincerity. Thank you for your understanding and cooperation.

**I / Socio demographic data**

1. Name of the University:
2. Your programme of study:  
B. A (French Education): ..... B. Art (French): .....  
C. B. Ed in Art French: ..... D. Any other: .....
3. Choose the appropriate range of your age:  
A. Less than 20 years B. 20 – 25 years  
C. 26 – 30 years D. More than 30 years
4. Your sex: A. male B. Female
5. How long have you been learning French ?  
A. 3 – 5 years B. 6 – 7 years  
C. 8 – 10 years D. More than 10 years
6. Have you ever taught French before your admission into the University ?

If YES, answer the following questions:

7. What level did you teach ?

- A. Primary school B. JHS C. SHS

8. Have you been trained as a French teacher?

- A. YES B. NO

C. If YES,

Where? .....

9. State the duration: .....

## II/ Linguistic background

10. How many languages do you write ?

- A. .... B. .... C. .... D. ....

11. List them in order of competence

## III/ Difficulties in French orthography

12. Do you face any difficulties in writing French ?

- A. YES B. NO

13. If YES, how do your difficulties manifest in orthography?

By: .....

A. the presence of mistakes in your productions

B. using English words

C. feeling hesitant to write

D. being discouraged to learn French

E. any other: .....

14. In your opinion, why do you face difficulties in writing French?  
© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>

15. Are you conscious of your spelling mistakes while writing French?

A. YES B. NO

i. If YES, what kinds of mistakes are conscious of?

i. Erreurs d'orthographe grammaticale

ii. Erreurs d'orthographe lexicale

iii. Erreurs d'homophones

iv. Erreurs d'accents et de signes auxiliaires

v. Autres (Précisez) .....

16. Do you think orthography is necessary for effective communication in French?

A. YES B. NO

17. Explain your answer for no. 16: .....

18. Do you think orthography is necessary for success in your learning?

A. YES B. NO

19. Explain your answer for no. 18: .....

20. Does your programme of study allow you to master French orthography?

A. YES B. NO

21. Explain your answer for no. 20: <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>

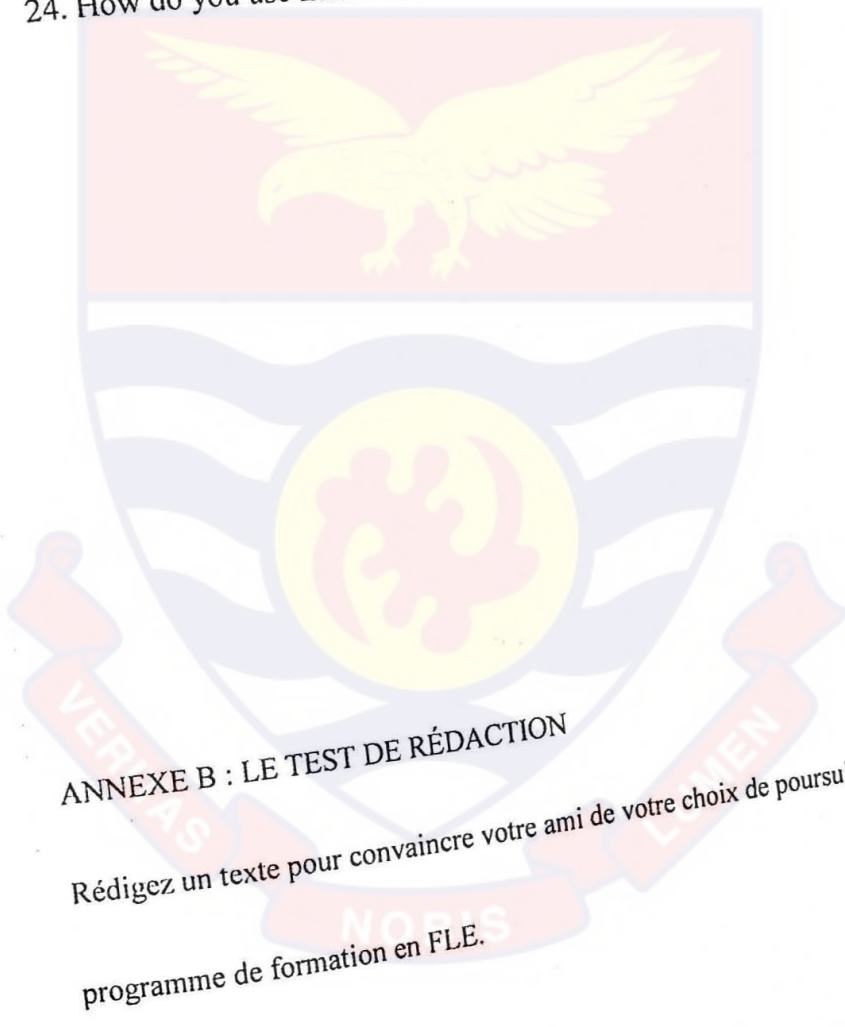
22. Do you think Internet can help you to learn French?

A. YES                      B. NO

23. Do you use Internet to learn French?

A.                      YES                      B. NO

24. How do you use Internet to learn in French?



No.	Sentences	Options
1.	Le régent a ..... pendant plusieurs années	a. règné, b. régné, c. reigné, d. raigné
2.	La ..... de mon village est très vieille	f. rène g. raine, h. reine, i. renne, j. rène
3.	Le directeur n'est pas présent à la réunion de ce .....	f. mâtin, g. matain, h. mataim, i. matin. j. matein
4.	....., nous allons travailler assidument.	f. maintenant, g. maintenant, h. mintenant, i. maintenant, j. maitenamt
5.	Guillaume a besoin d'une .....	f. guomme, g. gomme, h. guome, i. gome j. gom
6.	Sais-tu conduire une ..... .....	g. byciclette, h. bicyclette, i. bicycle, j. Bisiclette k. Bissiclete
7.	Je viens de connaitre un..... bien moderne	i. payisan, j. paysan, k. peyisan, l. payizan m. peyizan
8.	Cette banane est très ..... .....	e. dousse, f. douce, g. dous, h. douse, i. doux
9.	Il a fait un..... pour visiter ma tante.	f. sau, g. saut, h. sot, i. seau, j. sceau
10.	..... très attentif parfois à la rigueur.	e. on est pas, f. on n'est pas, g. on n'ait pas, h. on ait pas

- intéressant ----- de ce soir a été très
12. J'ai rencontré un ----- hier soir à la grande station.
- e. cour,
  - f. cours,
  - g. court,
  - h. course
  - e. africain,
  - f. Africain,
  - g. Africaine
  - h. Africaine

ANNEXE D : PREUVE D'ANALYSE AVEC ATLAS Ti. 6.2

HU: Data\_Questionnaire\_Akakpo

File:[C:\Users\CECILIA ESINAM\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\...\Data\_Questionnaire\_Akakpo.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 12/03/2016 06:22:18 PM

-----  
Codes-quotations list

Codc-Filter: All [51]  
-----

Code: being able to communicate effectively without mistakes {4-0}

P 4: question 18\_yes.doc - 4:7 [Writing without mistakes would..] (10:10) (Super)

Codes: [being able to communicate effectively without mistakes]

[Communication is the primary f..]

Writing without mistakes would lead to my ability to communicate effectively.

P 4: question 18\_yes.doc - 4:9 [The purpose of learning french..] (12:12) (Super)

Codes: [being able to communicate effectively without mistakes]

[Communication is the primary f..] [improving competence level] [improving performance]

The purpose of learning french is for communication not for exams

P 4: question 18\_yes.doc - 4:11 [When I write good french it wi..] (13:13) (Super)

Codes: [being able to communicate effectively without mistakes]

[Communication is the primary f..] [confusion of oral

When I write good french it will make me speak good french.

P 4: question\_18\_yes.doc - 4:12 [It makes me well equipped to co..] (14:14) (Super)

Codes: [being able to communicate effectively without mistakes]

[Communication is the primary f..] [improving competence

level] [improving performance]

It makes me well equipped to communicate and excel in my carrer very well.

Code: checking mistakes and correcting them can help improve learning {8-0}

P 5: Iquestion\_18\_no.doc - 5:13 [I think when we are able to ch..] (13:13) (Super)

Codes: [checking mistakes and correcting them can help improve learning]

[mistakes help improve learning of the language]

I think when we are able to check our mistakes and improve on them it will help us learn french well.

P 5: Iquestion\_18\_no.doc - 5:14 [We learn even better when we m..] (14:14) (Super)

Codes: [checking mistakes and correcting them can help improve learning]

[mistakes help improve learning of the language]

We learn even better when we make mistakes are corrected.

P 5: Iquestion\_18\_no.doc - 5:16 [When I write in French with mi..] (16:16) (Super)

Codes: [checking mistakes and correcting them can help improve learning]

[mistakes are inevitable]

When I write in French with mistakes I would be corrected.

P 5: Iquestion\_18\_no.doc - 5:18 [This is because we learn from ..] (17:17) (Super)

Codes: [checking mistakes and correcting them can help improve learning]

[improving competence level] [improving performance]

[mistakes are inevitable]

This is because we learn from our mistakes inorder to improve.

P 6: Question 22\_yes.doc - 6:7 [The lectures always correct my..] (11:11) (Super)

Codes: [checking mistakes and correcting them can help improve learning]  
[mistakes are inevitable] [mistakes help improve  
learning of the language]

The lectures always correct my mistakes and encourage me to rewrite the passages.

P 7: Question 22\_no.doc - 7:24 [Because the lecturers make sur..] (29:29) (Super)

Codes: [checking mistakes and correcting them can help improve learning]

Because the lecturers make sure we write the correct orthograph by correcting our orthograph mistakes

P 7: Question 22\_no.doc - 7:25 [Because the lecturers make sur..] (29:29) (Super)

Codes: [checking mistakes and correcting them can help improve learning]

[mastery of french orthography] [mistakes are  
inevitable] [mistakes help improve learning of the  
language]

Because the lecturers make sure we write the correct orthograph by correcting our orthograph mistakes.

P 7: Question 22\_no.doc - 7:27 [Because the lecturers make sur..] (29:29) (Super)

Codes: [checking mistakes and correcting them can help improve learning]

[mastery of french orthography] [there are courses to  
improve writing]

Because the lecturers make sure we write the correct orthograph by correcting our orthograph mistakes.

-----  
Code: Communication is the primary f.. {7-0}

P 3: Question 16\_no.doc - 3:9 [Communication is the primary f..] (15:15) (Super)

Codes: [Communication is the primary f..]

Communication is the primary factor learning french not authography.

P 4: question 18\_yes.doc - 4:1 [It helps one to make correct c..] (5:5) (Super)

Codes: [Communication is the primary f..] [for easy interpretation]

[forming correct and complete sentences]

TEST DE QUESTIONS À CHOIX MULTIPLES

**Le régent a ... plusieurs années**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Règné	15	25.0	27.3	27.3
	Régné	18	30.0	32.7	60.0
	Reigné	21	35.0	38.2	98.2
	Raigné	1	1.7	1.8	100.0
	Total	55	91.7	100.0	
Missing	System	5	8.3		
Total		60	100.0		

**La .... de mon village est très vieille**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rène	4	6.7	7.7	7.7
	Raine	1	1.7	1.9	9.6
	Rcine	41	68.3	78.8	88.5
	Renne	5	8.3	9.6	98.1
	Rêne	1	1.7	1.9	100.0
	Total	52	86.7	100.0	
Missing	System	8	13.3		
Total		60	100.0		

**Le responsable de notre équipe n'est pas présent à la réunion de ce ...**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mâtin	4	6.7	6.8	6.8
	Matin	53	88.3	89.8	96.6
	matein	2	3.3	3.4	100.0
	Total	59	98.3	100.0	
Missing	System	1	1.7		
Total		60	100.0		

....., nous devons travailler assidûment

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Maitenant	3	5.0	5.1	5.1
	Maintenant	53	88.3	89.8	94.9
	Mintenant	1	1.7	1.7	96.6
	Maintenent	2	3.3	3.4	100.0
	Total	59	98.3	100.0	
Missing	System	1	1.7		
Total		60	100.0		

Guillaume a besoin d'une ..... pour corriger cette erreur

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Guomme	1	1.7	1.7	1.7
	Gomme	55	91.7	91.7	93.3
	Guome	2	3.3	3.3	96.7
	Gome	2	3.3	3.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

Sais-tu conduire une ....

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bicyelette	57	95.0	96.6	96.6
	Bicyclete	2	3.3	3.4	100.0
	Total	59	98.3	100.0	
Missing	System	1	1.7		
Total		60	100.0		

Je viens de rencontrer une .... bien moderne dans cette campagne

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	payisane	1	1.7	1.7	1.7
	paysanne	57	95.0	98.3	100.0
	Total	58	96.7	100.0	
Missing	System	2	3.3		
Total		60	100.0		

On ne s'attend pas à ce qu'il soit très ....

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	dousse	2	3.3	3.4	3.4
	Douce	53	88.3	89.8	93.2
	Douse	4	6.7	6.8	100.0
	Total	59	98.3	100.0	
Missing	System	1	1.7		
Total		60	100.0		

**Il a fait un .... pour visiter sa tante pendant les vacances.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sau	2	3.3	4.1	4.1
	Saut	27	45.0	55.1	59.2
	Sot	3	5.0	6.1	65.3
	Scau	17	28.3	34.7	100.0
	Total	49	81.7	100.0	
Missing	System	11	18.3		
Total		60	100.0		

**..... très attentif parfois à la rigueur**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	on est pas	3	5.0	5.2	5.2
	on n'est pas	52	86.7	89.7	94.8
	on n'ait pas	3	5.0	5.2	100.0
	Total	58	96.7	100.0	
Missing	System	2	3.3		
Total		60	100.0		

**J'ai rencontré un .... hier soir à la grande station**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Africain	31	51.7	52.5	52.5
	Africain	24	40.0	40.7	93.2
	Africaine	4	6.7	6.8	100.0
	Total	59	98.3	100.0	
Missing	System	1	1.7		
Total		60	100.0		

QUESTIONNAIRE

		Do you face any difficulty in writing French?			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	49	81.7	81.7	81.7
	No	11	18.3	18.3	100.0
Total		60	100.0	100.0	

		If yes to q12, how do your difficulties manifest in orthography?			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Presence of mistakes	23	38.3	42.6	42.6
	Using English words	1	1.7	1.9	44.4
	12	13	21.7	24.1	68.5
	13	5	8.3	9.3	77.8
	14	5	8.3	9.3	87.0
	15	1	1.7	1.9	88.9
	123	1	1.7	1.9	90.7
	124	1	1.7	1.9	92.6
	1234	2	3.3	3.7	96.3
	1245	1	1.7	1.9	98.1
	12345	1	1.7	1.9	100.0
	Total		54	90.0	100.0
Missing	System	6	10.0		
Total		60	100.0		

		Do you think writing without mistakes is necessary for effective communication?			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	38	63.3	66.7	66.7
	No	19	31.7	33.3	100.0
Total		57	95.0	100.0	
Missing	System	3	5.0		
Total		60	100.0		

Do you writing without mistakes is necessary for success in learning French?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	35	58.3	61.4	
	No	22	36.7	38.6	61.4
	Total	57	95.0	100.0	100.0
Missing	System	3	5.0		
Total		60	100.0		

Are you conscious of your spelling mistakes while writing French?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	58	96.7	96.7	96.7
	No	2	3.3	3.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

If yes, what kind of mistakes are you conscious of?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Grammatical mistakes	7	11.7	12.1	12.1
	Spelling mistakes	5	8.3	8.6	20.7
	Confusion of words with the same pronunciation	1	1.7	1.7	22.4
	Accents and other auxilliary signs like the hyphen, apostrophe	1	1.7	1.7	24.1
	12	5	8.3	8.6	32.8
	13	2	3.3	3.4	36.2
	14	4	6.7	6.9	43.1
	15	1	1.7	1.7	44.8
	24	1	1.7	1.7	46.6
	34	2	3.3	3.4	50.0
	123	2	3.3	8.6	58.6
	124	5	8.3	12.1	70.7
	134	7	11.7	6.9	77.6
	234	4	6.7	3.4	81.0
	1234	2	3.3	19.0	100.0
Total	11	18.3	100.0		
Missing	System	58	96.7		
Total		2	3.3		
		60	100.0		

Does your program of study allow you to master French orthography					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	34	56.7	57.6	57.6
	No	25	41.7	42.4	100.0
	Total	59	98.3	100.0	
Missing	System	1	1.7		
Total		60	100.0		

Do you use Internet to learn French?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	45	75.0	76.3	76.3
	No	14	23.3	23.7	100.0
	Total	59	98.3	100.0	
Missing	System	1	1.7		
Total		60	100.0		

Do you think Internet can help you to learn French?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	36	60.0	85.7	85.7
	No	6	10.0	14.3	100.0
	Total	42	70.0	100.0	
Missing	System	18	30.0		
Total		60	100.0		