



## IMPACT DU TRANSFERT DES PHONOGRAMMES ANGLAIS SUR LA PRODUCTION ÉCRITE DES APPRENANTS DE FLE AU SECONDAIRE À KETU SOUTH

[Étapes de traitement de l'article]

Date de soumission : 17-10-2025 / Date de retour d'instruction : 26-10-2025 / Date de publication : 12-12-2025

**Mawuwoe Akou ATHILEY**  
Mount Mary College of Education,  
[maathiley@mmce.edu.gh](mailto:maathiley@mmce.edu.gh)

&

**Cecilia Esinam E. AGBEH**  
National Teaching Council  
[ceakakpo@gmail.com](mailto:ceakakpo@gmail.com)

**Résumé :** Cette étude examine l'impact des phonogrammes sur l'apprentissage et la production écrite en français langue étrangère (FLE) chez les élèves du secondaire. Elle analyse les difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite liées au transfert linguistique de l'anglais vers le français. La problématique de cette recherche consiste à déterminer dans quelle mesure les similitudes et les différences entre les structures phonologiques de l'anglais et du français influencent la production écrite des apprenants, tant au niveau phonique que graphique. Cette étude vise à répondre aux questions suivantes : (1) Comment le transfert des phonogrammes de l'anglais vers le français se manifeste-t-il dans la production écrite des élèves du secondaire au Ghana ? (2) Quels sont les points de divergence et de convergence qui facilitent ou entravent la maîtrise des phonogrammes en français ? L'étude se trouve à la croisée de la théorie de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique. Les données sont collectées à partir d'un test de production écrite administré aux apprenants de la troisième année de Some S.H.S. et de Klikor S.H.S. 100 apprenants sont sélectionnés par échantillonnage aléatoire stratifié et de convenance. Une analyse statistique de pourcentage simple a été utilisée pour traiter les données. Les résultats ont révélé que les apprenants commettent certaines erreurs en raison des similitudes et des différences de graphèmes dans les deux langues. Il y a l'emploi erroné de certains graphèmes qui partagent des traits spécifiques avec l'anglais. Toutefois, les similitudes de certaines unités linguistiques ont amené à la réalisation correcte de certains mots. Nous recommandons l'utilisation d'activités cognitives et métacognitives, ainsi que de l'approche inductive, afin de réduire les erreurs liées au transfert des phonogrammes.

**Mots-clés :** transfert linguistique, phonogrammes, phonèmes, français langue étrangère, orthographe française

## IMPACT OF TRANSFERRING ENGLISH PHONOGRAMS ON THE WRITTEN PRODUCTION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS LEARNING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE IN KETU SOUTH

**Abstract :** This study examines the impact of phonograms on learning and written production in French as a foreign language (FFL) among secondary school students. It analyzes the difficulties encountered by learners in written production related to linguistic transfer from English to French. The research question is to determine the extent to which the similarities and differences between the phonological structures of English and French influence learners' written production, both phonically and graphically. This study aims to answer the following questions: (1) How does the transfer of phonograms from English to French manifest itself in the written production of secondary school students in Ghana? (2) What are the points of divergence and convergence that facilitate or hinder the mastery of phonograms in French? The study is at the crossroads of cognitive psychology and psycholinguistics theory. Data were collected from a written production test administered to third-year students at Some S.H.S. and Klikor S.H.S. One hundred students were selected by stratified random

sampling and convenience sampling. A simple percentage statistical analysis was used to process the data. The results revealed that learners make certain errors due to similarities and differences in graphemes in the two languages. There is incorrect use of certain graphemes that share specific features with English. However, the similarities of certain linguistic units led to the correct realization of certain words. We recommend the use of cognitive and metacognitive activities, as well as the inductive approach, in order to reduce errors related to the transfer of phonograms.

**Keywords:** linguistics transfer, phonograms, phonemes, French as Foreign Language, French orthography

## Introduction

Ayant le statut de la langue seconde au Ghana, l'anglais devient dominant par rapport aux langues ghanéennes. Il sert de langue d'enseignement dans les écoles du niveau primaire au niveau supérieur. C'est également une langue de communication dans les institutions publiques. Il a une influence sur le français langue étrangère (FLE) de certains apprenants au niveau secondaire (SHS) en ce qui concerne l'aspect écrit de la langue. Cette influence a un impact sur leur production écrite, puisque les structures des unités linguistiques des deux langues en contact ne sont pas similaires. Elle est donc à l'origine de certaines des principales erreurs commises par les apprenants. Dans cette étude, nous portons un intérêt particulier pour l'enseignement/apprentissage de la langue française au Ghana surtout les problèmes relatifs à l'appropriation de la production écrite, une des compétences importantes de l'apprentissage de la langue française.

Au Ghana, l'enseignement/apprentissage du français se veut une perspective communicative. Les enseignants ont la responsabilité de mener les apprenants à acquérir les compétences linguistiques et communicative sous les deux à savoir l'oral et l'écrit. S'agissant de l'écrit, il exige du scripteur une bonne maîtrise des structures des composants de chaque phrase, une clarté du message dépourvu d'ambiguïté. Ainsi, le degré de facilité de compréhension d'un texte écrit ne dépend pas seulement du respect des règles de grammaire et de la morphosyntaxe, mais dépend aussi du respect des règles orthographiques de la part du scripteur. D'après Dubois, Guicomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi, et Mevel (2002, pp. : 337), « l'orthographe implique la reconnaissance des normes écrites par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue ». En d'autres termes, c'est un élément social, car elle constitue un héritage commun des membres de la société qui utilisent et partagent une langue spécifique. Elle implique donc une manière correcte d'écrire les mots d'une langue en respectant les règles de transcription phonologique, du lexique et de la syntaxe. Toutefois, l'orthographe française constitue un redoutable barrage pour les apprenants ghanéens. Comme le notent Riegel Pellat et Rioul (2009) et Catach, Gruaz et Duprez (2012), la non-maitrise de l'orthographe française relève des irrégularités dans son système d'écriture.



Dans le contexte scolaire ghanéen, la maîtrise du français écrit se confronte à des facteurs internes et externes. Les facteurs internes relèvent des difficultés que les apprenants rencontrent au sein de la langue cible (les erreurs intra-linguales). En ce qui concerne les facteurs externes, ils sont issus des structures des autres langues déjà acquises des apprenants et qui influent sur l'apprentissage du FLE (erreurs inter-linguales). Étant donné que les apprenants ghanéens de FLE sont des plurilingues et vivent dans un milieu multilingue où coexistent diverses langues, les phénomènes linguistiques comme le transfert sont inévitables. Ceci s'explique du fait que le choix des structures se basera sur le mélange des structures des langues déjà intériorisées et/ou des structures de la langue cible. Bertocchini et Costanso (1989) tout comme Amuzu (2001) avouent que le transfert des structures des langues antérieurement intériorisées sert de complémentarité et de convergence à l'assimilation des structures de la langue cible (Akakpo, 2013 ; Athiley, 2016). Ce qui revient à dire que si les structures de la LE coïncident avec les structures de la L1 et L2, l'apprentissage de ces structures sera fait sans difficulté. Par contre, les structures contrastantes, poseront des difficultés et aboutiront à l'incorporation abusive des autres structures. C'est dans la même optique qu'Amuzu (2008) atteste que la coexistence des langues favorise le bilinguisme précoce des apprenants par le biais des traits de complémentarités linguistiques.

Tout en considérant les défis de l'acquisition de FLE au Ghana, nous nous proposons à apporter une lumière sur le transfert des phonogrammes de l'anglais sur le français écrit des apprenants surtout les apprenants de FLE au niveau SHS. Nous stipulons qu'un contact régulier avec la langue cible pourrait contribuer en quelque sorte à l'acquisition des compétences communicatives des apprenants ghanéens du français. Cependant, l'environnement linguistique n'est pas tout à fait avantageux pour qu'ils communiquent en français. L'anglais et les langues ghanéennes dominent dans leur interaction quotidienne. Lorsqu'ils sont appelés à communiquer à l'oral ou à l'écrit en français, ils ne peuvent pas se passer d'introduire les structures de leurs langues premières (L1) et secondes (L2) dans leur construction.

Le transfert linguistique est l'une des notions évoquées à propos des phénomènes du contact des langues surtout les travaux sur la norme et les règles qui régissent la langue française. Il est décrit par Ellis (1994) comme une incorporation des structures de la langue première (L1) dans le système de connaissance de la langue seconde (L2) que l'apprenant est en train d'acquérir. Il s'agit ici de l'incorporation des structures de la langue seconde, l'anglais dans notre cas dans la structure de la langue étrangère (le français). Nous comprenons que c'est un phénomène de développement qui apparaît seulement si l'apprenant atteint un stade d'acquisition naturelle qui comporte des similarités cruciales à un certain nombre de structures de la L1.

Parlant des unités phonogrammiques, le système français possède des unités phonogrammiques inexistantes dans le système anglais et vice versa. Les recherches ont montré que les correspondances phonèmes/graphèmes de ces langues ne sont pas les mêmes. Toutefois, la variation de la correspondance entre les unités sonores et les

unités graphiques dépend selon les caractéristiques linguistiques de chacune de ces langues. Tout d'abord, pour le français, Catach *et al.* (2012) et Riegel *et al.* (2009) décomptent un système de 36 phonèmes pour 130 graphèmes, Léon (2000) en décompte 37 dont 18 consonnes, 16 voyelles et 3 semi-voyelles. Ainsi, un graphème peut représenter des phonèmes différents et vice versa. Nous notons comme illustration le graphème e → /e/ dans effet, /ɛ/ dans mer ; an (enfant) ; aon (paon), em (emphase), en (enlever), am (ampoule) qui correspondent à /ã/ ; c, (cahier), cc (accord), q (coq), cqu (acquis), cch (saccharose) correspondant à /k/. Amuzu (2001) estime qu'il y a autant d'ambiguïtés et de zones de conflits entre l'oral et l'écrit en anglais comme en français dans la mesure où gh correspond à /f/ dans enough, o à /i/ dans women. Ensuite, pour le système phonétique/phonologie de l'anglais, d'après Jaffré, Fijalkow et Guyan (2003), 40 phonèmes sont transcrits par 1120 graphèmes.

Au Ghana, la plupart des travaux sur le transfert linguistique ont été faits dans le cadre de la recherche sur l'enseignement/apprentissage de la norme scolaire et les règles morphosyntaxiques (Amuzu 2001/2008, Fiadzawoo 2010, Kuupole 2015). Amuzu (2001) a montré que les graphèmes a et o auraient au moins dix réalisations différentes alors que i en aurait neuf. Pour les consonnes, il note qu'un phonème peut représenter plusieurs graphèmes de même qu'un graphème peut correspondre à des phonèmes différents. Pour illustrer ceci, il a montré le cas de /k/ qui peut être transcrit par c, k, cc, ch, entre autres dans cat, kick, accomplish, school, respectivement ; /s/ → s sing, ss dans associate, sc, dans sciences, c dans circle. Pour le graphème g, il peut transposer les phonèmes /g/ (gun), /dʒ/ (geography) ; gh → /f/ en (cough), /g/ (ghost). Il faut reconnaître d'ores et déjà que le repérage qu'ont effectué Jaffé *et al.* (2003) et les exemples montrés par Amuzu (2001) laisse voir qu'en anglais il a un décalage entre les unités sonores et leurs visages graphiques comme nous l'avons montré avec le français. Toutefois, nous avons remarqué qu'il y a des éléments de similarité et de différence entre ces deux langues où les phonèmes /k/ et /s/ ont des graphèmes à peu près similaires.

Le travail de Fiadzawoo (2010) a examiné les causes possibles des erreurs syntaxiques chez les apprenants. Il a proposé des pistes pédagogiques aux problèmes que pose l'influence inter linguistique à l'enseignement/apprentissage du français surtout à l'écrit. Partant d'une série d'exercices à trous et d'un test de rédaction, Fiadzawoo (2010) a montré que ses répondants ont la tendance de transférer leur compétence en morphosyntaxe en anglais sur l'apprentissage du FLE. Selon lui, le transfert est fait au niveau de la grammaire, du vocabulaire, de la prononciation et de l'orthographe. Les erreurs qu'il a recensées touchent spécifiquement le participe passé, les déterminants possessifs, les déterminants définis et indéfinis entre autres. Fiadzawoo (2010) a trouvé que les facteurs du transfert des éléments syntaxiques de l'anglais sur le français incluent la typologie des langues, le milieu et l'environnement linguistique d'apprentissage, le statut de langue source et l'âge d'apprenants.



Kuupole (2015) a examiné la compétence en communication écrite chez les futurs enseignants de FLE des écoles normales. Elle postule que la communication en français écrit chez les futurs enseignants de FLE au Ghana constitue un problème majeur dû à l'insuffisance de la formation initiale de l'écrit et à leur contexte linguistique. Elle pense que la production écrite des apprenants ghanéens de FLE est influencée par la L1 et L2. À partir d'un test de rédaction fait lors d'examen de fin de semestre, elle a identifié les interférences lexicales, grammaticales/syntaxiques. Les erreurs dans son corpus sont relatives aux morphèmes lexicaux qui sont phonétiquement identiques et sémantiquement similaire, à la substitution syntaxique, à l'ordre de mots et à la concordance de temps. Kuupole (2015) atteste le fait que, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant développe une interlangue lorsqu'il est en contact avec la langue source qui n'aurait pas nécessairement les mêmes composants.

Il faut rappeler que ces études ont adopté une perspective à la fois linguistique et didactique. D'autres domaines liés au transfert linguistique restent encore fragiles pour ce qui est du transfert des phonogrammes de l'anglais en français. Nous évoluons toutefois dans la même perspective didactique et linguistique en examinant certaines difficultés relatives au transfert des phonogrammes du système anglais dans le système français. Les travaux sur les interférences surtout Bertocchini *et al.* (1989) et Amuzu (2001) sont d'accord sur un point très remarquable en disant que là où les structures des langues susceptibles de transfert sont similaires, le transfert est positif. Par contre, si les structures diffèrent, le transfert est négatif. La question qui se pose est de savoir si les similarités et les différences dans les deux langues peuvent changer le comportement langagier au niveau de la forme phonique et graphique des apprenants de FLE au Ghana. Les questions suivantes nous servent de guide dans l'étude.

Comment se manifeste le transfert linguistique des phonogrammes de l'anglais en français dans la production écrite des apprenants du niveau secondaire au Ghana ?

2. Quels sont les points de divergence et de convergence qui entravent ou non la maîtrise de l'emploi des phonogrammes français

Nous posons les hypothèses ci-après comme réponses provisoires à nos questions de recherche.

1. Le transfert des phonogrammes anglais sur le français pourrait provenir des similarités et des différences dans le système phonogrammique des deux langues.
2. Les points de divergence et de convergence qui posent de confusion quant au choix du graphème approprié pourraient être des graphèmes phonétiquement similaires des deux langues

Notre étude a une visée didactique. Elle vise dans un premier temps, à examiner l'impact du transfert linguistique en production écrite des apprenants de FLE au Ghana par rapport à l'emploi des phonogrammes. Ensuite, nous cherchons les points de divergence et de convergence dans l'emploi des phonogrammes. Enfin, nous proposons des approches et stratégies propices et adaptables pour une maîtrise des règles de fonctionnement des phonogrammes en orthographe française. L'étude

cherche spécifiquement à mettre en place des stratégies pour surmonter les difficultés orthographiques.

### **1. Cadre théorique**

Nous plaçons notre étude dans un cadre de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique. À la suite des travaux de Miller (1956) et de Bruner (1973) sur la psychologie cognitive et de la psycholinguistique, Gaonac'h (1991) explique que ces théories ont tenté de mettre la lumière sur le processus d'acquisition de la langue. L'approche cognitive s'occupe de l'accès aux processus cognitifs internes. Ramde, (2022) pose que cette théorie s'étend principalement dans deux domaines de la psychologie cognitive. La première assimile l'esprit humain à un système de traitement de l'information. La deuxième est fondée sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective de stratégies mentales (stratégies cognitives et métacognitives). Les tenants du traitement de l'information croient que l'esprit est considéré, comme un ordinateur, un système difficile de traitement de l'information qui fonctionne à l'aide des structures de stockages, de mémoire, et à des opérations d'analyse. Un deuxième volet de la psychologie cognitive est celui des stratégies cognitives et métacognitives (Dubois, 1975 ; Gaonac'h 1991).

Ces théoriciens stipulent que l'apprenant doit être considéré comme un intervenant actif du processus d'apprentissage. Gaonac'h (1991) explique que la psycholinguistique traite des processus d'encodage et décodage, en tant que mise en relation des états de messages et des états de participants à la communication. Soulignons que les fondements théoriques sur qui sous-tend cette présente contribution ont des rapports didactiques directs ou partiels avec les phonogrammes. Etant donné que l'emploi correct des phonogrammes exige la maîtrise des règles qui les régissent, nous exploiterons le traitement d'information et la psychologie cognitive. Il s'agit d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives, la mémorisation et des stratégies de l'autorépétition de maintien pour mieux mener les apprenants à s'approprier les phonogrammes en orthographe française.

### **2. Démarches méthodologiques**

Ce travail porte sur l'enseignement/apprentissage du FLE dans certains lycées de la Municipalité de Ketu South et examine essentiellement la pratique de l'enseignement de la production écrite dans cette Municipalité. Ayant pratiquement les traits d'une recherche scientifique, notre étude est descriptive et adopte une approche qualitative par le biais d'un test de production écrite. Elle décrit les erreurs orthographiques commises par les apprenants ghanéens dans les lycées. Par approche qualitative, Aldebert et Rouziès (2012) expliquent que les méthodes qualitatives visent à questionner de façon approfondie à partir d'un nombre plus restreint d'observations. Ce qui implique qu'elle s'intègre dans une procédure compréhensive portant un intérêt particulier à la connaissance liée étroitement à un phénomène. Elle privilégie l'explication des cas et la richesse des données.



### 2.1. Population de référence et échantillon

Nous avons choisi les apprenants du niveau SHS3 comme groupe référentiel. La raison du choix est que ce groupe d'apprenants est déjà exposé à la langue française au niveau précédent c'est à dire Junior High School (JHS) et les deux premières années à SHS. Ce qui revient à dire que ces années de contact avec le français leur permettront d'avoir des compétences linguistiques en ce qui concerne l'emploi des phonogrammes. SOSEC et KLISTEC dans la Municipalité de Ketu South sont échantillonnés pour l'enquête. Toutefois, une pré-enquête à Afife SHTS dans la Municipalité de Ketu North a été effectuée dans le but d'évaluer la fiabilité et la validité des outils d'analyse. Les résultats de la pré-enquête ayant révélé les difficultés auprès des apprenants de Afife SHTS dans la Municipalité de Ketu North, nous avons l'ambition de voir si les apprenants de la Municipalité de Ketu South sont eux aussi confrontés à ces mêmes difficultés afin de pouvoir généraliser les résultats chez tous les apprenants du (FLE) au Ghana.

L'effectif définitif des apprenants qui ont participé à l'enquête et qui est soumis à l'analyse est de cent (100). Premièrement, nous avons échantillonné les participants par échantillonnage aléatoire ce qui suppose que tous les apprenants du niveau SHS3 des écoles sélectionnées avaient une chance égale à participer à l'enquête. Mais, certains apprenants n'ont pas appris le français au niveau JHS alors, il nous est impératif de les exclure. Ainsi, nous avons procédé à la stratification ce qui nous permet d'avoir un groupe homogène constitué des apprenants qui ont commencé à apprendre le français au niveau présecondaire et qui ont continué l'apprentissage au niveau secondaire. Précisons cependant que nous avons administré l'instrument de mesure dans les classes où nous avons été permises. Alors, l'échantillon est retenu sur la base de la technique aléatoire stratifiée et de convenance.

La définition de l'échantillon proposée par Pirès (1997) nous a aidées à avoir une population cible à partir de notre population de référence. Pour ce chercheur, l'échantillon désigne une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème. Notre échantillon, croyons-nous, est représentatif, car comme le souligne Kothari (2004) l'échantillon doit être représentatif de la population entière pour produire un modèle réduit et une section efficace, nous avons pris soin de sélectionner un groupe de membres limités, raisonnables et représentatifs de la population des apprenants qui partagent les mêmes caractéristiques et qui répondent à nos critères. Le tableau 1 ci-après montre la répartition de notre échantillon composé de 58 apprenants à SOSEC et 42 apprenants à KLISTEC.

**Tableau 1 : Répartition des apprenants de FLE formant notre échantillon**

Institution	Nbre de garçons	Nbre de filles	Nbre total	P %
SOSEC	31	27	58	58
KLISTEC	22	20	42	42
Total	53	47	100	100

## 2.2. Instrument de mesure

Afin de collecter les données sur le transfert des unités en question, nous avons utilisé un test de production écrite sous forme d'exercice à trou comprenant dix phrases pour chaque phonème ciblé. Ce type d'exercice à trou nous a aidées à recueillir des données qualitatives sur les différentes procédées que les apprenants adoptent pendant le test écrit. L'exercice demande chez les apprenants une complétion des mots. Nous leur avons demandé de compléter les mots mis dans des phrases courtes en se servant des différentes réalisations graphiques des archigraphèmes ciblés. Pour leur faciliter la tâche, nous leur avons donné les graphèmes des phonèmes choisis. L'épreuve est faite en présence des enseignants intervenants dans chaque classe et pour que les participants prennent l'exercice au sérieux, nous avons conduit le test dans les conditions d'examen.

## 3. Présentation des Résultats

Une analyse d'un exercice à trou des apprenants de troisième année du niveau SHS composé des graphèmes ciblés est faite afin d'identifier et de discuter la manière dont ils incorporent les phonogrammes de l'anglais en français. Les données sont analysées qualitativement en faisant des calculs de pourcentage simple. Nous présentons dans le tableau 2 ci-dessous les résultats des erreurs phonogrammiques relevant du transfert de l'anglais en français.

**Tableau 2 : Tableau 15 : Différentes réalisations graphiques de certains mots de la production écrite.**

Description	Variation de mots	Fréquence	Pourcentage%
/s/ : leçon	B.R leçon	40	40
	M.R * lesson	54	54
	* leson	6	6
Démocratie	B.R démocratie	29	29
	M.R *démocracie	25	25
	*democracy	46	46
/ɔ/ : sort	B.R sort	10	10
	M.R *sore	46	46
	*core	44	44
Tort :	B.R tort	10	10
	M.R * tore	53	53
	*tour	47	47
/k/ : canne	B.R canne	31	31
	M.R *can	50	50
	*kanne	19	19
Accordéon :	B.R accordéon	15	15
	M.R *accordeon	30	30
	*accordion	55	55



/ε/ : fenêtre	B.R fenêtre	50	50
	M.R *fenêtre	10	10
	*fenetre	40	40
/e/ : Récréation	B.R récréation	26	26
	M.R * recreation	52	52
	* récréation	18	18
/o/ : zoo	B.R zoo	52	52
	M.R *zau	28	28
	*zeau	20	20

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

Selon le tableau 2 ci-dessus, le transfert linguistique se voit dans les réalisations de tous les mots choisis. Il s'agit du mauvais emploi de certains graphèmes qui partagent des traits spécifiques avec l'anglais. Pour le mot « leçon », la mauvaise réalisation \* « lesson » a recensé un pourcentage élevé soit 54%. Il faut rappeler que ce mot est écrit tel en anglais. Or, en français, les graphèmes ç et ss transcrivent le phonème /s/. Le mot démocratie a eu deux réalisations résultant du transfert. D'une part, \*démocracie ayant un pourcentage de 25% a subi de transfert par rapport au graphème t et d'autre part, avec la réalisation \*democracy c'est le mot tout entier qui est transféré. Avec le verbe *sort* dans la phrase « elle sort de la classe » le pourcentage le plus élevé est 46% pour \*sore contre 25% pour la forme correcte qui est *sort*. Concernant les mots tort et canne, les réalisations \*tore (53%) et tour (37%) de même que can (50%) ont été recensées respectivement. Il faut signaler que la prononciation des mauvaises réalisations est identique en français comme en anglais. Ce qui est intéressant, ce sont les réalisations du mot zoo. Les mauvaises réalisations \*zau, \*zeau ont recensé 20% et 28% respectivement. En revanche, la bonne réalisation zoo a recueilli 52%.

#### 4. Discussion

Les résultats de la présente étude sur les erreurs orthographiques dans les productions écrites des apprenants ghanéens mettent en évidence des tendances intéressantes suscitant des réflexions approfondies.

Les résultats dans le tableau montrent les formes erronées aux formes correctes des mots soumis à l'analyse. Les données statistiques montrent l'écart relatif à la forme correcte des mots et les différentes variations produites par les répondants. Il ressort du tableau que pour la bonne forme des mots soumis à l'analyse, seule la réalisation de « fenêtre » et « zoo » n'a pas posé assez de problèmes aux répondants puisqu'ils ont recensé respectivement une fréquence de 50, soit 50%, et 52, soit 52%. Certaines mauvaises réalisations témoignent des erreurs de confusion entre les graphèmes qui transcrivent un seul phonème et les erreurs d'adjonction ou d'omission des accents et des signes auxiliaires. Ce qui nous intéresse quant à cette étude sont les erreurs de transfert linguistique liées à l'incorporation des unités graphémiques de l'anglais en français. Il nous revient de dire que la confusion dans le choix du graphème pour

transcrire le phonème /s/ dans le mot *leçon* a mené les apprenants à écrire \**lesson* qui existe en anglais.

La mauvaise variation graphique de *sort* s'explique du fait que le même mot existe en anglais et a différentes entrées sémantiques telles que *douloureux, plaie, vexé*. L'autre mauvaise variation graphique de *sort* est \**core*. Ici aussi, \**core* existe en anglais. La confusion dans le choix se situe entre les graphèmes *c* et *s*, car *c* peut transcrire les phonèmes /s/ et /k/. Avec cette réalisation, l'erreur alterne la valeur phonique alors que dans *sort* et *démocratie*, les erreurs relatives au transfert linguistique n'altèrent pas la valeur phonique. Il faut ajouter que le choix des mauvaises réalisations résulte du mélange des structures déjà intériorisées des apprenants surtout l'anglais ayant un statut de seconde langue au Ghana. Notre constat, dans une perspective linguistique, est que la source majeure des erreurs du transfert montre que les apprenants sont sous l'effet des habitudes des structures graphémiques de l'anglais, et sont influencés par l'orthographe anglaise.

En ce qui concerne le mot *zoo*, il s'écrit de la même manière en français et en anglais avec une prononciation différente. Le pourcentage élevé de *zoo* peut s'expliquer du fait que ce mot soit identique en anglais. Avec *accordéon, fenêtre, et récréation*, le problème majeur qui s'est surgi est relatif à l'emploi des accents. Il faut rappeler ici que les accents n'existent pas en anglais. En conséquence, les apprenants anglophones trouvent difficile à écrire correctement les mots qui contiennent des graphèmes munis d'accents et des signes auxiliaires.

Ces résultats élucident les défis structurels auxquels de nombreux apprenants font face particulièrement les difficultés liées à l'emploi des phonogrammes. L'étude a démontré que pour surmonter ces défis, les répondants transfèrent les unités phonogrammiques de l'anglais dans leurs productions écrites. Les études de Fiazawoo (2010) et de Kuupole (2015) confirment cette assertion, car leurs études ont montré qu'il y a des interférences syntaxiques et lexicales dans la production écrite de leurs populations enquêtées. L'étude a également souligné l'impact de l'anglais et le rôle qu'il joue dans l'appropriation des compétences orthographiques. En ce qui concerne l'impact de l'anglais, l'étude a montré que les unités graphiques de l'anglais qui partagent les traits similaires avec celles du français sont susceptibles de faciliter l'appropriation des phonogrammes. Ici, l'anglais a un impact positif sur l'apprentissage du français. Ceci rejoint les propos de Bertochini et Constanza (1998) et Amuzu (2008). Par contre, comme le notent ces mêmes auteurs, les différences dans les structures des deux langues engendrent des erreurs de transfert. Notre étude a trouvé le même résultat. C'est par exemple cas de \**lesson* ayant un pourcentage élevé soit 54% ; \**democracy* 46%. Dans ce cas, l'anglais a un impact négatif sur l'emploi des phonogrammes.

Somme toute, l'emploi des phonogrammes constitue un obstacle pour les apprenants dû à la complexité de l'orthographe française qui présente des irrégularités et des anomalies. Afin de surmonter les difficultés graphémiques, les apprenants ont souvent recours à leur connaissance de l'orthographe des L1 et L2. Ce faisant, la plupart des



mots transférés sont erronés. Par contre, le transfert les a aidés à écrire correctement certains mots.

## Conclusion

L'objectif principal de cette étude est de proposer des stratégies didactiques permettant aux apprenants bi/plurilingues de FLE, dans un contexte multilingue, de renforcer leurs compétences orthographiques liées à l'utilisation des phonogrammes. C'est donc une contribution à un meilleur emploi des phonogrammes en orthographe française. Nous considérons que les analyses comparatives des théories behavioristes peuvent enrichir l'enseignement et l'apprentissage du français comme langue vivante. Cela implique que les enseignants tiennent compte des différences et ressemblances entre les langues étudiées afin de réduire les effets négatifs liés à l'influence excessive d'une langue sur l'autre. Afin de relever les différences et les ressemblances, il importe de faire la description des langues pour connaître leur fonctionnement. À ce propos, Amuzu (2008) nous fait constater que la comparaison de deux langues n'est possible que si l'on dispose d'une part de leurs descriptions et de descriptions comparatives et d'autre part d'une théorie de comparaison. Il faut donc procéder à l'analyse linguistique pour aboutir à une comparaison systématique.

De plus, nous croyons que l'utilisation de l'approche inductive pourrait aider à s'approprier les unités graphémiques du français. Cette approche comme la conçoit Nonnon (1999) apparaît sur le plan de l'apprentissage, comme le prototype de toute démarche active suscitant réflexion et recherche de la part des apprenants, et sur le plan épistémologique, comme la méthode expérimentale et la démarche scientifique par excellence, à laquelle elle est identifiée. Cette étude se concentre sur l'enseignement-apprentissage de l'orthographe française, en particulier des phonogrammes, en analysant les démarches que les enseignants peuvent entreprendre et leur réception par les apprenants. Autrement dit, la méthode inductive se manifeste sous un continuum partant de l'explicite vers l'implicite, dans lequel les supports d'observation et les stratégies d'enseignement diffèrent et dont les apprenants sont guidés vers la règle à l'aide des questions précises.

Pour Vincent, Dezutter et Lefrançois (2013), les approches inductives nécessitent un travail réflexif de l'apprenant par l'observation d'un corpus menant à des hypothèses à confirmer. Cette réflexion aboutit à de découverte visant la construction du savoir de la part de l'apprenant et se fonde sur un certain nombre de procédures : l'observation et la manipulation d'un corpus, la formulation d'une hypothèse et sa vérification. Ce faisant, l'enseignant guide davantage les apprenants par des dynamiques de questionnements les menant à la réflexion.

Dans la même perspective de Vincent *et al.* (2013), l'observation et la comparaison des systèmes phonogrammiques des différentes langues dans le répertoire des apprenants leur permettront à faire découvrir le fonctionnement de la structure des codes différents. En d'autres termes, il s'agit de la part de l'enseignant de proposer aux apprenants, dès le commencement, des activités d'exploration basées sur des

observations et d'exemples dans lesquels les graphèmes ciblés se trouvent. Toujours dans la direction de l'approche inductive, Jean et Simard (2013) pensent que l'induction mène à l'illusion d'une découverte, où l'apprenant est aidé et encouragé à travers des questions dirigées, afin de découvrir une règle avant que l'enseignant ne présente une quelconque règle.

À ce propos, Adair-Hauck, Donato et Cumo-Johansen (2005) inventent le modèle inductif PACE décrit par Vogel, Herron, Cole et York (2011) comme suit : 1. « P » signifie « Présentation » de la forme cible dans une histoire contextualisée où la structure visée apparaît naturellement et à répétition ; 2. L'élève doit prêter « Attention » à la forme, à travers la pratique d'une structure incluant plusieurs exemples ; 3. une phase de « Co-construction » où l'enseignant pose des questions guidant les apprenants, dans le but de les engager dans une compréhension collaborative de la règle ou de l'explication ; 4. la phase finale est nommée « Extension » et consiste à faire pratiquer aux étudiants la structure linguistique ayant fait l'objet d'une discussion (Silvestre, 2019).

Dans l'esprit des théories de psychologie cognitive et psycholinguistique, nous proposons des activités cognitives et métacognitives, la mémorisation et des stratégies de l'autorépétition de maintien, les moyens mnémotechniques (rime, termes clés et les associations), la récupération par analogie appropriées à l'emploi des phonogrammes (Gaonac'h, 1991). Ce faisant, l'apprenant, joue un rôle actif en développant son répertoire de connaissances et il enrichit sa structure cognitive en interagissant à la fois avec l'environnement et l'enseignant. Du surcroît, nous proposons des activités de lecture et d'écriture pour enseigner l'orthographe française.

Pour conclure, la présente étude s'est fixée l'objectif à examiner le phénomène du transfert linguistique en production écrite des apprenants de FLE au Ghana et à identifier les similarités et les différences dans l'emploi des phonogrammes pour enfin proposer des techniques et stratégies propices et adaptables pour une maîtrise des règles d'emploi des phonographes en orthographe française. L'étude s'est inspirée de la théorie de la psychologie cognitive et la psycholinguistique pour mieux comprendre les habitudes et les comportements langagiers des apprenants face à l'emploi des phonogrammes. Les résultats d'une analyse quantitative ont montré que la confusion dans le choix du graphème pour transcrire un phonème spécifique a mené les répondants à recours à d'autres structures en anglais pour accomplir la tâche en français. Eu égard à une insuffisance dans cette étude, nous comptons aborder les erreurs phonogrammiques qui n'altèrent pas la valeur phonique dans nos futures recherches.



## Références bibliographiques

- Adair-Hauck, B., Donato, R. & Cumo-Johansen, P. (2005). The PACE Model: A story-based approach to meaning and form of standard-based language learning. *The French Review*, 76, 265-296.
- Akakpo, E. (2013). *Emploi des idéogrammes en orthographe française. Une étude des apprenants ghanéens en FLE*. Saarbrücken : Édition Universitaire Européenne.
- Aldebert, B. Rouziès A. (2012). L'utilisation des méthodes mixtes dans les recherches francophones en stratégie : constats et pistes d'amélioration. *XXème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*. Nantes :CRM - Centre de Recherche en Management (halshs-00740158).
- Amuzu, D. S. Y. (2001). L'impact de l'éwé et de l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana *New Trend in Language in Contact in West Africa*. Takoradi: St Francis Press Ltd. pp 1-19.
- Amuzu, D. S. Y. (2008). Problèmes de transfert linguistique inhérents à l'apprentissage du français dans un milieu multilingue non-francophone. In Kuupole D.D. (Ed) *Teaching and learning of language, culture and literature of Africa*. 1, 67-81 Cape Coast: Catholic Mission Press.
- Athiley, M. A. (2016). *Contraintes d'emploi des phonogrammes en Français Langue Étrangère : le cas de quatre écoles secondaires de la Municipalité de Ketu South*. UEW : Winneba
- Bertocchini, P. et Constanzo, E. (1989). *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues*. Paris : Hachette.
- Bruner, J.S. (1973). *Beyond the Information Given*. New York: Norton.
- Catach, N., Duprez, C. et Gruaz, D. (2012). *L'orthographe française, Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. 3<sup>ème</sup> éd. Paris : Armand Colin.
- Dubois, D. (1975). Problèmes de sémantique psychologique *Langages* 40, 30-40 consulté le 14 juillet 2025 <https://www.jstor.org/stable/41680933>
- Dubois, J. Guicomo, M., Guespin, M., Marcellesi, C., Marcellesi J-B., et Mevel, J.-P. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fiadzawoo, J. K (2010). Influence des éléments syntaxiques anglais sur l'écrit des apprenants du Français Langue Étrangère (FLE) au Ghana. Le cas de quelques écoles secondaires dans la métropole de Cape Coast. Cape Coast : UCC.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier / Didier.
- Jean, G., & Simard, D. (2013). Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles. *System*, 41, 1023-1042.
- Jaffré, J-P, Fijalkow, J. & Guyan, O. (2003). L'orthographe, une construction cognitive et sociale, in Les dossiers des Sciences de l'Éducation, 9, 100-138.

- Kolhari C. R. (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques*. New-Dehli: New Age International (P) Ltd. Publishers.
- Kuupole, A.Z.P. (2015). Witten communication in French among teacher trainees in Ghana ; preliminary study. In D.D Kuupole (Ed) *9<sup>th</sup> Inter-University Conference on Co-existence of Languages in West Africa Language, Culture and National Development*, 5(3), 181- 205. Cape Coast: UCC.
- Léon, P.R. (2000). *Phonétique et prononciation du français*. Paris : Nathan.
- Miller, G.A (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information. *Psychological Review* 63 (2), 81-97.
- Nonnon, E. (1999). « Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire » : interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en œuvre d'une « démarche inductive » en grammaire. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 116-148.
- Pirès, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*
- Ramde, A.K. (2022). *Les théories d'apprentissage et leurs touches dans l'éducation* (hal-03741628)
- Riegel, M., Pellat, J-C. et Rioul, R. (2009). *Grammaire Méthodique du français*. Paris : PUF.
- Silvestre, L. (2019). Enseigner la grammaire française dans un lycée norvégien : introduction d'une démarche inductive et effets observables. *Sciences de l'Homme et Société*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03004871>
- Vincent, F., & Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39, 471-489.
- Vogel, S., Herron, S., Cole, S., & York, H. (2011). Effectiveness of a guided inductive versus a deductive approach on the learning of grammar in the intermediate-level college French classroom. *Foreign language annals*, 44, 353-380