

**UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA**

**LA PRONONCIATION DES VOYELLES**

**ORALES ANTERIEURES ARRONDIES FRANÇAISES ([y], [ø] et [œ]) PAR**

**LES APPRENANTS TEM DE AHAMANSU ISLAMIC SENIOR HIGH**

**SCHOOL**

**OURO KEFIA, ILIASSOU**

**MASTER OF PHILOSOPHY**



**UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA**

**LA PRONONCIATION DES VOYELLES**

**ORALES ANTERIEURES ARRONDIES FRANÇAISES ([y], [ø] et [œ]) PAR**

**LES APPRENANTS TEM DE AHAMANSU ISLAMIC SENIOR HIGH**

**SCHOOL**

**OURO KEFIA, ILIASSOU**

**(8180610004)**



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

**DECEMBER, 2019.**

## DECLARATION

### STUDENT'S DECLARATION

I, Ouro Kefia, Iliassou do hereby declare that, except for references to other people's works, which have all been identified and duly cited, this thesis is the result of my own research and, that, it has neither in whole nor in part been presented elsewhere.

**SIGNATURE**.....

**DATE**.....

### SUPERVISOR'S DECLARATION

I, hereby declare that the preparation and presentation of this work was supervised in accordance with the guidelines for supervision of the long essays as laid down by the University of Education, Winneba.

**SUPERVISOR'S NAME:** Prof. D.S.Y Amuzu

**SIGNATURE**.....

**DATE**.....

## **DEDICACE**

A mes chers parents

A mes frères et sœurs

A tous mes amis à UEW.



## REMERCIEMENTS

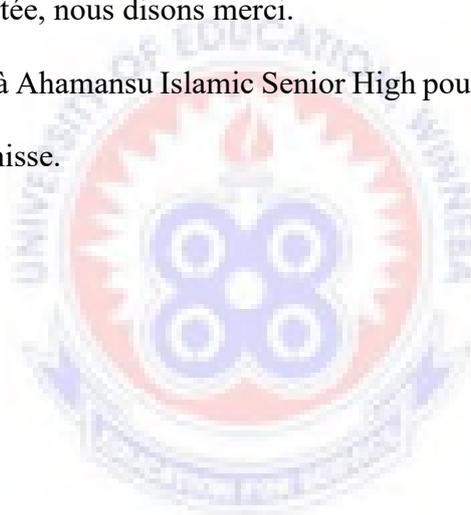
Nous tenons à exprimer notre très profonde gratitude à notre directeur de mémoire,  
Professeur

D.S.Y, Amuzu, qui malgré son emploi du temps chargé, nous a toujours orientés dans toutes les phases de ce travail de recherche. Nous exprimons notre reconnaissance et notre admiration pour son sérieux dans sa tâche de formateur et d'encadreur.

Nos remerciements et reconnaissances vont également à notre famille dans son ensemble et particulièrement à notre cher frère, Aboubacar, Tchagouni pour son soutien moral.

À M. Ibrahim, Usmanu, enseignant à Mount Mary College of Education, pour son assistance inestimable qu'il a apportée, nous disons merci.

À Elhaj Salis, encadreur à Ahamansu Islamic Senior High pour ces conseils précieux à notre égard, qu'Allah vous bénisse.



## TABLE DES MATIERES

### CONTENTS

### PAGE

<b>DECLARATION</b>	<b>i</b>
<b>DEDICACE</b>	<b>ii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>iii</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b>	<b>iv</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b>	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>x</b>
<b>CHAPITRE UN</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE</b>	<b>1</b>
1.0 Introduction	1
1.1. Contexte de l'étude	1
1.1.1. Notion de code oral et code écrit	4
1.1.2. Oral/écrit : deux entités complémentaires ou opposées ?	5
1.1.3. Interaction oral/écrit dans l'enseignement apprentissage d'une seconde langue	6
1.1.4. Langue Tem au Ghana	7
1.1.5. Bilinguisme et les problèmes phonético-phonologiques dans l'apprentissage du FLE	9
1.2. Justification du choix du sujet	10
1.3. Problème de la recherche	12
1.4. Objectifs de la recherche	13
1.5. Questions de la recherche	14
1.6. Hypothèses de la recherche	14
1.7. Plan du travail	15

2.0. Introduction	17
2.1. CADRE THEORIQUE	17
2.1.1 Définition de termes clés	17
2.1.1.1. Contact de langues	17
2.1.1.2. Transfert	18
2.1.1.3. Faute ou erreur?	19
2.1.1.4 Zone de divergence	20
2.1.1.5 Zone de convergence	20
2.1.1.6 Phonétique	20
2.1.1.7 Phonologie	22
2.1.1.8 Phonologie et phonétique: synthèse	22
2.1.1.9 Qu'est-ce qu'un son?	23
2.1.2 Mesures phonétique dans la réalisation des sons ([y], [ø] et [œ])	24
2.1.2.1 Importance du contexte linguistique pour les mesures phonétiques	24
2.1.2.2 Distribution syllabique de [œ] et [ø] et « Loi de position»	25
2.1.2.3 Distribution segmentale de [œ] et [ø]	26
2.1.2.4. Distribution morphologique de [ø], [œ] et [ə]	29
2.1.2.5 Durée dans la production de [œ] et [ø]	31
2.1.2.6 Tendances à la neutralisation de l'opposition [ø]/[œ]	32
2.1.2.6.1 Syllabes accentuées (finales)	32
2.1.2.6.2 Syllabes non accentuées (non finales)	33
2.2. Travaux Antérieurs	35
2.2.1. Système vocalique du français	42
2.2.2. Système vocalique de l'anglais	44
2.2.2.1. Durée vocalique en anglais	44
2.2.2.2. Tension vocalique en anglais	44
2.2.3. Système vocalique du Tèm	46
2.2.3.1. Critère d'avancement	46
2.2.4. Comparaison des voyelles de ces trois langues	48
2.2.4.1. Analyse contrastive	48
2.2.4.2. Analyse des erreurs	49
2.2.5. Comparaison des voyelles du français et de l'anglais	51
2.2.6. Comparaison des voyelles du français et du tèm	53
2.3 Conclusion partielle	54

<b>CHAPITRE TROIS</b>	<b>55</b>
<b>DEMARCHES METHODOLOGIQUES</b>	<b>55</b>
3.0. Introduction	55
3.1. Population de reference	55
3.2. Population cible	57
3.3. Instruments utilisés dans la collecte des données	59
3.3.1. Enquête auprès des apprenants	60
3.3.1.1. Enquête par questionnaire pour les apprenants	60
3.3.1.2. Enquête par lecture de texte	61
3.3.2. Enquête par questionnaire pour les enseignants	63
3.4. Approche méthodologique	64
3.5. Vérification et validité des hypotheses	66
3.6 Conclusion partielle	67
<b>CHAPITRE QUATRE</b>	<b>68</b>
<b>PRESENTATION ET ANALYSE DU CORPUS</b>	<b>68</b>
4.0. Introduction	68
4.1. Présentation et analyse du questionnaire pour apprenants	68
4.1.1. Profil personnel et linguistique des apprenants	68
4.1.2. Données sur la connaissance de la prononciation des sons du français	73
4.2. Présentation et analyse du questionnaire pour enseignants	80
4.2.1. Profil personnel des enseignants	81
4.2.2. Données sur l'enseignement de la phonétique et de la phonologie du français	82
4.3. Analyse des erreurs de prononciation des voyelles : [y], [œ], [ø]	88
4.3.1. Comptabilisation des erreurs après transcription des sons	89
4.4. Analyse quantitative des erreurs de prononciation	94
4.5. Analyse qualitative des erreurs de prononciation	98
4.6. Vérification et validation des hypotheses	101
4.7 Conclusion partielle	103
<b>CHAPITRE CINQ</b>	<b>104</b>
<b>IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES ET PROPOSITION DES MOYENS DE</b>	
<b>CORRECTION</b>	<b>104</b>
5.0. Introduction	104
5.1. Méthode articulatoire	105

5.2. Méthode des oppositions phonologiques	106
5.3. Méthode du laboratoire ou de magnétophone	107
5.4. Méthode acoustique ou verbo-tonale	107
5.5. Proposition de différentes techniques de correction phonétique aux apprenants en FLE	108
5.5.1. Discrimination auditive	109
5.5.2. Prononciation déformée ou nuance	110
5.5.3. Tension et le relâchement	110
5.5.4. Labialité	111
5.5.5. Gestuelle du corps	112
5.6. Activités phonétiques en classe de FLE	112
5.6.1. Conseils généraux avant toute activité phonétique en classe de FLE	112
5.6.2. Activités de correction pour les voyelles orales antérieures arrondies	115
5.6.2.1. Enseignement de la prononciation de [y]	115
<b>5.6.2.2. Enseignement de la prononciation de [œ]</b>	<b>116</b>
<b>5.6.2.3. Enseignement de la prononciation de [ø]</b>	<b>117</b>
5.7 Conclusion Générale	118
<b>REFERENCES</b>	<b>120</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>126</b>
ANNEXE 1	126
ANNEXE 2	129
ANNEXE 3	131
<b>Transcription de la prononciation des apprenants</b>	<b>132</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : distribution syllabique de [œ] et [ø]	26
Tableau 2: Les voyelles orales et nasales du «français standard» en API	43
Tableau 3 : Les voyelles anglaises les plus représentatives en API	45
Tableau 4 : Les voyelles tèm en API	48
Tableau 5 : population cible	59
Tableau 6 : profil des apprenants	69
Tableau 7 : début d'apprentissage du français chez les apprenants	70
Tableau 8 : lieu où les apprenants ont commencé l'apprentissage du français	70
Tableau 9 : langue(s) première(s) et/ou acquise(s) des apprenants	71
Tableau 10 : niveau de maîtrise des langues locales des apprenants	72
Tableau 11 : début d'apprentissage de la prononciation des sons français chez les apprenants	73
Tableau 12 : niveau de difficulté dans la prononciation des sons du français	74
Tableau 13 : catégorie de sons particulièrement difficile à prononcer pour les apprenants	75
Tableau 14 : sons difficiles à produire pour les apprenants	76
Tableau 15 : origine des difficultés pour produire ces sons	77
Tableau 16 : méthode de correction employée par les enseignants	79
Tableau 17 : profil des enseignants	81
Tableau 18 : niveau de qualification des enseignants	82
Tableau 19 : manière d'enseignement du français	82
Tableau 20 : catégorie de sons qui cause de problème pour les apprenants	83
Tableau 21 : l'origine de ces difficultés selon les enseignants	84
Tableau 22 : l'anglais et/ou le tèm comme la base de ces difficultés ou non	84

Tableau 23 : degré d'impact de l'anglais et/ou du Tèm sur la prononciation des sons français	85
Tableau 24 : méthode(s) de correction employée par les enseignants	86
Tableau 25 : langue(s) utilisée(s) pendant les cours	87
Tableau 26 : réponses à la question, si les enseignants sanctionnent les erreurs des apprenants	87
Tableau 27 : nombre d'erreurs pour un son donné et son occurrence par enquêté (1 <sup>ère</sup> année)	94
Tableau 28 : nombre d'erreurs pour un son donné et son occurrence par enquete (2 <sup>ème</sup> année)	95
Tableau 29 : nombre d'erreurs pour un son donné et son occurrence par enquêté (3 <sup>ème</sup> année)	96
Tableau 30 : Analyse qualitative des erreurs	99



### ABSTRACT

Based on the observation that French as a Foreign Language (FFL) learners in Ghana in general and learners from Ahamansu Islamic Senior High School in particular have difficulty in producing certain French vowels, to be specific, the rounded front oral vowels: [y], [ø] and [œ], we believe it is important to conduct a study that will enable us to discover the origin of this problem. To do this, we conduct a comparative study of the phonological system of French, the target language, that of English, the official and teaching language from primary and that of Tèm (Kotokoli), the learners' mother tongue, by relying on the following theories: Contrastive analysis, Error analysis. These theories as well as the quantitative and qualitative analysis of the questionnaire and the reading test enabled us to face the facts of phonetics and phonological difference between the three languages that we believe to be the cause of these difficulties. This research aims; in fact, at helping both Ghanaian teachers and students to master the phonetic and phonology system of French by offering several means of phonetic correction that can be applied to each error, while taking into account the needs of each learner.



## CHAPITRE UN

### INTRODUCTION GENERALE

#### 1.0 Introduction

Dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant peut rencontrer des difficultés de divers ordres : phonétique, phonologique, grammaticale, syntaxique. En effet la prononciation de certains sons de la langue cible peuvent constituer un handicap pour beaucoup d'apprenants dans la maîtrise de celle-ci ; surtout quand ces phonèmes n'existent pas dans le système phonologique de leurs langues première et/ou seconde (Ouro Kefia, 2015 : 1).

Justement, ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre d'une problématique de l'analyse des erreurs de prononciation des sons du français, particulièrement les voyelles orales antérieures arrondies ([y], [ø], [œ]), chez les apprenants de Ahamansu Islamic Senior High School (AHISCH désormais). Nous comptons, à travers cette recherche, pouvoir répondre aux différentes interrogations liées à ces difficultés de prononciation que nous avons constatées et donc d'essayer d'apporter des méthodes de correction phonétique ainsi que des activités adéquates et propices pour remédier à ce fait.

Dans ce chapitre nous avons présenté, d'une manière globale, le contexte dans lequel s'est déroulée notre recherche, la justification du choix de notre sujet, le problème que pose notre recherche, les objectifs que vise la recherche ainsi que les hypothèses et les questions de la recherche ainsi que le plan général du travail.

#### 1.1. Contexte de l'étude

L'enseignement de la phonétique dans les langues étrangères a très longtemps été réduit à sa plus simple expression, c'est-à-dire l'enseignant demande aux apprenants de prononcer après lui. Jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement de la prononciation passait toujours

par la graphie (correspondance phonème-graphème) et se bornait à la répétition de mots ou de phrases (Girard & Lyche, 2013). Cette négligence de la phonétique est due à l'importance accordée à l'écrit sur l'oral. Apprendre une langue, c'est avant tout maîtriser la grammaire, pouvoir traduire et écrire (Ouro Kefia, 2015 : 2).

Le début du siècle dernier (XXème) est marqué par l'essor de la phonétique comme science et, tout naturellement, les retombées des nombreuses découvertes se font vite sentir dans l'enseignement des langues étrangères qui met l'oral au premier plan de l'apprentissage. Commence alors un grand mouvement vers une meilleure pratique de l'oral. La phonétique trouve, ainsi, une place de choix dans l'enseignement qui développe aussi bien l'aspect discriminatoire qu'articulatoire des sons d'une langue étrangère. Cependant, depuis les années soixante, on assiste à une rechute d'intérêt pour l'apprentissage de la phonétique, provoquée par le rôle dominant de théories d'apprentissage qui minimisent l'importance de l'acquisition d'une excellente prononciation. Il s'agit surtout de l'approche communicative qui met l'accent sur la compétence communicative minimale tout en dégageant le critère d'acceptabilité aux dépens de celui de la bonne prononciation. C'est un objectif qui dépasse de loin l'acquisition de la simple communication langagière et par compétence communicative. Selon Valdman (1982 : 218) c'est « une série de connaissances et de compétences englobant la compétence linguistique, divers aspects socio-linguistiques et les règles qui régissent l'emploi du langage dans une société et une culture données ». En d'autres termes, il n'est pas demandé à l'apprenant, dans un premier temps, de s'exprimer sans aucune erreur mais d'être capable de communiquer (Girard & Lyche : 2013). Or, le but de l'apprentissage d'une langue étrangère serait d'approcher aussi près que possible la performance d'un natif (Krashen, 1973). Mais pour l'acquisition de la prononciation, la plupart des enseignants déclarent se satisfaire du niveau de compétence qui permet à l'apprenant d'être compris sans difficulté (Lauret, 2007 : 22). On comprend comment dans

cette optique, la phonétique comme matière d'enseignement se voit marginalisée et souvent ignorée. Parmi les idées reçues, selon Laks (2002), il en est trois qui ont beaucoup influencé cette absence d'intérêt pour une matière qu'est la phonétique :

- à partir de la puberté, les contraintes physiologiques sont telles qu'il n'est plus possible de maîtriser les habitudes articulatoires d'une langue étrangère;
- il suffit d'être exposé à une langue étrangère pour en acquérir une certaine maîtrise de sa composante phonique ;
- la communication n'est pas affectée par la présence d'un accent étranger (l'essentiel c'est de se faire comprendre).

Nous ne nous étendons pas à réfuter tous ces points systématiquement, mais nous remarquerons simplement que les résultats de nombreuses recherches vont à l'encontre de ces affirmations. Il ne fait aucun doute que l'acquisition d'une langue première est assez contraignante après la puberté mais l'apprentissage des sons d'une langue seconde n'est pas exclu même si, pour certains, il reste difficile d'envisager une compétence semblable à celle d'un locuteur natif (Lenneberg : 1967). De nombreux tests ont aussi montré que les aptitudes phonétiques des apprenants étaient de meilleur niveau si l'apprentissage était systématique (usage des méthodes pédagogiques appropriées avec un matériel didactique qui va avec) et si l'apprenant n'était pas livré à lui-même (Krashen, 1973). C'est malheureusement la remarque triste que nous faisons dans le processus enseignement/apprentissage de la langue française comme langue étrangère au Ghana (désormais FLE).

En effet, les apprenants de FLE éprouvent des difficultés dans la production de certains sons tels que les voyelles orales antérieures françaises ([y], [ø], [œ]); ce que, nous pensons, serait l'influence soit de leurs langues maternelles ou de l'anglais qui constitue la langue officielle et celle d'enseignement dès la quatrième année du primaire. Ces erreurs de prononciation

des sons français pour nous serait une acquisition erronée pouvant entraîner des difficultés à la compréhension non pas seulement au niveau de l'aspect phonétique/phonologie, mais aussi au niveau sémantique (sens). De même, il est indésirable de se faire reconnaître simplement par sa manière d'articuler les sons d'une langue donnée. Un enseignement efficace de la phonétique/phonologie française est donc un sujet bien pertinent pour l'apprenant et l'enseignant de la langue, surtout quand celle-ci est enseignée comme une langue étrangère. Ceci est important parce que l'enseignant de langue doit être capable de détecter les erreurs de prononciation chez les apprenants, et de trouver les moyens de les corriger (Catford : 1977). Amuzu (2000 : 83) en est aussi conscient de ce fait quand il dit : « (...) il importe à l'enseignant de connaître le fonctionnement des systèmes phonétiques/phonologiques du français et de l'anglais (...) pour faire valoir les majeurs domaines de difficultés des apprenants du point de vue des phénomènes du transfert ».

C'est pourquoi nous nous donnons comme tâche, dans cette étude, d'examiner les problèmes de l'apprentissage et de l'enseignement de la prononciation des voyelles orales antérieures du français ([y], [ø], [œ]). Mais d'abord nous allons parler de deux notions : le code oral, le code écrit et des relations qui existent entre elles.

### **1.1.1. Notion de code oral et code écrit**

Comme nous l'avons dit plus haut dans (1.0), l'apprentissage de toutes langues a longtemps été dominé par l'écrit et la prévalence de l'écrit est toute particulière au français. La distinction entre l'oral et l'écrit va bien au-delà de la simple question de norme.

Selon *le Robert* (2002 : 140), l'écrit c'est tout ce qui est exprimé par l'écriture c'est-à-dire par des signes visibles, tracés représentant le langage.

Quant à l'oral, il est défini par le même dictionnaire comme ce qui se fait, se transmet par la parole (ibid : 314).

### **1.1.2. Oral/écrit : deux entités complémentaires ou opposées ?**

Les travaux sur la communication montrent que les deux composantes oral/écrit et production/compréhension sont en étroite corrélation et qu'il est difficile de les dissocier. L'apprentissage de l'une sert à développer l'autre : bien lire implique bien écrire, bien entendre et écouter implique bien s'exprimer et comprendre. Comme le souligne Morais (1994 : 50), « l'interprétation de l'écrit et celle de l'oral n'aboutissent pas à des représentations extérieures l'une à l'autre et ne sont pas non plus des adversaires ». L'écrit et la parole (oral) sont généralement des collaborateurs très efficaces. L'écrit n'est donc pas qu'une conduite d'exil, hors de l'échange vivant des paroles proférées (Hagège, 1985 : 35). Toutefois, le langage oral diffère du langage écrit, les processus engagés par les actes de compréhension et d'expression sont également différents. Pour Catach (1984) la correspondance phonographique (en français) constitue un « système de systèmes dont les unités entretiennent, entre elles et avec celles de l'oral, des relations plus complexes qu'une correspondance biunivoque » (cité par Amuzu, 2001 : 6).

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

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

### **1.1.3. Interaction oral/écrit dans l'enseignement apprentissage d'une seconde langue**

Il semble que les interactions entre unités phonologiques et orthographiques en tâche de reconnaissance (auditive ou visuelle) soient non négligeables. Dijkstra, Frauenfelder et Schreuder (1993 : 948), par exemple, parviennent à la conclusion suivante : « il existe une activation bidirectionnelle automatique entre les graphèmes et les phonèmes ». Cela soutiendrait l'hypothèse selon laquelle les graphèmes joueraient un rôle dans la reconnaissance auditive de mots et les phonèmes dans la reconnaissance visuelle de mots. Cependant, la conversion de graphème en phonème est sensible à plusieurs facteurs, notamment à la force de l'association phonographémique (Lange, 2002). Si de multiples prononciations sont activées, c'est la plus forte et la plus fréquente qui est favorisée. Comme le montrent tous ces travaux, les codes phonologiques et orthographiques semblent donc fortement interconnectés, rendant compte des influences qui peuvent exister entre les modalités perceptives visuelles et auditives. Megherbi & Ehrlich (2005) appuient cette idée en disant qu'apprendre à décoder, c'est donc apprendre à appliquer les règles de correspondance grapho-phonémique. Le décodage est donc une affaire de l'écrit. Cependant, si la finalité de l'acte de lire, c'est bien de comprendre l'énoncé, le langage oral prend une place au niveau de l'écrit et c'est, chez certains enfants, un retard de langage oral (et non de décodage) qui les empêche d'accéder à la lecture de textes.

Un autre aspect important de l'influence de l'écrit sur le traitement de l'oral est celui de la « conscience phonologique ». Comme l'explique Bentin (1992 : 17), les jeunes enfants sont peu capables de manipuler intentionnellement certains traits du système phonologique de leur langue. Leurs performances sont bonnes pour les unités syllabiques et les rimes, mais moins bonnes pour les unités phonémiques ; ce qui conduit Bentin à distinguer une « conscience phonémique » d'une « conscience phonologique précoce ». Plusieurs études, en particulier celles conduites par Morais (1994) et ses collègues, montrent que l'apprentissage de la lecture d'une orthographe alphabétique permet le développement de la

conscience phonémique : contrairement à la parole, où les phonèmes subissent les effets de la coarticulation, l'écrit permet aux phonèmes d'être clairement définis par des segments orthographiques, lettres ou graphèmes. La lecture à voix haute est un moyen pour les apprenants de préciser leurs représentations orthographiques et phonologiques des mots. Elle est considérée comme support à l'apprentissage, à l'évaluation et à la compréhension du texte. La lecture est ainsi une base de travail assez pertinente pour travailler différents aspects et fonctions du langage.

Quant à la phonétique, selon Cuq et Gruca, (2005 : 175), elle « ne constitue plus un moment de la classe : elle est intégrée à chaque phase et est contextualisée ». L'enseignement de la prononciation a connu aussi un regain d'intérêt à partir des années 1990 et toutes les méthodes de FLE comportent des activités de prononciation. La phonétique reste ainsi la base de l'acquisition d'une compétence de communication et conditionne la compréhension et l'expression orales.

Nous sommes désormais conscients que l'écrit (l'orthographe) peut jouer un rôle important dans l'apprentissage et la maîtrise de l'aspect phonologique d'une langue. Ceci étant, la question qui peut se poser maintenant est : est-ce-que nos langues locales se prêtent à ce fait quand on sait que ces dernières ont un penchant plus oral qu'écrit ?

#### **1.1.4. La langue tem au Ghana**

Comme beaucoup de pays africains majoritairement multilingues, le Ghana se caractérise par une situation linguistique complexe due à la présence de plusieurs langues pour ne pas dire de plusieurs variétés linguistiques (Amuzu, 2000). En effet, la situation linguistique ghanéenne s'avère très diversifiée.

Les langues ghanéennes sont toutes classées dans la famille Niger-Congo. Elles peuvent être organisées en trois sous-groupes (Dolphine et Kropp, 1988). Nous avons les langues Gur,

les langues Mandé et les langues Kwa. Les deux premiers sous-groupes (Gur, Mandé) se localisent au nord du Ghana tandis que le troisième sous-groupe (Kwa) se trouve au sud du Ghana. En tout, selon Adjabeng (1980) cité par Amuzu (2000 : 78), il y a plus de 44 ethnies et langues au Ghana.

Le tem appartient à la famille Gur laquelle descend de la branche Niger-congo selon Greenberg (1963) cité par Tchagbele (1976 : 2). Elle est aussi connue, couramment, sous le nom de Kotokoli ; lequel est un sobriquet. La population tem est originaire du centre-nord du Togo, mais qui se sont émigré au Ghana dès le début du 19<sup>ème</sup> siècle pour plusieurs raisons : soit pour des raisons économiques soit pour échapper aux travaux forcés imposés par le régime colonial français. Ils se sont installés pour la plupart au nord-est de la région volta précisément à Kue, le lieu reconnu aujourd'hui comme le socle de tous les ressortissants tem au Ghana.

Il faut préciser que la langue tem a comme caractéristique dominante l'oralité. Sans être une exception dans le contexte ghanéen, les tems sont majoritairement bilingues voir multilingue, puis qu'étant en contact avec les populations issues de différentes communautés linguistiques. Ainsi la majorité des apprenants viennent des milieux où il y a au moins la présence de deux langues en contact. Il peut s'agir du tem et une autre langue ghanéenne ou du tem et l'Anglais. Amuzu (2000), le concède en disant, en ses termes, que le bilinguisme le plus répandu au Ghana est celui d'une langue locale et l'anglais. Ceci étant, nous pouvons dire que les apprenants tem du FLE ne sont pas vierges linguistiquement parlant, ils sont au moins bilingues. Et donc nous pensons qu'il est important d'en tenir compte dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une nouvelle langue, en l'occurrence le FLE, parce que le phénomène de bilinguisme peut être bénéfique pour l'apprenant d'une nouvelle langue, mais peut aussi être source de difficultés.

### **1.1.5. Bilinguisme et les problèmes phonéto-phonologiques dans l'apprentissage du FLE**

Certains penseurs dans le domaine éducatif avaient pensé que les bilingues avaient des avantages comparativement aux apprenants monolingues (Wallwork, 1978). Mais ces derniers ont revu leur croyance après avoir étudié les effets du bilinguisme sur la réussite de l'apprenant. Ils sont alors convaincus que l'acquisition de plus d'une langue ne se fait pas sans difficulté. Cet apprentissage se fait toujours au détriment d'une bonne maîtrise d'une de ces deux langues par l'apprenant. Chantreau (1780) soutient cette argumentation quand il signifie que : « ce qui rend difficile l'acquisition d'une langue étrangère est l'accent national de l'apprenant d'après lequel il a adapté ses organes. Ses organes articulatoires, une fois adaptés à l'articulation des sons de la langue maternelle, empêchent l'apprenant de se réhabituer à d'autres sons linguistiques » (cité par Hammar, 1998 : 112).

D'autres penseurs disent que la perfection de la prononciation d'une langue autre que la langue première (langue seconde ou étrangère) dégradait avec l'âge. Ainsi ils soulignent que la période idéale pour qu'une personne apprenne une langue étrangère ne se ferait sans difficulté que très tôt dans l'enfance. Ainsi, Locke (1998 : 106) a suggéré l'âge d'un ou de deux ans (cité par Hammar : 1998). D'autres penseurs, par contre, pensent que c'était plutôt après l'âge de quatre ans que l'individu commencerait à éprouver des difficultés dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Hammar (1998 : 30) aborde dans le même sens quand il affirme : « Je dirai seulement par rapport aux langues étrangères, que si l'on doit en faire apprendre quelqu'une à un enfant, on ne saurait s'y prendre trop à bonne heure à cause de la prononciation ».

S'exprimant sur le phénomène, Dufeu (1999) souligne que c'était la prosodie qui constituait ce qu'une langue avait de plus spécifique. Il met donc l'accent sur l'importance qui doit être portée sur l'apprentissage des caractéristiques prosodiques (rythme, mélodie, structure

syllabique) et segmentale (sons) de la langue étrangère dès le début de l'apprentissage en utilisant des procédures qui développent une écoute raffinée et une reproduction vocale aussi fidèle que possible.

D'autres linguistes et pédagogues conviennent des difficultés qu'un apprenant étranger pouvait éprouver dans la prononciation de certains sons du français. De Prado (1764) disait que la prononciation des sons français est ce qu'il y a de plus difficile dans l'étude du français (cité par Hammar, 1998 : 112). Montesperelli (1864) argumente dans le même sens en pointant l'imperfection de l'alphabet français. Selon ce dernier, l'alphabet français contient tant de signes inutiles pour l'oral (cité par Hammar, 1998 : 112). Il a souligné que parfois le rapport indirect entre l'écrit et l'oral entraîne des confusions dans la transcription et dans la prononciation des sons du français.

Considérant les arguments soutenus par ces pédagogues et linguistes, et voyant les âges majoritairement rencontrés dans les écoles et universités (14-18 ans), l'on pouvait remarquer que les apprenants et étudiants ghanéens ont déjà dépassé la limite d'âge nécessaire pour acquérir une bonne prononciation des sons français même avant d'entrer au collège (Soku, 1997). Plus évident de la survenue et la persistance de ce phénomène, est la non maîtrise des outils d'enseignement d'une langue étrangère par beaucoup d'enseignants, ainsi on note une faible sensibilisation aux caractéristiques prosodiques, contraire de ce que suggère Dufeu pour une bonne maîtrise des sons d'une langue étrangère. Ce qui rend évident et moins surprenant les performances phonétiques moins enviant des apprenants majoritairement bilingues dans le cadre scolaire ghanéen.

## **1.2. Justification du choix du sujet**

L'utilité première d'une langue se situe au niveau de l'expression orale, puisque notre premier contact avec la langue s'est fait avec sa réalité orale (Van Der Veen et al., 1999) ; ainsi dans l'acquisition du langage humain l'écrit est second (cf § 1.1.1). Ce qui sous-entend

la primauté de l'expression orale sur celle écrite. Pourquoi une bonne articulation des sons est-elle nécessaire ?

A cette interrogation, toute personne dans le domaine linguistique répondrait que connaître une langue, c'est en premier lieu bien la manipuler oralement, sans effort, et que la qualité d'un apprenant en langue étrangère se reconnaît à la qualité de son élocution et à la rapidité avec laquelle il comprend un étranger parlant naturellement.

Cependant, nous avons noté, chez de rares personnes capables de s'exprimer en français au Ghana, spécifiquement chez la majorité des apprenants du français à Ahamansu Senior Islamic School, une mauvaise prononciation des sons français particulièrement des voyelles orales antérieures arrondies. Nous estimons que ce problème serait lié à l'impact de la caractéristique articulaire des voyelles soit de leur langue maternelle (tèm) ou soit celles de l'anglais que les apprenants transfèrent dans la prononciation des voyelles françaises ([y], [ø] et [œ]).

Ainsi nous pensons qu'il est important d'entreprendre cette étude pour deux raisons :

La première est de chercher l'origine de ces erreurs de prononciation de la part des apprenants. La seconde raison est de montrer, à travers cette recherche, l'importance qui doit être accordée à l'étude de la phonétique/phonologie aussi bien de la langue cible que de la langue maternelle et/ou de la première langue étrangère de l'apprenant, dans la mesure où c'est dans ces deux sous-disciplines de la linguistique, que l'on étudie les plus petites unités fonctionnelles des langues que sont les phonèmes. Car, la connaissance comparée des sons de ces langues balise la voie pour un meilleur apprentissage de la nouvelle langue ou langue cible.

Cette partie nous a permis de donner les raisons qui ont motivé le choix de notre sujet de recherche. Dans la partie qui suit, nous essayerons d'énoncer le problème de notre recherche.

### **1.3. Problème de la recherche**

Dans le processus d'apprentissage d'une seconde langue voire d'une troisième, les apprenants sont souvent confrontés à des difficultés d'ordre phonologique, morpho-phonologique, syntaxique et lexico-sémantique de la langue cible (Amuzu, 2001). C'est ainsi qu'un locuteur ayant sa langue maternelle et l'anglais comme seconde langue et qui veut apprendre le français langue étrangère peut être confrontée à ces difficultés d'ordre phonétique et phonologique.

Lors de notre enseignement au niveau du senior high school, les erreurs de prononciation de certaines voyelles par nos apprenants ont attiré notre attention. En effet, nous avons remarqué que les apprenants de Ahamansu Senior High School, ont des difficultés dans la prononciation des voyelles orales antérieures arrondies ([y], [ø], [œ]) françaises qu'ils prononcent plutôt comme [u]/[i], [e]/[o] et [ɛ]. Ces erreurs ne semblent pas avoir comme origine que de la langue maternelle des apprenants, le tem, mais aussi celle de la langue officielle et d'enseignement depuis le primaire c'est-à-dire l'anglais.

Nous avons ainsi considéré trois possibilités pour la source de ces erreurs que les apprenants de Ahamansu Senior High School : soit elles proviennent de leur connaissance préalable du tem, leur langue maternelle ; soit elles proviennent de leur connaissance préalable de l'anglais, langue officielle et d'enseignement ; soit elles proviennent de leur connaissance incomplète de la langue française elle-même qui est à l'origine de ces erreurs.

Notre recherche s'appuie sur une exploitation des occurrences systématiques des influences intralinguistiques de l'anglais et du tem sur le français des apprenants Ahamansu Senior

High School inscrits au programme d'apprentissage de la langue française et ayant appris l'anglais comme deuxième langue et langue officielle du Ghana. Elle s'efforce de rendre compte de manière structurée de la performance orale en français des locuteurs tem ayant acquis de degrés divers de compétence en anglais.

Les exemples ci-dessous peuvent nous donner une idée plus claire sur ces erreurs tirées de Ouro Kefia (2015 : 10).

Exemples	Prononciation standard	Prononciation incorrecte
Paul avance a vu	[pɔlav $\tilde{a}$ sav $\underline{v}$ ]/	*[pɔlav $\tilde{a}$ sav $\underline{u}$ ] / [pɔlav $\tilde{a}$ sav $\underline{i}$ ]
Il peut tout manger	[ilp $\underline{t}$ um $\tilde{a}$ ʒe]	*[ilp $\underline{e}$ tum $\tilde{a}$ ʒe]/[ilp $\underline{t}$ um $\tilde{a}$ ʒe]
Elle a une peur rouge	[ɛlaynp $\underline{e}$ ruʒ]	*[ɛlaunp $\underline{e}$ ruʒ]

Ces erreurs, comme vous pouvez le constater, peuvent entraîner des difficultés à la compréhension, non pas seulement au niveau de la phonologie, mais aussi en ce qui concerne le sens. Pourtant la plupart des enseignants, d'une manière générale, déclarent se satisfaire du niveau de compétence qui permet à l'apprenant d'être compris sans difficulté (Lauret, 2007 : 22). Nous pensons, donc, que l'enseignement efficace de l'articulation française s'avère un sujet bien pertinent pour l'apprenant et l'enseignant de la langue.

#### 1.4. Objectifs de la recherche

Cette partie de notre travail présente les objectifs que nous poursuivons dans cette recherche.

Partant du constat que les apprenants de français du secondaire au Ghana, particulièrement ceux de Ahamansu Senior High School, ont une compétence phonétique réduite en français, cette étude a pour but de déterminer les causes de ces difficultés et ensuite de proposer les procédés de correction phonétique les plus adaptés compte tenu du contexte

d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Cette recherche vise, donc, à aider les apprenants du FLE, au Ghana, à mieux maîtriser les phonèmes [y], [ø], [œ]).

A partir de l'enquête menée sur le terrain, nous proposons plusieurs moyens de correction phonétique pouvant s'appliquer à chaque erreur, tout en prenant en compte les besoins de chaque apprenant individuellement.

Après avoir défini les objectifs de cette recherche nous émettons quelques hypothèses.

### **1.5. Questions de la recherche**

La mauvaise prononciation des phonèmes ([y], [ø], [œ]) suscite des questions diverses de notre part, telles que :

- Quel est le rôle joué par le retard à l'exposition aux sons de la langue française dans la mauvaise réalisation de ces voyelles ?
- Quel est le degré d'impact qu'a pu avoir les langues acquises et/ou apprises antérieurement sur la mauvaise prononciation de ces voyelles ?
- Quelle part les techniques d'enseignement utilisées par les enseignants ont pu contribuer dans les réalisations erronées de ces voyelles ?

Ainsi se terminent les questions de recherche ; s'ensuit les hypothèses de notre travail.

### **1.6. Hypothèses de la recherche**

Dans cette partie, il sera question de formuler des assertions provisoires que nous pensons être à l'origine de ce problème de prononciation défectueuse des sons [y], [ø] et [œ] observée chez les apprenants au Ghana.

- La non-discrimination entre voyelles orales antérieures arrondies et celles non arrondies par la plupart des étudiants serait due à un retard d'exposition à la prononciation de ces voyelles.

- Les langues acquises et/ou apprises antérieurement constitueraient un frein pour une bonne prononciation de ces voyelles.
- Les techniques d'enseignement en classe ne permettraient pas aux apprenants de maîtriser ces voyelles.

A la suite des hypothèses avancées nous passons au plan du travail.

### **1.7. Plan du travail**

Pour réaliser ce travail, nous avons décidé de répartir notre étude en cinq chapitres.

Le premier chapitre fait une présentation générale du contexte dans lequel s'est déroulée notre recherche.

Quant au second chapitre, il est consacré aux concepts théoriques sur lesquels s'est appuyée notre réflexion. Puis nous nous sommes focalisés sur la présentation et la comparaison du système phonologique des trois langues en présence, la langue tem, le français et l'anglais.

La méthodologie de la recherche : la population de référence, la population cible et les instruments de collecte des données font l'objet du troisième chapitre.

Le quatrième chapitre s'est attelé à la présentation des résultats ainsi que l'analyse des données et leur interprétation.

Le dernier chapitre de notre étude propose les différents moyens et les différents exercices visant à aider, aussi bien, les apprenants que les enseignants de français du secondaire au Ghana à s'approprier le système phonético-phonologique du français, ainsi que la conclusion générale du travail.

### **1.8. Conclusion partielle**

Ainsi se termine le premier chapitre, qui nous a permis de présenter le contexte général de notre étude, la justification du choix de notre sujet, la problématique, les objectifs que vise la recherche ainsi que les hypothèses et les questions de la recherche. Le chapitre suivant nous permettra de définir quelques concepts clés qui seront utilisés souvent dans ce mémoire

et de présenter les fondements théoriques qui soutiennent ce travail, de même qu'une analyse comparée des systèmes phonético-phonologiques du tem, du français et celui de l'anglais.



## CHAPITRE DEUX

### CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

#### 2.0. Introduction

Ce chapitre traite principalement du cadre théorique de notre travail, le cadre qui nous a permis de résoudre les interrogations que nous avons posées dans nos questions de recherche dans le chapitre précédent. Par la suite, nous avons recensé quelques écrits sur l'apprentissage des sons d'une seconde ou troisième langue. En fin nous avons procédé à l'analyse des systèmes phonétiques des trois langues (tem, français et anglais) que nous avons comparées en vue de noter leurs points de divergence et de convergence.

Il est également impératif de définir clairement certains concepts que nous utiliserons souvent dans ce travail. Il s'agit des concepts en rapport avec l'apprentissage d'une nouvelle langue.

#### 2.1. CADRE THEORIQUE

##### 2.1.1. Définition de termes clés

##### 2.1.1.1. Contact de langue

La notion de « contact de langues » est extrêmement large et va du contact de communautés linguistiques différentes à celui de plusieurs systèmes linguistiques chez un même individu bilingue ou plurilingue. Lorsque Weinreich écrit son livre *Languages in contact* (1953), dont le titre, suggéré par Martinet, était appelé à un large emploi (Tabouret, 2008 : 8), il se réfère à des sujets bilingues utilisant alternativement deux langues, la leur et une langue seconde. Suite aux études de Lado (1957), le concept de contact est étendu dans le cas d'un bilinguisme en construction par apprentissage. C'est dans ce cadre que nous situons notre approche de définition : le contact qui nous intéresse concerne la langue apprise

antérieurement (le français) et la langue en apprentissage ou langue cible (le français), au début du parcours d'acquisition, c'est-à-dire dans une situation où le déséquilibre entre le système maîtrisé et le système en construction est encore très grand.

Le contact entre deux langues a été longtemps rendu responsable des erreurs observables chez des bilingues comme chez des apprenants de langue étrangère, en raison des transferts qu'ils opèrent d'une langue sur l'autre et il est attribué à l'analyse contrastive (AC) le rôle de décrire, voire de prédire ces erreurs.

### **2.1.1.2. Transfert**

Tesnière, cité par Dubois (1994), note que le transfert, c'est le passage d'une des classes (phonétique dans notre cas) d'une langue donnée dans une autre langue. Ellis (1994 : 28) de son côté considère le transfert de L1 comme l'incorporation des structures de L1 dans le système de connaissance de L2 dont l'apprenant est en train d'acquérir. Nous pouvons donc dire que la fonction de transfert est l'effet du filtrage qui se manifeste par la modification des particularités acoustiques de diverses sources participant à l'émission de la parole. Le transfert dans ce cas d'espèce est le passage d'un phonème de la première langue dans une autre dite la seconde qui fait l'objet d'apprentissage. Il existe deux sortes de transfert : transfert positif et transfert négatif.

Un transfert est dit « positif » lorsque la connaissance de la langue première ou source aide à mieux apprendre la langue cible, plus vite et plus facilement. Il est dit « négatif » si la connaissance de la langue source empêche ou ne favorise pas l'apprentissage d'une autre langue. C'est par rapport à cette notion de transfert que se basent les principes et l'évaluation des erreurs dans la didactique des langues étrangères (Akakpo, 2005).

Il convient de noter que les transferts sont plus évidents en production qu'en compréhension où ils se produisent pourtant de la même manière (Jamet, 2007). Lado (1957 : 11) indique qu'un auditeur n'entend pas nécessairement les phonèmes de la langue étrangère, mais les

siens, ce qui explique par exemple les erreurs des apprenants tèm, constatées dans la production orale des voyelles antérieures arrondies et non arrondies de la langue française.

Exemple : les mots : Pire [pir], Pure [pyr] et Pour [pur] ne se distinguent que par les sons [i], [y], [u], or un apprenant tèm ne possédant que le son [i, u] dans sa langue n'arrive pas à discriminer entre [i, y] et [y, u]. Il lui arrive donc de produire [pir] ou [pur] à la place de [pyr]. Ce qui peut être considéré comme un transfert négatif ou une interférence.

### **2.1.1.3. Faute ou erreur ?**

Jusqu'à la fin des années 1960 aux Etats-Unis et des années 1980 en France, la notion de « faute » était utilisée, puisque la façon de parler de l'apprenant était vue comme une version défectueuse par rapport à la version du locuteur natif. Il faut préciser que le terme de « faute » avait une connotation négative. Nous sommes conscients de nos jours du fait qu'un candidat à l'apprentissage d'une langue seconde possède déjà son propre système de règles de sa première langue, lesquelles dans une certaine mesure aident à accélérer l'acquisition de sa nouvelle langue. Besse et Porquier (1991 : 207) abordent dans le même sens quand ils attirent notre attention sur le fait 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. Néanmoins la didactique actuelle ne fait plus usage du terme « faute » mais d'« erreur » dans une dynamique d'appropriation d'une nouvelle langue (Cuq, 2003).

Quant à une « faute », elle fait partie de la performance de la langue du locuteur qui choisit, par exemple un terme ou un style qui ne convient pas au style ou au contexte considéré. Parlant de la « faute », Corder (1980 : 34) dit qu'elle n'est pas le résultat d'un défaut de compétence mais de la pression neurophysiologique ou de l'imperfection dans le processus de l'encodage et de l'énonciation articulée. Cela se produit lorsque le locuteur est fatigué, stressé, incertain ou lorsqu'il hésite. Une bonne prononciation ou une prononciation erronée

d'un son chez un apprenant d'une nouvelle langue peut être aussi expliquée en partie par, soit la convergence ou la divergence des systèmes phonétiques de la langue acquise ou apprise et celui de la langue cible.

#### **2.1.1.4. Zone de divergence**

Selon le *dictionnaire le Robert* (2008), la divergence signifie « la situation de ce qui va en s'écartant ». Dans notre cadre, c'est un ensemble de sons qui distinguent deux langues dont les structures dans l'ensemble se ressemblent. Il est nécessaire de noter que la zone de divergence est subdivisée en deux sous-zones : une sous-zone constituée de sons spécifiques à la langue première et une sous-zone spécifique à la langue cible. Et c'est cette dernière qui cause des difficultés aux apprenants de la langue seconde. Dans le cas de notre recherche, nous pouvons supposer que l'absence des voyelles orales antérieures aussi bien en Anglais qu'en Tem est à l'origine des erreurs que commettent les apprenants en FLE.

#### **2.1.1.5. Zone de convergence**

Selon toujours le *dictionnaire le Petit Robert* (2008), la convergence signifie « la ressemblance partagée par différents groupes ». Deux langues ont une zone de convergence phonologiquement lorsque celles-ci ont en commun un certain nombre de phonèmes. Cette zone constitue une zone de facilitation lors du passage de la langue première à la langue cible (Skinner, 1957). Ces sons qui sont convergents ne causeront pas de difficultés pour l'apprenant d'une seconde langue ou langue étrangère, puisqu'il les utilise déjà dans sa langue première. Le cadre conceptuel exposé, nous allons entamer le contenu théorique de notre recherche.

#### **2.1.1.6. Phonétique**

« Les linguistes sont convaincus de la nécessité d'une initiation à cet important chaînon de la communication qu'est la phonétique pour qui veut fonder l'enseignement sérieux d'une

langue (Carton, 1974 : 5). Cette assertion de Carton interpelle tout professionnel dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, qui plus est étrangère, à mettre plus l'accent sur les sciences auxiliaires de la linguistique (la phonétique et la phonologie) pour un résultat satisfaisant. Puisque selon lui, c'est « bien plus que l'étude des sons et des articulations (...) c'est une science de pointe, c'est la discipline linguistique la mieux élaborée, c'est aussi la face cachée de notre langue » (ibid). De ces paroles qui font les éloges de la phonétique, nous nous posons la question de savoir : de la phonétique ou de la phonologie, laquelle est la plus utile à l'enseignant de Français Langue Etrangère (FLE) ? Ces deux sciences ont en commun l'étude des signes vocaux articulés, autrement dit l'étude des sons du langage, mais elles ne recouvrent, cependant, pas les mêmes domaines d'étude.

Selon Troubetzkoy (1970), La phonétique est la science qui étudie la face matérielle des sons du langage humain (cité par Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., 2007 : 364).

Lyons (1970 : 77), quant à lui, la définit plutôt comme « science qui s'occupe de la description des sons comme des entités physiques sans savoir à quelle langue elles appartiennent.

Nous jugeons la définition de Lyons plus complète que celle de Troubetzkoy, puisque cette dernière fait mention du caractère « non spécifique à aucune langue » ; ce qui pour nous détermine mieux cette science qu'est la phonétique qui décrit les sons d'une manière générale.

En résumé nous pouvons dire que la phonétique est une discipline de la linguistique qui s'occupe de décrire les sons de la parole selon trois paramètres principaux : d'après la manière dont ils sont produits par les organes de la parole, d'après les propriétés acoustiques des ondes sonores qui se propagent du locuteur à l'auditeur et d'après leurs effets physiques sur l'oreille humaine.

### **2.1.1.7. Phonologie**

Selon Lyons (1970 : 77), la phonologie est une « branche de la linguistique qui assure la description des sons en termes des différences et des ressemblances phoniques qui sont fonctionnelles dans la langue ».

Quant à Brunot et Bruneau (1994 : 3), ils la définissent comme « science qui étudie les phonèmes, non en eux-mêmes mais dans la conscience du sujet parlant ».

On voit bien que ces définitions ne sont pas aussi loin l'une de l'autre, puisque cette discipline n'a pas connu tellement d'évolution dans son approche. Néanmoins, de ces deux approches de définition, nous pensons que celle de Lyons est beaucoup plus acceptable, puisque ce dernier a pris soin d'insister sur le terme « fonctionnelle ». Ce terme constitue pour nous l'essentiel dans la définition de la phonologie, qui la singularise comme discipline indépendante ayant ses fonctions propres à elle, dans la mesure où ce mot (fonctionnelle) seul permet de faire la distinction entre phonologie et phonétique.

En définitive, nous pouvons présenter la phonologie comme une science auxiliaire de la linguistique qui étudie le système de phonèmes d'une langue donnée.

### **2.1.1.8. Phonologie et phonétique : synthèse**

Il est important de ne pas confondre la phonologie et la phonétique. La phonétique étudie, comme on l'a dit plus haut, les sons du point de vue acoustique, auditif, et articuloire ; elle les décrit, les recense, essaie de les fragmenter et de les classer, et étudie les entourages où ils se trouvent, autrement dit, elle décrit les suites de segments sonores possibles. Elle ne s'occupe ni du langage ni de la signification. Mais plutôt elle donne des renseignements sur la nature des sons qui s'avère importante dans le domaine phonologique.

Quant à la phonologie, elle analyse les systèmes phonologiques des langues : inventaire des phonèmes et des sons par lesquels ils sont représentés ; distribution des différentes variantes selon le contexte ; existence de variantes facultatives ou individuelles.

La phonologie n'a pas une influence directe sur la phonétique. On peut faire de la phonétique sans faire de la phonologie (Ladefoged, 1972). Mais la réciproque n'est pas vraie, surtout dans le cas de l'enseignement des langues vivantes, puisque la phonologie emprunte les traits de la phonétique physiologique et acoustique, (Carton, 1974). Pour De Saussure (1969 : 56), il est important de distinguer la phonologie de la phonétique. Il affirme dans *Cours de linguistique générale* que « La phonétique est une science historique, elle analyse des événements, des transformations et se meut dans le temps. La phonologie est en dehors du temps, puisque le mécanisme de l'articulation reste toujours semblable à lui-même ». Il faut aussi noter que ces deux disciplines ne s'opposent pas mais se complètent comme le souligne Martin (1996 : 15) « La phonétique étudie toute la substance, alors que la phonologie n'en retient que les éléments fonctionnels. Les éléments fonctionnels, ou plus précisément, phonologiques, dans la perspective où l'on se place, sont ceux qui caractérisent en propre chaque langue et qui font qu'une langue n'est pas une autre langue ».

#### 2.1.1.9. Qu'est-ce qu'un son?

Un son est le résultat sur une colonne d'air de l'activité combinée des cordes vocales, du voile du palais, de la luette, de la langue, des lèvres et des dents (Martin, 1996 : 32) La définition phonétique est physique et concerne toutes les langues. Elle se présente entre crochets carrés : [ ].

Exemple de transcription de quelques mots français qui contiennent des sons vocaliques.

bile [bi]	~	bulle [byl]
pair [pɛR]	~	peur [pœR]
thé [tɛ]	~	t'eux [tø]

Comme nous pouvons le constater à travers ces exemples ci-dessus :

[i] { -non-arrondi } ~ [y] { -arrondi }

$$\begin{array}{l} [\varepsilon] \left\{ \begin{array}{l} \text{-non-arrondi} \\ \text{-arrondi} \end{array} \right\} \sim [\œ] \left\{ \begin{array}{l} \text{-non-arrondi} \\ \text{-arrondi} \end{array} \right\} \\ [e] \left\{ \begin{array}{l} \text{-non-arrondi} \\ \text{-arrondi} \end{array} \right\} \sim [\ø] \left\{ \begin{array}{l} \text{-non-arrondi} \\ \text{-arrondi} \end{array} \right\} \end{array}$$

Ces unités phoniques peuvent être considérées comme des sons phonétiquement mais aussi comme des phonèmes de la langue française

/i/ ~ /y/

/ɛ/ ~ /œ/

/e/ ~ /ø/

De ces deux définitions du son nous nous rendons compte qu'il existe une différence fondamentale entre les deux disciplines de la linguistique que sont la phonétique et la phonologie.

A noter que notre travail porte sur les sons vocaliques, en occurrence les voyelles orales antérieures arrondies ([y], [œ] et [ø]). Ces voyelles, plus particulièrement, [œ] et [ø] font l'objet de polémique quant à leurs timbres et surtout sur leurs statuts phonologiques en français. Ainsi plusieurs auteurs se sont penchés sur la question. Dans les paragraphes qui suivent, nous allons présenter les points de vue de quelques-uns.

## 2.1.2. Mesures phonétiques dans la réalisation des sons ([y], [ø] et [œ])

### 2.1.2.1. Importance du contexte linguistique pour les mesures phonétiques

Lorsque des mesures phonétiques visent à comparer le timbre de différentes voyelles, la prise en compte du contexte linguistique est primordiale. En effet, le contexte (syllabique, segmental et morphologique) est susceptible d'influencer la réalisation phonétique d'une voyelle (Côté, 2010 ; Dumas, 1974 ; Sigouin, 2013). Si, de surcroît, on tente de tirer des conclusions phonologiques à partir de ces mesures phonétiques, la prise en compte du contexte est d'autant plus importante : la présence d'une opposition phonétique entre deux voyelles n'est pas automatiquement synonyme d'opposition phonologique (Sigouin, 2013),

loin de là. Au contraire, lorsque l'on détermine les phonèmes d'une langue, on identifie souvent un seul phonème malgré certaines différences phonétiques entre différents allophones, et cela se fait sur la base de paires minimales où les phonèmes se trouvent dans le même contexte linguistique. Par conséquent, seule une opposition phonétique mesurée dans un même contexte linguistique constituerait un argument pour soutenir une identité phonologique distincte pour ces voyelles [y, ø et œ].

A préciser que, dans cette analyse l'accent sera mis sur les deux voyelles moyennes antérieures arrondies [ø, œ] ; puisque ces deux voyelles sont celles qui ont une proximité articulaire prononcée qui souvent font l'objet d'amalgame chez les apprenants. Quant au son [y], soit on sait bien le prononce soit on le confond avec ces voisins "fermés" antérieure [i] ou postérieure [u]. Chigarevskaïa reconnaît la proximité et l'importance de ces voyelles en français quand il affirme qu'il « existe les oppositions phonologiques : [y – i] et [y – u]. Les [y – i] qui sont très utilisés dans les formes verbales : fit – fut, lit – lut, dit – dut. Les [y – u] : but – bout, rue – roue, mu – mou » (Chigarevskaïa, 1966 : 66).

Comme on l'a dit tantôt, les mesures phonétiques visant à comparer le timbre de [œ] et de [ø] devraient idéalement être prises dans un même contexte linguistique (syllabique, segmental et morphologique).

#### **2.1.2.2. Distribution syllabique de [œ] et [ø] et « Loi de position »**

La distribution syllabique des voyelles [œ] et [ø] est également particulière.

Premièrement, ces deux voyelles se retrouvent plus fréquemment en syllabe finale qu'en syllabe non-finale, particulièrement [ø] selon Séguin (2010).

Ensuite, ces deux voyelles sont affectées par une contrainte distributionnelle qui touche en français le groupe des voyelles moyennes, la « Loi de position ». Cette loi stipule qu'on retrouve la voyelle [ø] dans des syllabes ouvertes.

Exemple : feu → [fø]

Jeu → [ʒø]

Alors qu'on retrouve la voyelle [œ] en syllabe fermée.

Exemple : Meuble → [mœbl],

Seul → [sœl]).

En syllabe finale, la Loi de position a un impact important : [œ] n'est pas présent en syllabe ouverte, et [ø] est rare en syllabe fermée. En syllabe non-finale, la contrainte est moins importante mais constitue néanmoins une tendance. Le tableau ci-dessous résume la distribution syllabique de ces deux voyelles.

**Tableau 1** : distribution syllabique de [œ] et [ø]

Syllable	Finale	Non-finale
<b>Ouverte</b>	[ø] pneu → [pnø]	[œ] meuble [mœbl] [ø] jeûne [ʒøn]
<b>Fermée</b>	[œ] meuble [mœbl] [ø] (rare) jeûne [ʒøn]	[œ] seul [sœl] [ø] heureux [øRø]

On constate donc, comme l'a fait Séguin (2010), que le contexte de syllabe ouverte non-finale constitue le seul contexte d'opposition entre les deux voyelles dans des mots lexicaux.

### 2.1.2.3. Distribution segmentale de [œ] et [ø]

En plus de la « Loi de position », certaines régularités peuvent être observées dans la distribution segmentale de [œ] et de [ø]. En syllabe fermée finale, la distribution des voyelles est généralement prévisible en fonction du contexte segmental droit (Féry, 2003 ; Ostby,

2016 ; Tranel, 1987b). Devant les obstruantes coronales [t], [d], [z], [ʒ] on retrouve seulement [ø]

Comme dans les exemples tirés de Féry (2003).

a) Meute → [møt]

b) Creuse → [krøz]

c) Heureuse → [øʀøz], danseuse [dãsøz] (Ainsi qu'un grand nombre d'adjectifs et de noms féminins alternant avec le masculin en « -eur » ou en « -eux »)

d) Eudes → [ød] (prénom)

e) Maubeuge → [mobøʒ] (lieu)

Tranel (1987b), repris par Séguin (2010), ajoute également les consonnes [k], [d] et [m] que l'on retrouve dans des noms propres ou des mots très rares.

Exemple :

Pentateuque → [pètətøk]

Leude → [lød]

Neume → [nøm]

Devant les autres consonnes ([r], [j], [f], [v], [p], [b]), on retrouve seulement [œ] comme dans les exemples suivants tirés, toujours, de Féry (2003).

a) Sœur → [sœr]

b) Feuille → [fœj]

c) Neuf → [nœf]

d) Veuve → [vœv]

e) Peuple → [pœpl]

f) Meuble → [mœbl]

Seuls les contextes précédant [l], [n] et [gl] permettent une alternance entre les deux voyelles. Voir toujours les exemples tirés de Féry (2003)

a) Veulent [vœl] / veule [vøl]

b) Jeune [ʒœn] / jeûne [ʒø̃n]

c) Aveugle [avœgl] / meugle [møgl]

Les voyelles [œ] et [ø] ont donc un pouvoir contrastif très réduit (Ostby, 2016) puisqu'en syllabe finale, leur distribution est essentiellement complémentaire.

Seulement deux paires minimales seraient attestées dans la littérature en syllabe finale (jeune [ʒœn] / jeûne [ʒø̃n] et veulent [vœl] / veule [vø̃l]) et dans les deux cas, le mot avec [ø] a une fréquence d'occurrence très basse (Ostby, 2016). Face à cette distribution, Ostby (2016) et Andreassen & Ostby (2014) proposent même de ne pas les considérer comme des phonèmes distincts et de plutôt considérer un marquage lexical particulier dans le cas des paires minimales.

Nous remarquons qu'en syllabes non finales, où la distribution segmentale est moins tranchée. La situation y est quelque peu différente puisque plusieurs auteurs rapportent une tendance à la neutralisation du contraste [ø]/[œ] en syllabe non finale (Léon & Léon, 2014 ; Tranel, 1987b ; Walker, 2001). Néanmoins, la distribution segmentale que nous venons de présenter y a tout de même une importance pour deux raisons.

1. Premièrement, le timbre de la voyelle y serait aussi influencé par le contexte segmental droit mais de façon moindre que dans les syllabes finales (Tranel, 1987b).

2. Deuxièmement, on voit que les voyelles [œ] et [ø] en syllabe non-finale (en plus d'être rares) se retrouvent principalement en syllabe finale de morphème dans des mots dérivés.

Exemple : jeun-esse → [ʒœnes].

Or, le timbre de la voyelle est souvent conservé après la dérivation, ce qui implique que chaque voyelle continue de se trouver dans le même contexte segmental.

Pour conclure cette section, la combinaison de la « Loi de position » et des contraintes segmentales situent [œ] et [ø] en distribution quasi-complémentaire. Si cela soulève évidemment des questions quant à leur statut phonologique, cela pose aussi un problème de

choix très limité d'items pour les opposer entre eux et à schwa [ə] dans une expérimentation phonétique (Tranel, 1987b).

#### 2.1.2.4. Distribution morphologique de [ø], [œ] et [ə]

Un autre problème, quant à la distribution des voyelles moyennes antérieures, se trouve sur le plan morphologique.

Les voyelles [œ] et [ø], se retrouvent principalement en syllabe finale de morphèmes lexicaux

Exemple : *jeun*, [ʒœn], *peuple* [pœpl], *feu* [fø], *beugle* [bøgl], meilleur [mɛjœr] (Andreassen, 2011 ; Marcoux & Côté, 2016). Notons que les voyelles ne sont pas nécessairement en fin de mots, puisque des suffixes peuvent être présents.

Exemple :

jeun-esse → [ʒœnes],

peupl-ée → [pœple],

beugl-er → [bøgle].

Puisque notre travail ne considère que le [ø] et [œ] pour ce qui concerne les voyelles moyenne antérieures arrondies, et puisque ces dernières ne se retrouvent ni dans les clitiques, ni à la frontière de morphèmes, nous nous intéressons aux schwas intramorphémiques, lequel aussi est une voyelle de même caractéristique, pour une vue complète sur les voyelles moyennes antérieures arrondies.

Le schwa [ə] intramorphémique se retrouve très fréquemment en syllabe non finale de morphème lexical.

Exemple:      besoin → [bɛzwɛ],

cheval → [ʃ(ə)val],

requin → [rɛkɛ],

(A noter que cette position rare pour la voyelle [ø] et inexistante pour la voyelle [œ].)

Le schwa intramorphémique peut néanmoins se retrouver en syllabe finale de morphème lexical dans certains cas :

1. Comme le mentionne Andreassen (2011), schwa apparaît dans certaines racines verbales supplétives

Exemple :

Je serai [səRe] Je suis [sqi] → (être)

Je ferai [fəRe] Je fais [fɛ] → (faire)

Je faisais [fəzɛ] Je fais [fɛ] → (faire)

Je tenais [tənɛ] Je tiens [tjɛ] → (tenir)

Je devais [dəvɛ] Je dois [dwa] → (devoir)

(Exemples tirés de Andreassen, 2011).

2. On retrouve également schwa en syllabe finale de certaines racines comprenant une alternance entre [ə] et [ɛ] (Andreassen, 2011), ce que Dell et Tranel appellent le "*Closed Syllable Adjustment*" (Dell, 1973 ; Tranel, 1984).

Exemple :

Lever [ləve] Lève [ləv] (Andreassen, 2011)

Semer [səm-e] Sème [sɛm] (Tranel, 1984)

Hôtelier [otəlje] Hôtel [otɛl] (Tranel, 1984)

Toutefois, comme le rapporte Andreassen (2011), la majorité des schwas se retrouvent en syllabe non-finale de morphèmes lexicaux. Notons qu'Andreassen (2011) a étudié spécifiquement le contexte de syllabe initiale. Néanmoins ce contexte est particulièrement pertinent puisque, comme mentionné plus haut la majorité des schwas intramorphémiques alternant avec zéro se retrouvent en syllabe initiale de mot.

En conclusion, nous pouvons dire que, les voyelles [œ] et [ø] se retrouvent respectivement seulement et principalement en syllabe finale de morphème, alors que schwa se retrouve le plus souvent en syllabe non-finale de morphème. A noter aussi que la durée dans la

production de ces voyelles est un autre moyen dans la tentative de distinction de timbre de ces deux voyelles [ø] et [œ].

#### **2.1.2.5. Durée dans la production de [œ] et [ø]**

Dans plusieurs ouvrages de référence, [ø] (avec [a], [o] et les voyelles nasales) est présentée comme toujours longue en syllabe fermée accentuée (finale) (Léon, 1966b; Tranel, 1987b). Selon cette description, une différence de durée devrait exister entre [ø] et [œ] dans ce contexte. Hansen (2012) considère également que l'opposition traditionnelle entre les voyelles comporte une différence de durée. Dans l'enquête de Martinet (1945), la moitié des participants parisiens rapportent produire une différence de durée entre "jeûne" et "jeune" et entre "veule" et "veulent". La différence de durée aurait donc existé, sans être complètement systématique.

Cette distinction de durée est cependant remise en cause dans les ouvrages et études les plus récents. Dans Léon et Léon (2004) et Léon et al. (2009), [ø] ne fait plus partie de ces voyelles toujours longues en syllabes fermées accentuées. Blichler-Labaeye (1970) mentionne que, contrairement à ce à quoi il s'attendait, il n'observe pas d'allongement systématique en syllabe finale fermée pour [ø]. Chez les participants de Ostby (2016), entre le groupe senior (57 à 86 ans en 2004) et les groupes moyen et junior (23 à 44 ans), et chez les participants de Hansen (2012), on note une tendance à la perte de la distinction en durée dans la production de la paire minimale *jeûne/jeune*. Dans ces deux études, les différences de durée ne sont pas mentionnées pour les [ø] et [œ] apparaissant hors des paires minimales.

Pour ce qui est de la mesure de la durée des voyelles hors des paires minimales, Fougeron et al. (2007a), dans un large corpus radiophonique, ne trouvent pas de différence de durée statistiquement significative entre [ø] et [œ]. Mentionnons toutefois que le contexte syllabique n'était pas contrôlé. Andreassen et Ostby (2014) mesurent une durée en moyenne

très légèrement plus élevée pour [ø] que pour [œ] mais le faible nombre de participantes (2) rend toute généralisation impossible.

Pour conclure, l'opposition traditionnelle de durée entre [ø] et [œ], qui déjà ne semblait pas systématique dans les années 1940, semble aujourd'hui en déclin dans le français standard.

### **2.1.2.6. Tendances à la neutralisation de l'opposition [ø]/[œ]**

#### **2.1.2.6.1. Syllabes accentuées (finales)**

Comme nous l'avons vu à la section plus haut, en syllabe finale, [ø] et [œ] s'opposent uniquement en syllabes fermées. Il y a bien deux variantes phonétiques (Léon et al., 2009 ; Ostby, 2016) mais l'opposition phonologique est beaucoup moins claire puisque la distribution des voyelles est quasi-complémentaire en fonction du contexte segmental droit. Seules deux paires minimales existent (jeûne / jeune, veule / veulent) et dans les deux cas le mot avec [ø] est rare.

Or, la pratique de l'opposition de ces paires minimales semble en déclin. Ostby (2016) a passé en revue un grand nombre d'enquêtes linguistiques sur le français parisien ayant eu lieu aux 20<sup>ème</sup> et 21<sup>ème</sup> siècles. Elle constate, globalement, une diminution de la réalisation des deux paires minimales en syllabe finale, passant de 95% chez les participants de plus de 40 ans de Martinet (1945) à 33% chez les jeunes de 16 à 26 ans en 2001 ou 2004 (Hansen & Juillard, 2011). Notons toutefois que le taux de maintien de l'opposition peut varier grandement d'une étude à l'autre, en fonction notamment du type de tâche ou du groupe social visé. Ostby (2016) postule donc l'existence d'un changement linguistique en cours et, comme Martinet (1945) et Andreassen et Ostby (2014), remet en doute la pertinence d'un statut phonologique différent pour les deux voyelles.

Ostby (2016), dans sa revue, constate également une différence dans le maintien de l'opposition en fonction de la classe sociale, avec un maintien beaucoup plus important dans

les groupes sociaux plus favorisés (Hansen & Juillard, 2011 ; Peretz, 1977). Une différence dans le taux de maintien peut aussi être observée en fonction du type de tâche, avec un taux de maintien plus important en lecture de mots qu'en lecture de texte (Hansen, 2012 ; Ostby, 2016).

Donc, malgré un changement linguistique en cours vers la perte de l'opposition, le maintien de l'opposition semble associé au prestige social puisque, d'une part, il est typique des groupes sociaux plus favorisés et, d'autre part, il est davantage pratiqué dans des contextes plus contrôlés où le locuteur est plus conscient de sa production. Ostby (2016), en considérant que la distribution stylistique (type de tâche) reproduit la distribution sociale, propose même que l'opposition [ø]/[œ] soit un marqueur sociolinguistique selon Labov (1972) et que la non-distinction des phonèmes soit stigmatisée.

#### **2.1.2.6.2. Syllabes non accentuées (non finales)**

En syllabe non-finale, la distribution des deux voyelles est beaucoup plus variable (Price, 2005 ; Tranel, 1987b). Plusieurs auteurs notent que les voyelles moyennes, dont [ø] et [œ] ont une tendance à la neutralisation en syllabes inaccentuées (M. Léon & Léon, 2014 ; Tranel, 1987b) avec la possibilité d'une prononciation avec un timbre intermédiaire (M. Léon & Léon, 2014 ; Tranel, 1987b).

Le choix du timbre [ø] ou [œ] (ou d'un timbre intermédiaire) ne dépend plus seulement du contexte segmental droit mais de plusieurs facteurs qui touchent les voyelles moyennes inaccentuées en général ([ø]/[œ], [o]/[ɔ], [e]/[ɛ]) (Price, 2005 : 57).

1. Structure syllabique : Comme nous l'avons vu plus haut, on retrouve plus fréquemment [œ] en syllabe fermée et [ø] en syllabe ouverte, en vertu de la Loi de position. Cette tendance s'applique également en syllabe inaccentuée. (Tranel, 1987b; Walker, 2001).

2. Analogie avec la racine : Comme nous avons vu également plus haut, les mots comportant [ø] ou [œ] en syllabe inaccentuée proviennent souvent d'une dérivation d'un mot où la voyelle se trouvait en syllabe finale (Price, 2005). Dans ce cas, la voyelle a tendance à conserver le timbre de la racine (Price, 2005 ; Tranel, 1987b). Cette tendance serait particulièrement forte pour les voyelles [ø] et [œ] (Price, 2005 ; Walker, 2001).

3. Harmonie vocalique : Le timbre en syllabe inaccentuée est également influencé par le timbre de la voyelle de la syllabe suivante. Si la voyelle est fermée ou mi-fermée, on tendra à retrouver [ø]. Au contraire, si la voyelle est ouverte ou mi-ouverte, on tendra à retrouver [œ] (Tranel, 1987b ; Walker, 2001).

Lorsque, dans un mot, les 3 facteurs pointent tous dans la même direction, le timbre de la voyelle sera plus stable. Si toutefois les facteurs sont contradictoires, le timbre de la voyelle aura tendance à être variable d'un locuteur et d'une situation à l'autre (Tranel, 1987b; Walker, 2001).

Walter (1977 : 118) mentionne d'ailleurs que « l'accord est loin de se faire sur la répartition des deux phonèmes /ø/ et /œ/ dans les différentes unités lexicales ». Elle donne un exemple de cette instabilité : « tel informateur dira peuplade avec [œ] et pelade avec [ø] tandis que tel autre aura la réaction inverse » (Ibid : 117). Pour sa part, Morin mentionne que [œ] peut devenir [ø] « plus fréquemment lorsque la syllabe suivante contient une voyelle haute » (Morin 1974 : 72).

Ex : breuvage [brœvaʒ], [brøvaʒ] (Morin, 1974). On retrouve aussi dans la littérature la production de déjeuner avec [ø] (Hansen, 2012), de beuverie avec [ø] (Walter, 1977) et de Europe avec [œ] (Morin, 1974), ce qui est l'inverse de ce qu'indique Le Petit Robert 1991 (Robert, Rey, & Rey-Debove, 1991).

Finalement, il convient aussi de souligner que certains auteurs mentionnent la confusion possible de [œ] et de [ɔ] (Morin, 1974 ; Walker, 2001). La tendance à l'intériorisation du [ɔ] jusqu'au [œ] dans le français de France non méridional est bien attestée dans la littérature (Landick, 1995 ; Martinet, 1969) Toutefois, Morin (1974) mentionne aussi la possibilité d'harmonie vocalique de [œ] devant [ɔ]. Ex : Europe [ɔrɔp] (Morin, 1974).

En syllabe non-finale, donc, on retrouve bien deux variantes phonétiques, mais de façon moins claire qu'en syllabe finale puisque la neutralisation est fréquente en fonction de plusieurs facteurs (structure syllabique, analogie avec la racine, harmonie vocalique) et que la production d'un timbre intermédiaire est possible.

Pour conclure cette section, la distinction de timbre entre [ø] et [œ] semble avoir traditionnellement reposé sur l'ouverture, l'antériorité, l'arrondissement et la durée. Comme nous l'avons vu, les distinctions d'antériorité et de durée semblent en déclin. Pour ce qui est de l'opposition phonologique, elle est très peu productive : en syllabe finale, on voit un changement linguistique vers la perte de l'opposition des paires minimales, même si la conservation de l'opposition semble socialement valorisée. En syllabe non finale, la neutralisation est fréquente, avec une possibilité de production d'un timbre intermédiaire.

## **2.2. Travaux Antérieurs**

Dans cette partie de notre travail, nous essayerons d'analyser les travaux de certains chercheurs dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français par rapport à notre recherche. Entre autres nous avons parlé du travail de Amuzu (2001), Gyan (1986), Sutherland (1977) et Raymond (2003) qui ont travaillé sur les influences des langues locales sur l'apprentissage de FLE. Ensuite nous avons parlé des auteurs qui ont élaboré sur les problèmes de perception et de production des sons d'une langue seconde ou étrangère d'une

manière générale. Ils sont entre autres : Troubetzkoy (1964) ; Best (1994) ; Flege et al. (1995) ; Harmegnies et al. (2005).

Dans une étude menée par Amuzu (2001) sur « *l'impact de l'ewe et de l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) au Ghana* » il a identifié quatre (4) types d'erreurs à savoir :

1. Erreurs à dominante morphogrammique de type interlingual
2. Erreurs à dominante morphogrammique de type grammatical
3. Erreurs à dominante morphogrammique de type lexical et
4. Erreurs à dominante morphosyntaxique.

Parmi les erreurs de type interlinguales relevées, celles qui étaient à dominante morphogrammique (7,5%) ; morphosyntaxique (9,1%) et morphosémantique (11%) étaient témoins de difficultés des apprenants. Amuzu a précisé aussi que les phénomènes de transfert ont varié en fonction des tests et des traits de similarité et de différence entre les langues en présence.

Dans une étude menée parmi les étudiants Akan, une langue indigène au Ghana par Gyan (1986), dont le titre est « *Contrastive Study of Noun Phrase Complementation in Akan and in French* ». Ce dernier a trouvé beaucoup d'erreurs concernant l'emploi du syntagme nominal en français. Il les a classifiées en trois groupes :

- a. L'interférence de l'organisation des structures d'akan avec les structures françaises.
- b. L'interférence de l'organisation des structures d'anglais avec celles du français.
- c. Des constructions particulières à la langue française.

Sutherland (1977), dans « *A Preliminary Study of the Trilingualism as a Problem Facing the Ghanaian Student of French. The Twi-English-French case* », a étudié l'influence du twi (une langue indigène au Ghana) et de l'anglais sur le français au niveau phonologique, elle a trouvé beaucoup d'erreurs chez les apprenants twi. Elle a conclu que l'on enseignait le français à travers l'anglais. L'influence de l'anglais et celle de la langue maternelle sur l'articulation des phonèmes français par ces apprenants devient très importante. Cela occasionnerait des interférences interlinguales entre les phonèmes divergents de l'anglais et ceux du français de même qu'entre ceux de twi et du français.

Raymond (2003), dans « *La Méthode Verbo-Tonale d'Intégration Phonétique. Elément de Phonétique et de Phonologie du Français Contemporain* » a lui aussi étudié la prononciation de /z/ et /s/ parmi les Espagnols. Il a conclu que les apprenants lusophones confondaient ces deux sons parce qu'ils n'entendaient pas bien la différence entre eux. Il dit, que normalement le problème ne se situe pas au niveau de la production (souvent limité à la reproduction), mais plutôt à celui de la perception.

Les travaux de certains chercheurs sur la perception des sons de la langue cible, notamment Troubetzkoy, 1964 ; Best, 1994 ; Flege et al., 1995 ; Harmegnies et al., 2005, laissent entrevoir que l'apprenant passerait par une phase au cours de laquelle les sons de la langue première empêchent de percevoir les particularités des sons de la langue seconde ou étrangère. Deux mécanismes pourraient être responsables de la mauvaise perception. Ce sont :

1. Un mécanisme d'assimilation du nouveau son à un son de la langue première, ou un mécanisme qui filtre les propriétés du nouveau son en fonction des propriétés des sons de la langue première. L'assimilation fait qu'un nouveau son, dont les particularités ne sont pas perçues, est intégré à tort dans une catégorie de la langue

première qui possède des particularités en commun avec le nouveau son (Flege et al., 2003).

2. Le filtre, quant à lui, est un mécanisme à travers lequel seules les propriétés pertinentes à la catégorisation des sons de la langue première sont retenues par le locuteur, qui ignore inconsciemment les autres caractéristiques du nouveau son (Troubetzkoy, 1964). Ainsi une meilleure catégorisation et l'adoption de nouvelles habitudes articulatoires requièrent beaucoup d'efforts de rééducation pour les adultes, car l'inventaire de leur langue première et leurs habitudes articulatoires sont ancrés depuis longtemps.

Vers la fin du 20<sup>e</sup> siècle, d'autres chercheurs tels que (Jenkins, 2004 ; Rogers 2010) ont commencé à examiner attentivement l'importance d'une production compréhensible des sons de la langue seconde ou étrangère dans la réussite de la communication. Des études ont donc servi à recenser des problèmes de communication imputés aux erreurs de prononciation et à mesurer leur impact sur des situations de communication réelle. Plusieurs auteurs parmi lesquels (Abbott, 1986 ; Champagne-Muzar et Bourdages, 1993 ; Rogers et al., 2010) ont signalé qu'une série d'erreurs (i.e. une suite de mots comportant des erreurs de production des sons et d'intonation) pouvaient rendre inintelligibles les productions. Selon Champagne-Muzar et Bourdages (1993), ceci peut avoir pour effet d'affecter le décodage chez l'auditeur, notamment à cause de l'imprécision à reproduire des faits phonétiques comme l'intonation et le rythme qui devraient fournir de l'information supplémentaire importante pour l'auditeur. Cette difficulté consisterait en un manque de sensibilité à l'importance des éléments phonétiques dans la communication bien que la connaissance des faits phonétiques fournirait des indices essentiels à la segmentation. En même temps, les locuteurs non natifs peuvent chercher des indices qui sont négligeables dans la langue qu'ils tentent d'apprendre et qui sont pourtant importants dans leur langue première.

D'autres auteurs encore ont observé la présence de stratégies d'évitement des difficultés qui nuisent à la transmission du message ; ces dernières amènent parfois le locuteur non natif à recourir à un autre locuteur pour pouvoir poursuivre la communication (Giacobbe, 1994 ; Giacobbe, 1992 ; Derwing et Rossiter, 2002). Parallèlement, lorsqu'il perçoit que son interlocuteur a un accent étranger, le locuteur natif peut décider d'interrompre la communication ou de changer de langue s'il est bilingue. Dans les deux cas, ces comportements peuvent limiter, chez le non-natif, les occasions de pratiquer la langue seconde ou étrangère et d'améliorer sa prononciation (Champagne-Muzar et Bourdages, 1993 ; Tsukada et al., 2005).

Bref, l'apprentissage des sons d'une langue seconde semble important car il fait partie des faits phonétiques qui doivent être appris par les locuteurs non natifs afin de réduire l'impact de la prononciation de la langue première sur l'intelligibilité dans la langue cible (Champagne-Muzar et Bourdages, 1993). Il est possible que cette dernière soit compromise par des séries d'erreurs qui peuvent survenir régulièrement, endommageant ainsi la communication entre un locuteur non natif et ses interlocuteurs (Abbott, 1986 ; Derwing et Munro, 2005 ; Munro, 2011). Étant donné l'impact d'erreurs de prononciation dans la communication, l'acquisition de la distinction des sons de la langue seconde ou étrangère demeure déterminante dans l'apprentissage d'une nouvelle langue (Derwing et Munro, 2005 ; Munro, 2011).

D'autres auteurs, aussi, se sont penchés sur les étapes d'apprentissage des sons d'une langue seconde. Pour réduire l'inintelligibilité et l'impact des difficultés de prononciation, l'apprenant doit tenter d'appivoiser le système de la langue seconde et de se l'approprier graduellement, ce qui requiert un entraînement considérable. Best (1994), Harmegnies et al., (2005) suggèrent que l'apprenant doit passer par une restructuration du système consonantique ou vocalique sur les plans perceptuel et articulatoire. Selon eux, l'apprenant

prononcerait et percevrait, d'abord, les sons de la langue seconde comme des sons de la langue première. Puis, la restructuration de l'inventaire phonétique lui permettrait de commencer à percevoir et à produire les sons de la langue seconde. Cependant, durant la période de restructuration, les productions sont encore instables. Par exemple, chez Hombert et Point (1987), il est expliqué que des difficultés sont attendues au passage d'une langue à l'autre puisque chaque langue fonctionne selon son propre découpage. Chez Harmegnies et al. (2005), il est proposé que la mise en place d'un nouveau système mène à des interférences et à des confusions sémantiques. De tels problèmes perdureraient jusqu'à ce que le système soit réorganisé et puisse accueillir efficacement les nouveaux sons, après quoi ils sont produits de façon appropriée. Ce processus de restructuration permettrait au locuteur de s'approprier progressivement le contrôle de la distinction de certaines paires de sons non natifs et des phonèmes très semblables à ceux de la langue première. Harmegnies et al. (2005 : 19) ont suggéré que l'acquisition d'un système vocalique comportant davantage de sons que celui de départ devrait s'avérer plus ardue parce qu'un système plus dense est aussi plus différencié. Plusieurs études empiriques ont rapporté des difficultés d'acquisition d'un système plus différencié. Par exemple, Flege et al. (2003) ont vérifié les étapes menant à l'établissement de nouvelles catégories phonétiques chez des sujets italiens. Parmi les participants de cette étude, ceux qui étaient arrivés plus tôt en milieu anglophone et qui utilisaient peu leur langue première avaient réussi à établir une nouvelle catégorie phonétique pour le [ei] de l'anglais (comme dans cake : [keik]) par le biais d'une exagération de ce nouveau son, le différenciant ainsi du [e] de l'italien. Quant aux sujets étant arrivés plus tard dans leur milieu d'accueil, ils éprouvaient davantage de difficulté à distinguer les deux sons, à tel point que le son cible aurait été assimilé au [e] de l'italien. L'étude de Munro et Derwing (2008) a servi à tracer la trajectoire d'acquisition des voyelles chez leurs sujets. Ils ont trouvé qu'il était possible pour des sujets ayant des langues maternelles différentes d'apprendre des sons d'une langue cible en milieu d'accueil, et ce, de façon beaucoup plus

marquée dans les premiers mois suivant l'immigration. Leur étude a également révélé qu'après un an dans un nouveau milieu d'accueil, l'apprenant entrait dans une phase de stagnation au cours de laquelle peu d'améliorations phonétiques se produisaient. Des difficultés dans la discrimination ou dans la catégorisation des sons d'une langue seconde ont aussi été révélées dans des études portant sur l'apprentissage du français par des lusophones (Delplanca et Harmegnies, 2008) et par des hispanophones (Magnen et al., 2005).

Par rapport au niveau de compétence en prononciation à atteindre pour les apprenants d'une langue seconde, des chercheurs dans le domaine se sont interrogés sur la possibilité qu'un adulte acquière les sons d'une langue seconde avec un accent imitant autant que possible celui des locuteurs natifs (Derwing et Munro, 2005 ; Jenkins, 2004). Derwing et Munro (2005) ont fait état de cette préoccupation, dans le cas des immigrants dans leur pays d'accueil. En recensant des recherches qui ont porté sur la perception de l'accent étranger par des locuteurs natifs et sur l'intelligibilité de la parole en langue seconde, soit le degré de compréhension de l'interlocuteur. Les études montrent, d'une part, qu'il est difficile pour les adultes arrivés tardivement dans leur pays d'accueil d'adapter leurs productions pour les rendre intelligibles (Derwing et Rossiter, 2002 ; Jenkins, 2004 ; Derwing et Munro, 2005 ; Rogers et al., 2011). D'autre part, elles révèlent qu'il est très difficile d'apprendre la prononciation d'une langue seconde sans accent à l'âge adulte même après des années de résidence dans le pays d'accueil (Rogers et al., 2010), mais qu'il n'est pas impossible d'atteindre une prononciation intelligible, voire approchant celle de locuteurs natifs.

Y égard à ce qui précède, nous nous rendons compte que les obstacles à l'apprentissage de la prononciation, présentés ci-dessus, sont considérables pour tous les apprenants d'une langue seconde ou étrangère. Les gens ayant l'anglais comme langue seconde ou étrangère qui apprennent le français n'y échappent pas, puisque les sons vocaliques de leurs langues

première (tem) ou apprise (anglais) diffère de façon importante de celui de leur langue cible (français). Nous présentons donc, dans cette section, les sons vocaliques de ces trois langues, pour constater les différences réelles qui existent entre elles et donc d'avoir une idée des difficultés qui les attendraient dans leur apprentissage.

### 2.2.1. Système vocalique du français

Le système vocalique du français de référence est typiquement décrit comme comportant entre 14 et 16 voyelles, soit entre 10 et 12 voyelles orales et 4 voyelles nasales (Fougeron & Smith, 1999 ; M. Léon & Léon, 2014 ; Lyche, 2010 ; Martin, 1996) :

- 12 voyelles orales : [i] [y] [u] [e] [ø] [o] [ɛ] [œ] [ɔ] [a] ([ə]) ([ɑ])
- 4 voyelles nasales : [ã] [ɛ̃] [ɔ̃] [œ̃]

La voyelle [ə], ou schwa, est mise entre parenthèses parce que son statut phonémique en français est souvent remis en question.

La voyelle [ɑ] est aussi mise entre parenthèses puisque pour plusieurs auteurs, la voyelle n'est plus distincte de [a] en français de référence (Fougeron & Smith, 1999 ; Gess et al., 2012).

Les 12 voyelles orales sont typiquement classifiées selon trois paramètres :

- La hauteur (ou l'ouverture de la cavité buccale), avec quatre degrés d'aperture :
  - ✓ Voyelles hautes ou fermées
  - ✓ Voyelles moyennes :
    - mi-fermées
    - mi-ouvertes
  - ✓ Voyelles basses ou ouvertes

- L'antériorité ou la postériorité de la langue dans la cavité buccale :
  - ✓ Voyelles antérieures
  - ✓ Voyelles postérieures
- L'arrondissement des lèvres :
  - ✓ Voyelles arrondies
  - ✓ Voyelles non-arrondies

On peut donc représenter les voyelles orales du français dans le tableau ci-dessous, inspiré de Léon (2014 : 12). Les voyelles qui nous intéressent dans le présent mémoire sont les voyelles orales antérieures et arrondies, celles qui sont en gras dans le tableau.

**Tableau 2 :** Les voyelles orales et nasales du français standard en API.

	Antérieures		Postérieures		
	Non-arrondies	Arrondies	Non-arrondies	Arrondies	
<b>Fermées</b>	i	y		u	
<b>Mi-fermées</b>	e	ø		o	
		(ə)			
<b>Mi-ouvertes</b>	ɛ	œ		ɔ	
	è	œ		ɔ	<b>Nasales</b>
<b>Ouvertes</b>	a			(ɑ)	
				ã	<b>Nasale</b>

## 2.2.2. Système vocalique de l'anglais

Les voyelles anglaises sont classées d'après trois critères et un critère extralinguistique dit critère de tension articulaire. Les trois critères sont : le critère d'aperture, le critère de lieu d'articulation et celui d'arrondissement ou non des lèvres. Il faut noter que le système phonologique de l'anglais ne possède que des voyelles orales avec un critère axé sur la durée et la tension dans la production.

### 2.2.2.1. Durée vocalique en anglais

En anglais, la durée dans la réalisation d'une voyelle peut avoir une valeur distinctive ou une valeur expressive (Thomas et al, 1976 : 80). Dans la production de ces voyelles (longues) en anglais, on note une augmentation de la durée de la résonance, les organes de la parole étant en place pour l'articulation ; celle-ci doit être maintenue, identique, pendant toute la durée de l'émission, faute de quoi il y aura changement de timbre. Les voyelles longues ont une valeur significative.

#### Exemple :

Bead [bi:d]      bid [bɪd]      → ([i:] ~ [ɪ])

Good [gʊd]      food [fu:d]      → ([u:] ~ [ʊ])

### 2.2.2.2. Tension vocalique en anglais

Quand on évoque ce phénomène, il s'agit toujours du degré de tension des muscles des organes phonatoires pour la réalisation d'une articulation donnée. Cette tension étant susceptible de variations, il peut ou non en être fait usage distinctif (Thomas et al., 1976 : 96). En anglais la majorité des sons vocaliques étant d'articulation « relâchée », ceux qui possèdent une tension plus grande (articulation tendue) font l'objet d'un usage distinctif.

Cette caractéristique est encore appelée ATR en anglais, et se définit comme Advanced Tongue Root. Les voyelles qui ont ce trait distinctif se réalisent en tirant la langue vers l'avant, et en élargissant la cavité pharyngale et souvent en élevant la masse de la langue aussi (Harris & Clements, 1983 :7). Ces voyelles sont : [i] (tendu) par opposition à [ɪ] (relâché), [e] (tendu) par opposition à [ɛ] (relâché), [u] (tendu) par opposition à [ʊ] (relâché), [o] (tendu) par opposition à [ɔ] (relâché). Ces deux critères (durée et tension vocalique) déterminent la présence des diphtongues en anglais.

**Exemple:**

beat [bi:t] / bit [bɪt] → ([i] ~ [ɪ])

bait [beɪt] / bet [bet] → ([e] ~ [ɛ])

buck [bʊk] / book [bʊk] → ([u] ~ [ʊ])

boat [bo:t] / bot [bɒt] → ([o] ~ [ɔ])

On peut donc représenter les voyelles orales de l'anglais dans le tableau ci-dessous, inspiré de Harvey, (1979)

**Tableau 3 :** Les voyelles anglaises les plus représentatives en API.

	Antérieure	centrale	postérieure
Haute	i ɪ		u ʊ
Moyenne	e ɛ	ə a	ɔ o arrondie
Basse	æ		ɑ
	Tendue	Relâchée	Tendue

### 2.2.3. Système vocalique du tem

Le système phonétique des langues Gur s'avère spécifique car environ 98% de ces langues sont, selon l'étude de Stewart (1967), des langues à ton ; c'est-à-dire que le ton joue un rôle distinctif dans ces langues. Le tem comporte neuf voyelles. Trois critères articulatoires permettent d'opposer les neuf voyelles, à savoir : le critère d'aperture, le critère de position ou le lieu d'articulation et le critère d'avancement. A l'exception de ce dernier critère, la langue tem partage les autres critères avec le français et l'anglais.

#### 2.2.3.1. Critère d'avancement

Selon Tchagbele (1976 : 11), la langue tem compte neuf (9) voyelles. Le trait d'avancement caractérise la projection en avant de la racine de la langue vers le palais favorisant la fermeture de même que l'avancement du point d'articulation. Ainsi la non-projection favorise l'aperture et recule le point d'articulation (Stewart, 1967) cité par Tchagbele (1976 : 10). Parmi les neuf voyelles nous comptons quatre (4) voyelles avancées ou hautes (i, e, u, o) et cinq (5) voyelles non-avancées ou basses (ɪ, ɛ, ɔ, ʊ, a). Ce critère, comme nous pouvons le constater, entretient le changement de sens des mots, ce qui rend l'opposition entre les voyelles avancées et non-avancées significative. Ce cas de figure peut être mieux illustré par les exemples ci-dessous, tiré de Tchagbele (1976).

- [i] ~ [ɪ] (avancée – non-avancée)

tím (descendre) ~ tɪm (raconter)

- [e] ~ [ɛ] (avancée – non-avancée)

fēm (se reveiller) ~ fɛm (faire sécher à feu)

- [o] ~ [ɔ] (avancée – non-avancée)

dóm (le sommeil) ~ dɔm (le sel)

- [u] ~ [ʊ] (avancée – non-avancée)

lúm (forger) ~ lúm (lutter)

On peut ainsi opérer un classement de l'ensemble des sons vocaliques de la façon suivante.

✓ Par rapport à l'aperture

-Voyelles fermées : [i] ; [ɪ] ; [u] ; [ʊ]

-Voyelles mi-ouvertes : [e] ; [ɛ] ; [o], [ɔ]

-Voyelle ouverte : [a]

✓ Par rapport à la position

-Voyelles antérieures : [i] ; [ɪ] ; [e] ; [ɛ]

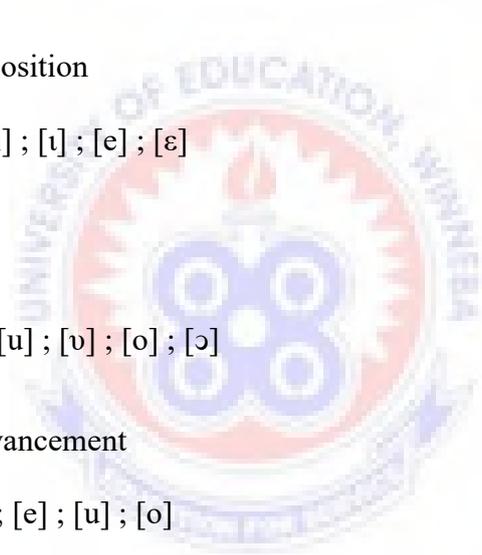
-Voyelle centrale : [a]

-Voyelles postérieures : [u] ; [ʊ] ; [o] ; [ɔ]

✓ Par rapport à l'avancement

-Voyelles avancées : [i] ; [e] ; [u] ; [o]

-Voyelles non-avancées : [ɪ] ; [ɛ] ; [ʊ] ; [ɔ] ; [a]



**Tableau 4 : Les voyelles tem en API.**

	Antérieure	Centrale	Postérieure
Fermée	i ɪ		u ʊ
Mi-ouverte	e ɛ		o ɔ
Ouverte		a	

Avancée	Non-avancée
i	u ɪ
e	o ɛ ɔ
	a

#### 2.2.4. Comparaison des voyelles de ces trois langues

Nous allons nous baser sur deux approches de l'analyse linguistique : l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs, dans la comparaison des trois systèmes vocaliques que sont celui du français, de l'anglais et celui du tem.

##### 2.2.4.1. Analyse contrastive

Nous pouvons dire que c'est une approche qui a été introduite dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères par Lado (1957). Elle s'inscrit dans la linguistique comparative et avait pour but de faire le rapprochement entre deux langues en

contact : langue(s) source(s) et la langue cible. Les résultats issus de ce rapprochement permettraient d'anticiper sur les problèmes éventuels auxquels les apprenants d'une langue étrangère donnée risqueraient de se confronter. Car, selon Besse et Porquier (1991 : 200), les problèmes auxquels la majorité des apprenants d'une langue étrangère quelconque sont confrontés, proviennent de la confusion d'un apprentissage antérieur. Ce rapprochement a pour but de permettre aux didacticiens d'élaborer des méthodes d'enseignement appropriées pour pallier à ces difficultés éventuelles, que les apprenants de langue maternelle X, ou ayant déjà appris une autre langue Y, peuvent rencontrer dans le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue Z.

L'approche de l'analyse contrastive est pertinente dans le sens où elle nous permet de comparer les systèmes phonologiques du français, de l'anglais et du tem en vue de discerner les éléments phonologiques français qui sont susceptibles de poser des problèmes chez les apprenants anglophones ayant tem comme langue première ou maternelle.

#### **2.2.4.2. Analyse des erreurs**

Oller et Richards (1973: 114) caractérisent ainsi le champ de l'analyse des erreurs : « the field of error analysis may be defined as dealing with differences between the way people learning language speak, and the way native speakers of the language use the language ».

En analyse contrastive, on pensait que la systématique présente dans la langue de l'apprenant était essentiellement celle de langues premières et que celui-ci créait un nouveau système de la langue cible en remplaçant, de façon appropriée, les structures de la langue première par des structures de la langue cible. Des données qui n'entraient pas dans ce système étaient considérées comme non systématiques. Une révolution contre l'analyse contrastive s'opère lorsque Richards (1971) présente une longue liste d'erreurs qui, de toute évidence, ne pouvaient pas être dues à un transfert de la langue première. Richards classe ces erreurs par leurs types, montrant ainsi qu'elles sont systématiques par nature.

Selon Corder (1967 : 166-167), les erreurs, ne sont plus vues comme un aspect négatif de l'apprentissage mais comme une manifestation de l'interlangue active de l'apprenant face à l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère. Corder expose le système qu'il utilise : l'apprenant teste des hypothèses tout au long de son apprentissage et progresse le long du continuum de l'interlangue. Ainsi les processus d'apprentissage en langue seconde ou étrangère rejoignent ceux de l'apprenant en langue première (hypothèses testing, entre autres). Pour lui (ibid.), faire des erreurs est une stratégie qui met en évidence les processus internes de l'apprenant. Ces erreurs peuvent établir « la compétence transitionnelle » de l'apprenant, c'est-à-dire sa connaissance de la langue à un moment donné de son apprentissage. Cette position est de toute évidence en opposition avec l'hypothèse de l'analyse contrastive qui repose strictement sur des processus internes (stimuli-réponses).

Mais l'analyse des erreurs aussi présente des imperfections que Schachter et Celce-Murcia (1981 : 443-444) considèrent au nombre de 6, que voici :

- a) par son focus, l'analyse des erreurs ne produit que des descriptions partielles de l'interlangue et, de ce fait, elle ne décrit pas ce que le locuteur fait bien ;
- b) les analystes classent les erreurs subjectivement et sous-estiment parfois la langue première comme source d'erreurs à cause du manque de familiarité des chercheurs avec les langues étudiées ;
- c) souvent les études ne sont pas quantifiées et celles qui le sont aboutissent parfois à de fausses conclusions dues à l'utilisation de fréquence absolue dans les calculs ;
- d) les causes des erreurs sont mal identifiées, ce qui est dû, selon Burt, Marina, Dulay et Heidi (1975), au désir des chercheurs de décrire et de classer les erreurs simultanément. Burt suggère que les erreurs soient d'abord décrites, par exemple, par rapport au domaine linguistique (syntaxe, morphologie, phonologie etc.) ou par la « stratégie de surface »

(omission, addition, malformation ou mauvais ordre). C'est ainsi que les causes des erreurs peuvent être identifiées ;

e) les recherches faites à partir de cette méthode ont un corpus biaisé, avec trop d'exemples provenant d'apprenants parlant la même langue première, ou de certains types de données qui excluent la possibilité de généralisation ;

f) en mettant l'accent sur ce que l'apprenant a fait comme erreurs, l'analyse des erreurs a oublié d'étudier les cas où l'apprenant évite d'utiliser une construction ou une autre en langue seconde à cause de leurs difficultés.

Si les critiques de (b) et (c) représentent les défauts des recherches et non pas ceux de la théorie, il faut, malgré tout, dire que l'analyse des erreurs se consacre à déterminer la nature d'une forme par rapport à ce qu'elle aurait dû être dans la langue cible et qu'elle n'explique donc pas les processus d'apprentissage de la langue seconde ou étrangère. Cette théorie peut s'avérer important dans le processus d'explication des erreurs phonétiques que commettent les apprenants du FLE au Ghana, et surtout dans la proposition des solutions liées à ces différentes prononciations erronées dont ces apprenants font l'objet.

### **2.2.5. Comparaison des voyelles du français et de l'anglais**

Passant à la comparaison proprement dite, nous pouvons dire d'une manière générale que le français, du point de vue de la prononciation, est plus soutenu que l'anglais. C'est-à-dire pour ce qui est du mouvement articulaire, le français est caractérisé par des mouvements balistiques (mouvement effectué après une seule impulsion initiale). C'est donc un mouvement qui, à cause de différents facteurs au cours de son développement, s'éloigne de plus en plus de la direction donnée à l'origine par l'impulsion initiale. Ce fait phonétique est fondamentalement celui qui détermine la différence des voyelles de deux langues. En effet, l'on compte en français 16 voyelles contre 12 en anglais, avec des différences internes

essentielles. Lorsque nous prenons en compte les caractéristiques du système vocalique français par exemple, (Léon et Léon, 1976), nous avons l'antériorité 10/16 ; la nasalité 4/16, l'arrondissement 8/16 ; contre respectivement 7/12, 0/12 et 4/12 pour l'anglais. Face à cette configuration l'on peut s'attendre à des erreurs relevant des trois paramètres précités chez les apprenants du français ayant comme langue officielle l'anglais en l'occurrence les apprenants de français de Ahamansu Islamic High School, cible de notre étude.

- Considérant le paramètre de l'antériorité, nous nous rendons compte, malgré cette légère différence numérique, que les apprenants n'auront pas de difficultés majeures dans la production de ce phonème puisque, à quelques exceptions près, les deux systèmes s'accordent sur ce point.

- Prenant le paramètre de l'arrondissement des lèvres, l'on remarque que les systèmes vocaliques des deux langues sont disproportionnés. Il existe plus de voyelles arrondies en français qu'en anglais avec 8/16 contre 4/12. Malgré cette différence numérique des voyelles arrondies dans chacun des systèmes vocaliques, le système vocalique français s'avère particulier puisqu'il contient trois voyelles antérieures arrondies ([y], [ø], [œ]), absent en anglais (zone de divergence, (cf § 2.0.5.)) ; ce qui fonde une de nos hypothèses sur la différence des systèmes phonologiques des langues en jeu. Ainsi les apprenants ghanéens parlant l'anglais, en l'occurrence les apprenants du français de Ahamansu Islamic High School auront tendance à rapprocher les voyelles arrondies antérieures ([y], [ø], [œ]) avec les voyelles antérieures non-arrondies ([i], [e], [ɛ]).

La présence aussi des voyelles nasales dans le système vocalique français marque une différence d'avec celui du système anglais. Cette différence peut potentiellement représenter une source de difficultés pour les apprenants anglophones. Nous supposons que ces apprenants auront tendance à ajouter une consonne nasale ou carrément dénasaliser ces voyelles nasales. Ainsi, nous pensons que ces voyelles nasales françaises ([ɛ̃], [ɑ̃], [œ̃] [ɔ̃]), vont être produites par les apprenants anglophones comme, [ain], [an] et [on] ou [ɛ], [a] et

[ɔ] respectivement. C'est ce que les behavioristes appellent transfert négatif ou interférence (cf § 2.0.3.).

La dernière différence qui existe et qui ne porte pas de préjudice à l'apprenant ghanéen est la présence des diphtongues dans le système vocalique anglais. Ces derniers sont absents dans le système vocalique français (zone divergente), donc moins susceptible de poser des problèmes à un apprenant anglophone du français.

### **2.2.6. Comparaison des voyelles du français et du tem**

Comparativement au français, la langue tem possède neuf (9) voyelles orales. Sommairement, nous pouvons présenter le système vocalique tem, selon les critères d'antériorité, de postériorité et d'arrondissement, comme suit : antérieures 5/9, postérieures 4/9, arrondies 4/9, non-arrondies 5/9.

Nous pouvons dire par rapport au nombre, la langue tem part avec un déficit significatif quand on sait que le français en compte 16 (4 nasales et 12 orales). Revenant sur la distribution par rapport aux différents critères, nous pouvons dire que le français possède, en plus des voyelles antérieures non-arrondies qu'on retrouve aussi dans les voyelles tem ([i] ; [e] ; [ɛ] ; [a]), des voyelles antérieures arrondies ([y] ; [ø] ; [œ] ; [ɔ]) (zone de divergence) ; ce qui peut être préjudiciable pour les apprenants du français ayant comme langue maternelle le tem. Ils auront tendance à rapprocher les voyelles arrondies antérieures ([y], [ø], [œ]) avec les voyelles antérieures non-arrondies ([i], [ɪ], [e], [ɛ]) du système vocalique tem.

Même au niveau des voyelles antérieures non-arrondies des deux (2) langues que nous considérons comme similaire, il existe des divergences articulatoires notoires : L'aperture est souvent accompagnée de l'avancement ou de non-avancement de la racine de la langue dans la production des voyelles orales tèm, (Tchagbele, 1976 : 10) ; ce critère (Avancement) occasionne la production de voyelles antérieures avancées : [i] ; [e] et des voyelles non-

avancées : [ɪ] ; [ɛ] ; [a]. Ce point particulier, nous pensons, ne va pas avoir d'impact négatif sur leur l'apprentissage.

Pour les voyelles orales postérieures, nous remarquons que les deux langues partagent presque les mêmes voyelles, à savoir [u] ; [ʊ] ; [o] ; [ɔ] pour le tem et [u] ; [o] ; [ɔ] pour le français. La seule différence est le résultat du critère de l'avancement en tem avec la présence de la voyelle orale postérieure non-avancée ([ʊ]).

Quant aux voyelles nasales, elles ne seront pas un frein pour les apprenants du français d'origine tem, puisque toutes les voyelles orales tem ont leur opposition nasale (Tchagbele, 1976 : 10).

En somme nous pouvons dire, après comparaisons, que la majeure différence qui pourrait causer des soucis pour les apprenants anglophones ayant la langue tem comme langue maternelle et la présence en français des voyelles orales antérieures arrondies ([y] ; [ø] ; [œ]) qui sont absents aussi bien dans le système vocalique tem que celui de l'anglais.

### **2.3 Conclusion partielle**

Nous avons ainsi fini avec ce chapitre qui a traité spécifiquement du cadre théorique de notre travail ainsi que l'analyse contrastive des langues qui font l'objet de notre étude : français, anglais et tem. Il sera question dans le prochain chapitre (Chapitre trois), de la présentation de la méthodologie adoptée pour notre étude, laquelle nous permettra de répondre aux interrogations posées dans le chapitre un.

## CHAPITRE TROIS

### DEMARCHES METHODOLOGIQUES

#### 3.0. Introduction

Après avoir analysé les trois systèmes vocaliques tem, français et anglais (cf chapitre 2) et donc identifié les zones de divergences et de convergences existant entre eux, nous estimons que les erreurs de prononciation des apprenants peuvent avoir comme origine ces différences. Néanmoins, ce constat ne suffit pas et l'enseignant aura besoin d'acquérir des informations précises afin de donner des consignes claires permettant à l'apprenant de corriger sa prononciation en maîtrisant l'origine de l'erreur, puisque le but principal de ce travail est d'apporter des approches de solution à ces difficultés de prononciation. C'est pour cette raison que nous avons décidé de faire une enquête qui comporte deux grandes phases. La première est consacrée au questionnaire. Nous en avons élaboré deux, l'un pour les enseignants, l'autre pour les apprenants. Dans la deuxième partie, nous avons fait un enregistrement de la prononciation des sons [y], [ø], et [œ] par trente d'apprenants.

#### 3.1. Population de référence

Notre population de référence se trouve à Ahamansu Islamic Secondary High School. C'est une institution scolaire d'enseignement général du secondaire. Comme son nom l'indique, elle se trouve à Ahamansu, dans le district de Kadjebi (Region de Oti). Elle a été créée en septembre 2006 et gérée par l'autorité locale jusqu'en 2012 quand elle est intégrée dans le système public d'enseignement, c'est-à-dire sous l'autorité du gouvernement ghanéen. Elle offre des programmes divers, à savoir Agric Science, Business, Home Economics, Visual Arts General Art et les études Islamic.

Ahamansu Islamic Senior High est une école publique qui se trouve dans un cadre paisible qui s'apprête à des études sérieuses. Elle a une infrastructure pas complète, puisque la

plupart des classes sont toujours en construction. Ce qui, souvent, perturbe le déroulement des classes aux temps de pluie. Une bibliothèque moins enviable d'une manière générale et presque vide pour ce qui concerne les documents du français.

Le nombre d'heures de contact hebdomadaire en français est de 4 heures. Et les aspects enseignés sont entre autres : la grammaire, la lecture (vocabulaire). La méthode d'enseignement la plus utilisée, selon les enseignants est la méthode « interactive ». Mais ils utilisent d'autres méthodes selon les tâches (directive dans le syllabus).

Nous avons eu accès aux résultats de WASSCE des trois dernières années (auprès de la direction de l'école) qui sont loin d'être enviables. Les chiffres ci-dessous nous donne plus de précision pour ce fait.

- L'année 2015-2016, sur 31 candidats présentés à l'examen deux (02) apprenants ont pu obtenir le grade A1, quatre (04) ont obtenu B2-B3, neuf (09) ont obtenu C4-C5, six (06) ont obtenu C6 et dix (10) ont eu D7-D8.
- L'année 2016-2017, sur 28 candidats présentés à l'examen trois (03) apprenants ont pu obtenir le grade A1, cinq (05) ont obtenu B2-B3, sept (07) ont obtenu C4-C5, cinq (05) ont obtenu C6 et sept (07) ont eu D7-D8 et un (01) a obtenu F9.
- L'année 2017-2018, sur 29 candidats présentés à l'examen un (01) apprenant a pu obtenir le grade A1, quatre (04) ont obtenu B2-B3, douze (12) ont obtenu C4-C5, cinq (02) ont obtenu C6 et sept (06) ont eu D7-D8, et un (04) ont obtenu F9.

Ces résultats ci-dessus auraient pu être mieux si la performance des apprenants était bonne lors des sections « orales », selon les encadreurs de ces apprenants. Ce qui sous-entend une performance médiocre en oral des apprenants lors de ces différents examens.

Notre choix de recherche est porte sur cet établissement scolaire pour trois raisons principales :

- La première est que c'est l'école dans laquelle nous avons observé notre problème de recherche : la mauvaise prononciation des voyelles qui font l'objet de notre recherche.

- La deuxième raison est que c'est la seule école (Islamic) qui concentre la majorité des sujets de notre recherche, c'est-à-dire les apprenants ayant la langue tem comme langue première. Quand on sait que l'ethnie tem est majoritairement Musulmane et que le socle de la population tem au Ghana (Kue) n'est pas éloigné des lieux (cf 1.1.4). En plus de cela la nouvelle politique éducative (free SHS) a fait que les apprenants musulmans qui finissent le JHS et qui veulent continuer dans une école Islamique n'ont autres choix que Ahamansu Islamic Senior High School, puisque selon nos recherches c'est la seule école Islamic dans la région nouvellement créée (Oti region). Il en existe même un nombre non négligeable d'apprenants qui viennent d'autres régions tel Volta, Greater Accra et même de Central.

- La troisième raison est que c'est notre lieu de naissance et donc le milieu nous est plus familier. Ce qui nous a permis de gagner en temps et aussi financièrement.

Il faut préciser que notre population de référence vient majoritairement des communautés linguistiques dans lesquelles la langue tem est une langue véhiculaire importante (Kadjebi district).

### **3.2. Population cible**

Il y a en tout 80 apprenants de français à Ahamansu Islamic Secondary High School, toutes promotions confondues. Les effectifs par promotion se présente comme suit : 27 apprenants en troisième année, 25 en deuxième année et 28 en première année. De ces 80 apprenants nous avons échantillonné trente (30) apprenants et deux (02) enseignants de français.

L'échantillon de 30 apprenants est important par rapport à notre population mère (80 apprenants) (échantillonnage aléatoire stratifié). Mais faible à la population tem sur le plan national. Selon Assie et Kouassi (2008 : 33) « Par rapport à la 'population

mère’’ l’échantillon représente une proportion d’autant plus faible que cette population est importante »

La répartition des trente (30) apprenants faits selon leur promotion d’admission à AHISHS est de 10 par promotion (10 en 1<sup>ère</sup> année, 10 en 2<sup>ème</sup> année et 10 en 3<sup>ème</sup> année). Nous avons considéré les trois niveaux, à savoir SHS1, SHS2, SHS3 pour constater le niveau de progression de français des apprenants, particulièrement leur prononciation, depuis la première année jusqu’à la dernière. Quand on sait que presque tous les apprenants qui ont choisi le français comme matière ‘’elective’’ ont commencé leur apprentissage dans les classes inférieures (Primaire ou JHS). En plus, comme notre vision est de trouver les causes du problème notifié d’une manière ‘’exhaustive’’, nous pensons qu’il est meilleur de considérer tous les niveaux ainsi de pouvoir proposer des solutions qui prend en compte les besoins particuliers de chaque niveau.

Les enquêtés sont des adolescents âgés de 14 à 21 ans. Cette fourchette d’âge est considérée puisque quand nous prenons en compte l’âge des apprenants de la première à la dernière année, la majorité s’y retrouve.

Nous avons adopté un échantillonnage aléatoire stratifiée pour sélectionner 10 apprenants par promotion que nous pensons être représentatives par rapport aux effectifs par promotion. Pour respecter la parité ‘’sexe’’, nous avons opéré un échantillonnage aléatoire à l’intérieur de chaque promotion pour avoir 5 filles et 5 garçons par promotion. Le tableau ci-dessous résume le contenu de notre échantillon.

**Tableau 5 : Population cible**

<b>Niveau</b>	<b>Garçon</b>	<b>Fille</b>	<b>Total</b>
SHS1	05	05	10
SHS2	05	05	10
SHS3	05	05	10
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>30</b>

Comme on l'a déjà notifié plus haut, deux enseignants de français ont participé à notre enquête. Les deux enseignants (une femme et un homme) sont, bien sûr, ceux qui enseignent ces apprenants. Tous les deux enseignants ont obtenu leur licence professionnelle dans une institution spécialisée dans la formation des enseignants (University of Education Winneba). Il faut préciser que les enquêtés ont été choisis en tenant compte de leur langue maternelle qui est la langue tem (Kotokoli) et ne devraient pas avoir fréquenté antérieurement dans un pays francophone. Ceci pour déterminer l'impact que la langue tem (langue maternelle) et/ou langue anglaise (langue officielle et d'enseignement) ont sur la prononciation des voyelles orales antérieures arrondies françaises chez les apprenants tem.

### **3.3. Instruments utilisés dans la collecte des données**

Deux instruments ont été utilisés dans la collecte des données:

- Un enregistrement de texte lu pour les apprenants.
- Deux types de questionnaire : un pour les enseignants et l'autre pour les apprenants.

Afin de recueillir des données qui nous permettent de trouver des éléments de réponse aux questions que nous nous sommes posés plus haut, il nous a semblé indispensable de mener une enquête auprès du public cible présenté plus haut. L'enquête dont il est question ici a consisté en la lecture du texte par les 30 apprenants qui, au préalable, ont rempli le

questionnaire nous renseignant sur leur profil personnel, linguistique et phonétique/phonologique. Un autre questionnaire a été administré aux enseignants de français à AHISHS. Ce questionnaire aussi nous renseigne sur le profil personnel, profil professionnel ainsi que les données sur l'enseignement apprentissage de la phonétique/phonologie du français.

### **3.3.1. Enquête auprès des apprenants**

#### **3.3.1.1. Enquête par questionnaire pour les apprenants**

Le questionnaire pour les apprenants fait en tout 16 items et il est destiné à collecter des informations sur les données personnelles et linguistiques ainsi que sur leurs connaissances de la phonétique/phonologie du français.

Dans le volet 'profil personnel' nous avons des items qui visent à connaître le sexe des enquêtés, leurs âges. Le sexe nous semble important car nous sommes dans une école mixte ainsi que l'âge parce qu'il est important de savoir si les enquêtés possèdent cette capacité, encore, de maîtriser la prononciation des sons d'une nouvelle langue (ici le français). Puisque certains chercheurs estiment que l'âge peut être un frein à la maîtrise d'une nouvelle langue (Lenneberg, 1967). Le volet qui a suivi a porté sur leur capacité linguistique. Ceci pour savoir à quel niveau les apprenants ont commencé l'apprentissage du français ainsi que les autres langues qu'ils ont acquises ou apprises avant de commencer l'apprentissage du français et leur degré de maîtrise. La réponse à ces questions nous permet de nous assurer que tous les enquêtés ont la langue tem comme langue maternelle aussi de savoir si à part le tem quelle autre langue pouvait avoir d'impact sur l'apprentissage du français. Vient en fin le volet sur la connaissance de la phonétique et la phonologie. Dans cette rubrique, les items sont centrés sur la prononciation du français. Les items sur le début effectif de l'apprentissage des sons du français, la catégorie de sons qui causent plus de difficulté ainsi que les items sur les sons particuliers qu'ils (les apprenants) trouvent difficile à prononcer.

Les réponses à ces différents items nous permettent de connaître la catégorie de sons ainsi que les sons particuliers qui causent plus de souci dans leur prononciation. Nous avons aussi dans cette dernière rubrique des items qui portent sur la méthode de correction employée par les enseignants pour la correction des erreurs. Ces items nous a permis de nous situer sur les méthodes de correction souvent utilisées par les enseignants. Cette dernière partie est très importante pour nous car il est évident qu'on commet d'erreurs dans un processus d'apprentissage mais ces erreurs ne devraient pas persister quand l'enseignant use d'une bonne méthode de correction. Nous en proposerons quelques-unes (méthode de corrections) dans la dernière partie de notre travail.

Nous pouvons dire que les réponses à ces différents items nous permettent d'identifier le mode de travail réalisé en classe sur l'enseignement de la phonétique en général et la correction de la prononciation en particulier.

N.B. la majorité des items dans ce questionnaire est sous forme de QCM (Questionnaire à Choix Multiple).

### **3.3.1.2. Enquête par lecture de texte**

Pour arriver à cerner les difficultés de prononciation des phonèmes du français auxquelles notre population de référence est confrontée, la collecte de données pertinentes est une condition sine qua none. Pour la pertinence des données à collecter, nous nous sommes inspiré des textes du livre *La belle fleure et d'autres Histoires*, de Dodoo, (2010). Nous avons en effet assemblé ce texte à partir de différents écrits de ce livre. Ce texte est composé, majoritairement, des sons français qui semblent poser de difficultés aux apprenants du FLE, en l'occurrence les voyelles orales antérieures arrondies. Ci-dessous sont quelques exemples de mots qui contiennent les sons étudiés.

Le son [y] dans Juliette → [ʒy]ljɛt] Jupes → [ʒyp] Turks → [tyRk]

Le son [ø] dans Meula → [mø]la] Jeu → [ʒø] Dangereux → [dãʒeRø]

Le son [œ] dans Sœur → [sœR] Couleur → [kulœR] fleur → [flœR]

Nous remarquons que :

Le son [y] (fermé arrondi antérieur) représenté par **u** est apparu 21 fois dans le texte qu'on peut trouver dans les mots suivants : **Juliette, Jupes, Turks, amuse, du, mur, musée, fusil, tuer, jupons, réunis, discuté, assurer, sécurité, plus.**

Le son [ø] (mi-fermé arrondi antérieur) représenté par **eu** est apparu 13 fois dans le texte qu'on peut trouver dans les mots suivants : **Meula, jeux, dangereux, bleues, meuve, neutre, peu, mieux.**

Le son [œ] (mi-ouvert arrondi antérieur) représenté par **eu-** (suivi de r, j, f, v, p, b) ou **œu** est apparu 9 fois dans le texte qu'on peut trouver dans les mots suivants : **sœur, fleur, couleurs, peur, meuve neufs.**

La lecture du texte précité a été effectuée à AHISHS 15 mars 2019. Afin de permettre aux enquêtés de se familiariser avec le texte, nous leur avons distribué une heure avant la lecture. Pour enregistrer les sujets durant la lecture du texte, nous nous sommes servis du logiciel Cool Edith Pro (logiciel d'enregistrement audio) qui permet ce genre d'enregistrement. La consigne donnée est de lire le texte à voix haute. Les enregistrements des répondants sont transcrits en API et nous avons comparé leur prononciation avec celle d'un individu articulant bien les sons français, en vue d'en déduire les erreurs commises.

Nous avons considéré comme erreur, toute prononciation des sons étudiés, ([y] [ø] et [œ]), qui dévie de la prononciation standard. Par exemple :

Le son [y] → prononcé comme [u], [ɔ], [o] est considéré comme erreur.

Le son [ø] → prononcé comme [o], [ɔ], [e] est considéré comme erreur.

Le son [œ] → prononcé comme [o], [ɔ], [ɛ] est considéré comme erreur.

NB : Seuls les mots qui contiennent les sons étudiés ont été transcrits.

Pour notre transcription, nous nous sommes inspirés de la transcription des mots du dictionnaire le Robert (2002). Après transcription nous avons envoyé le texte transcrit à un ami, enseignant (spécialité linguistique) dans le département d'anglais à l'université de Lomé pour les corrections éventuelles. A noter que, dans notre transcription, nous avons rencontré des problèmes de symbole de certains segments qui ne figure pas sur notre ordinateur. Les symboles des voyelles nasales par exemple. Nous les avons téléchargés en ligne, mais ces symboles n'apparaissent pas du tout ou apparaissent déformés lors de l'impression. Nous avons, donc, décidé de compléter ces segments avec un stylo noir. Nous l'avons fait surtout avec les tildes des voyelles nasales.

### **3.3.2. Enquête par questionnaire pour les enseignants**

Pour pouvoir accéder aux représentations des enseignants de AHISHS en matière de prononciation des phonèmes du français, le prélèvement des données qui permettent d'atteindre cet objectif est incontournable. De ce fait, l'utilisation du questionnaire semble l'un des outils de collecte des données les plus appropriés. Le questionnaire comprenant des types mixtes de questions (questions sur les données personnelles, sur le profil linguistique et autres) est distribué aux enseignants de français.

La section sur les données personnelles des enseignants permet de connaître leurs sexes, leurs niveaux d'éducation ainsi que leur expérience dans la profession. Des informations cruciales pour se faire une idée sur la transmission de la connaissance par un enseignant. La section sur l'enseignement de la prononciation des sons du français. Dans cette section les questions sur la catégorie de sons qui causent plus de difficultés aux apprenants, quelques exemples de ces sons difficiles, ainsi l'origine de ces difficultés selon les enseignants, ont été posées. Les réponses à ces items permettent de se faire une idée sur l'origine de ces difficultés. La dernière section s'est penchée sur les méthodes et techniques qu'ils emploient

pour surmonter ces difficultés. La question telle que, quelle méthode ou technique utilisées-vous dans votre cours ainsi que, quelle langue faite vous plus usage dans votre enseignement, ont été posées. Les différentes réponses nous ont permis de savoir ce qui se fait et comment cela se fait dans un cours de français. Et donc d'en tenir compte dans les propositions de correction dans le dernier chapitre de notre travail (Chapitre V).

En résumé nous pouvons dire que ce questionnaire a pour but de nous permettre de déterminer aussi les causes des difficultés que les enseignants constatent chez leurs apprenants ainsi que les méthodes et les techniques d'enseignement employées pour l'enseignement de la prononciation des sons du français.

Une fois que les exemplaires du questionnaire sont ramassés, nous avons constitué notre corpus et nous avons procédé à l'analyse des données.

### **3.4. Approche méthodologique**

Notre corpus constitué, nous avons utilisé deux approches méthodologiques pour l'analyser :

- Approche en rapport avec l'analyse des erreurs de corder (1971) ; le but est d'identifier les problèmes d'articulation des voyelles antérieures arrondies (collecte des erreurs des apprenants, identification, description et explication des erreurs): détecter des prononciations qui s'écartent de la prononciation standard.

Au fait c'est l'approche la plus utilisée dans le domaine de didactique des langues. Comme on l'a dit tantôt, elle consiste en l'identification des erreurs, leur description, explication et évaluation. Ellis (1994) ne fustige pas l'erreur chez un apprenant. Il affirme que les erreurs des apprenants sont très importantes pour les chercheurs car ces erreurs sont utilisées comme des indices qui permettent à l'enseignant de savoir comment les apprenants découvrent les règles pédagogiques en apprenant la nouvelle langue. En rapport avec notre thème de recherche, cette approche nous permet d'identifier, de décrire, d'expliquer et d'évaluer ce

que c'est qu'une erreur de prononciation par rapport à la prononciation standard. Par exemple le son [y] prononcé comme [u] peut être identifié comme une erreur en français, et s'expliquer comme résultat d'un transfert d'une ou des langues apprises antérieurement. Autre que cette approche, nous ferons aussi usage de l'approche de l'analyse mixte, laquelle nous a aidé dans l'analyse de notre corpus issu des questionnaires (pour apprenants et pour enseignants) ainsi que les données de l'enregistrement du texte lu par les apprenants.

- L'approche mixte (qualitative et quantitative)

Cette approche est une combinaison des deux approches (qualitative et quantitative). Elle permet au chercheur de mobiliser aussi bien les avantages du mode quantitatif que ceux du mode qualitatif. Cette conduite aide à maîtriser le phénomène dans "toute" ses dimensions. Les deux approches ne s'opposent donc pas. Elles se complètent : L'approche qualitative, par observation, par entretien, par protocoles, par enregistrement permet de récolter énormément d'informations. Certaines d'entre elles n'étaient pas attendues. En fait, l'analyse qualitative « met l'accent sur les nuances qui existent dans les ressemblances et les différences qui ressortent des catégories analytiques » (Landry, 1993 : 342). Elles font progresser la recherche. Cependant la durée d'une enquête qualitative limite son recours à des sujets de recherche pour lesquelles on dispose de peu d'informations. L'enquête qualitative sera choisie dans une phase exploratoire d'un nouveau sujet de recherche. Cependant ce qui fait la force de l'approche qualitative (profondeur des entretiens) est source de faiblesses (durée de l'entretien) : on ne peut interroger qu'une faible partie des individus. L'analyse qualitative sera utilisée dans l'analyse des données non « chiffrées » captées dans les enregistrements de texte lu par les apprenants (transcrits). Elle nous a aidé dans l'analyse de contenu audio, qui ne peut être analysé que d'une manière qualitative (qualité des prononciations des apprenants).

L'approche quantitative repose sur un corpus théorique qui permet de poser des hypothèses. La phase empirique d'une telle recherche se réalise souvent en conduisant une enquête par

questionnaires. Le questionnaire permet d'interroger un beaucoup plus grand nombre d'individus. Mais le format de l'enquête ne permet de recueillir que les informations relatives aux questions. L'analyse quantitative nous permet d'interpréter les tableaux statistiques issus des questionnaires pour apprenants et pour enseignants.

Ces deux approches nous ont permis d'atteindre nos objectifs fixés dans la première partie de notre travail à savoir de déterminer les causes des difficultés de prononciation notifiée chez les apprenants ainsi que d'apporter les approches de solution adéquate dans la résolution de ces difficultés

### **3.5. Vérification et validité des hypothèses**

Cette section de notre travail est destinée à vérifier les items dans notre questionnaire qui nous permettra de valider les hypothèses que nous avons posées dans le premier chapitre.

Notre premier chapitre postule que la non-discrimination entre voyelles orales antérieures arrondies et celles non arrondies par la plupart des étudiants serait due à un retard d'exposition à la prononciation de ces voyelles. Pour la vérification de cette hypothèse, nous nous sommes basés sur les items 4 et 10 du questionnaire pour les apprenants. Si le pourcentage des données recueillies est supérieur ou égale à 50% l'hypothèse est validée.

La deuxième hypothèse postule que les langues acquises et/ou apprises antérieurement constitueraient un frein pour une bonne prononciation des voyelles orales antérieures arrondies. Les items 6 pour apprenants et 25, 26 et 27 pour enseignants vont nous permettre de vérifier cette hypothèse. Si le pourcentage des données recueillies est supérieur ou égale à 50% l'hypothèse est validée.

La troisième et dernière hypothèse suppose que les techniques d'enseignement en classe ne permettraient pas aux apprenants de maîtriser ces voyelles. Les réponses aux questions 16 pour apprenants ainsi que celles aux questions 21 et 30 pour enseignants nous permettrons

de vérifier cette hypothèse. Si le pourcentage des données recueillies est supérieur ou égale à 50% l'hypothèse est validée.

### **3.6 Conclusion partielle**

Ce chapitre nous a permis de dévoiler la méthodologie dont nous nous sommes servis dans ce travail. Au suivant, le chapitre quatre ; celui dans lequel nous allons présenter et analyser les données collectées auprès des enquêtés à AHISHS.



## CHAPITRE QUATRE

### PRESENTATION ET ANALYSE DU CORPUS

#### 4.0. Introduction

Le présent chapitre nous a permis de faire la présentation et l'analyse des données de notre recherche. Nous avons décidé de présenter d'abord les données sur le questionnaire : celles des apprenants et celles des enseignants en utilisant l'analyse quantitative. A suivi, l'analyse des données portant sur le texte lu et enregistré auprès des apprenants, en faisant aussi usage de l'analyse quantitative dans la cumule des erreurs de prononciation après avoir transcrit les mots du texte et après nous avons utilisé l'analyse qualitative dans l'interprétation de qualité de leur prononciation.

#### 4.1. Présentation et analyse du questionnaire pour apprenants

Ce questionnaire se présente en deux (2) volets : le premier volet porte sur le profil personnel et linguistique des apprenants, le second concerne la connaissance des sons vocaliques et particulièrement les voyelles orales antérieures arrondies ([y, œ, ø]). Les données sont présentées et analysées progressivement selon les différents volets sus-présentés.

##### 4.1.1. Profil personnel et linguistique des apprenants

Cette partie de notre travail nous a permis de présenter les résultats sur le questionnaire destiné aux apprenants.

**Item 1/2 : profil des apprenants****Tableau 6 :**

<b>Apprenants</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Sexe</b>		
Homme	15	50%
Femme	15	50%
<b>Age</b>		
Moins de 15 ans	07	23%
De 15 à 20 ans	20	67%
De 20 à 25 ans	03	10%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Le tableau 6 ci-dessus présente les informations personnelles des apprenants. Selon ce tableau, 30 apprenants (15 hommes et 15 femmes) ont répondu au questionnaire. Nous remarquons aussi, par rapport à son contenu, que l'âge des apprenants est compris de moins de 15 à 25 ans dont la majorité, soit 67%, ont entre 15 et 20 ans. Les apprenants ayant moins de 15 ans ne représentent que 23% au moment où ceux ayant entre 20 et 25 ans représentent 10%. Ces chiffres montrent que la plupart des apprenants ont commencé l'apprentissage du français à un âge compris entre 09-10 ans pour ce qui ont commencé au niveau JHS et un peu moins pour ce qui ont commencé en cours primaire, comme on peut bien le voir dans le tableau ci-dessous qui répond à la question suivante.

**Item 4** : à quel niveau avez-vous commencé l'apprentissage du français ?

**Tableau 7 : début d'apprentissage du français chez les apprenants**

Réponses	Nombre	Pourcentage
Primaire	02	07%
JHS	26	86%
SHS	02	07%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Ce tableau indique que la majorité des apprenants, soit 86%, ont commencé leur apprentissage du français au niveau JHS, c'est-à-dire à l'âge compris entre 10-12 ans (adolescence). L'intervalle d'âge, selon certains chercheurs, constitue l'âge de la maturation, période durant laquelle l'apprentissage d'une nouvelle langue s'avère difficile. Selon Girard (1972), l'âge correspondant à la fin de la période favorable pour l'apprentissage d'une langue se situe entre 11-12 ans. Selon lui, c'est l'âge limite pendant lequel la faculté imitative de l'enfant est encore vivace. Nous pouvons dire que l'âge auquel l'apprentissage du français a commencé peut constituer un facteur handicapant pour ces apprenants.

**Item 5** : avez-vous vécu dans un pays francophone ?

**Tableau 8 : lieu où les apprenants ont commencé l'apprentissage du français**

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	00	0%
Non	30	100%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

A cette question, tous les enquêtés ont répondu par une négation. Néanmoins certains ont mentionné avoir visité un pays francophone pour une durée inférieure à un mois. Nous avons considéré cette réponse comme négative par rapport à la question posée, puisque nous voulions savoir si l'enquêté avait vécu dans un pays francophone pendant une longue durée ; ce qui aurait eu un impact sur sa prononciation des sons français. Donc une ou deux semaines, c'est insuffisant pour influencer sur la prononciation chez un individu.

**Item 6** : quelles langues parlez-vous par ordre d'acquisition ?

**Tableau 9 : langue(s) première(s) et/ou acquise(s) des apprenants**

Réponses	Nombre	Pourcentage
Tèm, anglais,	20	67%
Tèm, Ewé, anglais,	02	07%
Tèm, Twi, anglais,	08	26%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Selon le tableau 9, tous les apprenants enquêtés ont déjà acquis le tem et certain en ont déjà acquis ou appris, en plus de tem, au moins une (1) autre langue ghanéenne avant de commencer l'apprentissage du français ; Deux (02) apprenants sur 30 soit 07% ont appris l'éwé ou le twi. A noter aussi que tous les apprenants sont en apprentissage de l'Anglais avant celui du français. Dans quelle proportion maîtrisent-ils leur langue première, tem ? C'est ce que nous allons essayer de voir dans les réponses à la question suivante.

**Item 7** : êtes-vous capable de bien écrire votre langue maternelle ?

**Tableau 10 : niveau de maitrise des langues locales des apprenants**

<b>Réponses</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	02	07%
Non	28	93%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Ce tableau 10 nous montre que la majorité des apprenants, c'est-à-dire 28 apprenant sur 30 (93%), ne maîtrisent pas l'écriture de leur langue maternelle (tem). Seulement, 7% disent être capables d'écrire leurs langues locales. Les apprenants ne possédant pas d'une manière parfaite l'écriture de leurs langues maternelles auront tendance à plus se baser sur l'anglais pour transcrire les sons français oralement ou par écrit, d'où la possibilité de transférer des caractéristiques articulatoires des sons anglais en français. Comme nous l'avons déjà largement développé dans le chapitre un (1), l'oral et l'écrit sont deux facettes de la langue qui interagissent entre elles. La connaissance de l'un peut aider à maîtriser l'autre, et donc l'ignorance de l'un peut aussi influencer négativement sur la maîtrise de l'autre.

#### 4.1.2. Données sur la connaissance de la prononciation des sons du français

**Item 10** : à quel niveau avez-vous commencé l'apprentissage de la prononciation des sons du français ?

**Tableau 11 : début d'apprentissage de la prononciation des sons français chez les apprenants**

Réponses	Nombre	Pourcentage
Primaire	02	07%
JHS	10	33%
SHS	18	60%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Selon ce tableau 11, 10 apprenants sur 30, soit 33% des apprenants ont débuté le vrai apprentissage de la prononciation des sons du français au niveau JHS. Au même moment, 18 apprenants sur 30, soit 60%, disent avoir commencé leur apprentissage de la prononciation des sons du français au niveau SHS, ainsi que 07% des apprenants reconnaissent avoir commencé cet apprentissage au primaire.

Quand nous faisons un rapprochement entre les taux des apprenants ayant commencé l'apprentissage du français à différents niveaux et ceux ayant commencé un apprentissage véritable des sons du français à un moment donné, nous remarquons qu'il y a un déséquilibre : sur les 72% qui ont débuté l'apprentissage du français au niveau JHS, 33% disent avoir commencé l'apprentissage des sons du français. Tous les apprenants ayant commencé l'apprentissage au niveau primaire reconnaissent avoir commencé l'apprentissage de la phonétique française à ce niveau.

Ceci montre que l'apprentissage de la phonétique française ne se fait pas simultanément avec les premiers contacts avec la langue française. Or, il est évident que tout apprentissage d'une nouvelle chose doit commencer par la maîtrise des b.a.-bas si l'on veut aboutir à des résultats solides. La prononciation devrait être la première des choses à maîtriser avant d'envisager l'apprentissage d'autres domaines tels que la grammaire, le vocabulaire et autres (Champagne-Muzar et Bourdages, 1993). « Les linguistes sont convaincus de la nécessité d'une initiation à cet important chaînon de la communication qu'est la phonétique pour qui veut fonder l'enseignement sérieux d'une langue (...) c'est bien plus que l'étude des sons et des articulations (...) c'est une science de pointe, c'est la discipline linguistique la mieux élaborée, c'est aussi la face cachée de notre langue (Carton, 1974 : 5).

**Item 11** : comment considérez-vous la prononciation des sons du français ?

**Tableau 12 : niveau de difficulté dans la prononciation des sons du français**

Réponses	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année	3 <sup>ème</sup> année
Facile	1 (10%)	3 (30%)	5 (50%)
Difficile	9 (90%)	7 (70%)	5 (50%)
<b>Total</b>	<b>10 (100%)</b>	<b>10 (100%)</b>	<b>10 (100%)</b>

Les résultats cumulés dans les trois catégories montrent que la plus grande partie des apprenants, soit plus de 70% en moyenne (90% en 1<sup>ère</sup> année, 70% en 2<sup>ème</sup> année, 56% en 3<sup>ème</sup> année) disent trouver difficile la prononciation des sons du français. On remarque particulièrement que les apprenants de la première année éprouvent plus de difficultés dans la prononciation des sons du français avec 90% des enquêtés contre 70% en deuxième année et 50% en troisième année.

Selon nous, ce taux décroissant de difficulté de la première année à la troisième année peut être expliqué par le simple fait que plus on passe du temps à apprendre quelque chose plus on la maîtrise, quelle que soit la nature de la difficulté dont elle peut faire l'objet. Certes les sons français sont difficiles à prononcer par les apprenants d'une manière générale, mais plus on côtoie ces sons plus on les maîtrise un tant soit peu. Cet état de choses prouve quelque part que les efforts des enseignants ne sont pas restés vains. Les apprenants ont pu tirer quelque chose de positif de l'enseignement qu'ils reçoivent de leurs enseignants sur la prononciation des phonèmes du français.

**Item 12** : quelle catégorie de sons cause plus de difficultés pour vous ?

**Tableau 13 : catégorie de sons particulièrement difficile à prononcer pour les apprenants**

Réponses	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année	3 <sup>ème</sup> année
Consonnes	1 (10%)	3 (30%)	5 (50%)
Voyelles	9 (90%)	7 (70%)	5 (50%)
<b>Total</b>	<b>10 (100%)</b>	<b>10 (100%)</b>	<b>10 (100%)</b>

Selon les chiffres du tableau 13, près de 60% des apprenants en moyenne dans les trois catégories (1<sup>ère</sup> année : 90%, 2<sup>ème</sup> année : 70%, 3<sup>ème</sup> année : 50%), trouvent que la prononciation des voyelles du français est plus difficile que celle des consonnes (Harmegnies et al., 2005). Mais comme on peut le voir toujours dans le même tableau, presque tous les apprenants enquêtés de la première année, soit neuf (9) sur dix (10), (90%), disent avoir des difficultés pour produire les voyelles, contre 70% en deuxième et 50% en troisième année. Ce qui peut être expliqué par le fait que les apprenants de la première année n'ont passé qu'environ trois (3) mois, au moment où le questionnaire a été rempli, au sein de leur nouveau cadre d'étude (Ahamansu Islamic Senior High) comme nous l'avons déjà

dit dans le commentaire de l'analyse du tableau (11). Et donc ils n'ont pas encore suffisamment pratiqué la prononciation de ces sons contrairement à leurs camarades de la deuxième et de la troisième année.

**Item 13** : cochez les sons qui vous causent le plus de difficultés ?

**Tableau 14 : sons difficiles à produire pour les apprenants**

Réponses	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année	3 <sup>ème</sup> année
[a]			
[e]			1 (10%)
[ɛ]	2 (20%)	2 (20%)	1 (10%)
[i]			
[ɔ]	4 (40%)	3(30%)	1(10%)
[o]			
[u]		1 (10%)	
[y]	8 (80%)	6 (60%)	7 (70%)
[œ]	8 (80%)	10 (100%)	10 (100%)
[ø]	10 (100%)	8 (80%)	9 (90%)
[ə]	9 (90%)	7 (70%)	4 (44%)

A la question sur les voyelles qui causent plus de problème dans leur prononciation, le tableau 14 nous montre d'une manière transversale que les voyelles antérieures arrondies causent plus de difficultés aux apprenants (Côté, 2010; Dumas, 1974; Sigouin, 2013). Plus de 60% des enquêtés en moyenne concèdent avoir des problèmes pour produire le son [y] ; plus de 90% disent avoir des difficultés pour prononcer le son [œ] et environ 90% déclarent avoir du mal à produire le son [ø]. La configuration de ces résultats nous montre que ni les

apprenants de la première année, ni ceux de la deuxième année ni même ceux de la troisième année ne sont épargnés par ces difficultés de prononciation des voyelles orales antérieures arrondies. Dans les trois catégories, plus de la moitié (60%) des enquêtés reconnaissent avoir des problèmes pour prononcer ces voyelles ([y], [œ], [ø]). Ce constat renforce, d'ailleurs, l'intérêt de notre recherche qui a pour premier objectif de remédier à la situation.

**Item 14** : qu'est-ce qui est à l'origine de ces difficultés dans la production de ces sons ?

**Tableau 15 : origine des difficultés pour produire ces sons**

Réponses	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année	3 <sup>ème</sup> année
Ces sons sont absents de votre langue	3 (30%)	1 (10%)	2 (20%)
Ces sons sont absents de la langue anglaise	3 (30%)	5 (50%)	3 (30%)
Ces sons ont des caractéristiques articulatoires particulièrement difficile à reproduire	4 (40%)	4 (40%)	5 (50%)
<b>Total</b>	<b>10 (100%)</b>	<b>10 (100%)</b>	<b>10 (100%)</b>

Selon le tableau 15, en moyenne plus de 60% des apprenants dans les trois niveaux (50% en 1<sup>ère</sup> année, 80% en 2<sup>ème</sup> année et 67% en 3<sup>ème</sup> année), pensent que les difficultés dans la prononciation de certaines voyelles du français, en particulier les voyelles orales antérieures arrondies, proviennent de la caractéristique articulatoire de ces voyelles.

Cela sous-entend que ces voyelles françaises possèdent des caractéristiques articulatoires qui n'existent pas dans les langues déjà acquises et/ou apprises antérieurement. Ce qui ne constitue qu'une évidence puisque, la langue Tèm aussi bien que l'anglais ne possèdent pas cette classe de voyelles (voyelles orales antérieures arrondies) (cf § 2.2.4.). Donc la mauvaise prononciation remarquée chez les apprenants peut être due au transfert des particularités articulatoires soit de la langue tèm ou celle de l'anglais.

Mais si nous considérons le cadre (institutionnel) dans lequel se déroule l'apprentissage du français, langue cible, nous pensons que la probabilité est plus forte que la prononciation défectueuse de ces sons soit l'impact de l'anglais, même si elle est apprise comme langue étrangère. Cureau (1974 : 29) le reconnaît quand il dit que « souvent les apprenants qui connaissent ou apprennent déjà une première langue étrangère font les fautes qui sont induites non pas par la connaissance de la langue maternelle, mais par la connaissance de la première langue étrangère ». Ces voyelles qui font objet de notre étude étant absentes en anglais et en Tèm, les apprenants ont tendance à les remplacer par les sons anglais proches du point de vue articulatoire. Ainsi à la place de [y], [œ], [ø] les apprenants vont prononcer [u/i], [ɛ/ɔ], [e/o] (Price, 2005).

**Item 15** : votre enseignant vous corrige-t-il la prononciation erronée des sons ? Comment le fait-il ?

**Tableau 16 : méthode de correction employée par les enseignants**

Réponses	Nombre	Pourcentage
En vous faisant prononcer après lui	29	97%
En vous décrivant les caractéristiques de ces sons	01	03%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Par rapport aux items 11/12, tous les apprenants ont reconnu être corrigés par leurs enseignants, une fois qu'ils prononcent mal un son.

A la question comment le font-ils ? Le tableau 16 nous montre que la méthode de correction la plus adoptée par les enseignants est celle qui consiste à demander aux apprenants de répéter le son mal prononcé après eux, (plus de 95% des répondants). Seuls 01 répondant sur 30 (03%) atteste être corrigé par la seconde méthode, c'est-à-dire que celle qui consiste à donner les traits caractéristiques articulatoires des sons aux apprenants.

Selon nous, cette méthode utilisée par les professeurs ne peut corriger les erreurs de prononciation que superficiellement. Puisque pour les apprenants de cet âge, avec tous les handicaps dont ils sont l'objet (saturation des capacités d'apprentissage d'une nouvelle langue par exemple), il en faut plus pour les amener à avoir les bonnes manières pour toujours. Comme le reconnaît Parizet (2008 : 116) « il ne s'agit pas de corriger l'articulation d'un son mais d'enseigner à articuler lorsque ce dernier n'existe pas dans la langue

maternelle et/ou secondes ». Pour cela nous pensons que la seconde méthode, c'est-à-dire celle qui consiste à décrire les caractéristiques articulatoires des sons qui causent des problèmes à ces apprenants devrait être privilégiée. Ce fait fonde, une fois de plus, une de nos hypothèses qui suppose que ces erreurs seraient dues à la méthode employée par les enseignants.

En synthèse sur le profil des apprenants, nous pouvons dire que la majorité (67%) des apprenants enquêtés ont entre 15-20 ans. La majorité apprenants aussi disent avoir commencé l'apprentissage du français au niveau JHS, donc à l'âge compris entre 11-12 ans ; l'âge limite pour apprendre une nouvelle sans trop de difficulté (Lenneberg, 1967). Ainsi que les sons français qu'ils trouvent difficile à articuler.

#### **4.2. Présentation et analyse du questionnaire pour enseignants**

Comme le questionnaire pour apprenants, le questionnaire pour enseignants comporte aussi deux (2) volets : le premier volet porte sur le profil personnel des enseignants. Le second concerne l'enseignement de la phonétique et de la phonologie au cours de l'enseignement du français.

#### 4.2.1. Profil personnel des enseignants

##### Item 17/18 : profil des enseignants

Tableau 17 : profil des enseignants

Enseignants	Nombre	Pourcentage
<b>Sexe</b>		
Homme	01	50%
Femme	01	50%
<b>Expérience professionnelle</b>		
1 – 5 ans	--	--
5 – 10 ans	01	50%
10 – 15 ans	01	50%
15 – 20 ans	--	--
20 ans et plus	--	--
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>100%</b>

Le tableau ci-dessus nous renseigne sur les données personnelles des enseignants. Nous notons d'abord que des deux (2) fiches de questionnaire remplies par les enseignants, une (1), soit 50%, a été par un homme et une, soit 50%, par une femme.

Quant à ce qui concerne le temps passé dans l'enseignement du français, ce tableau nous montre qu'un enseignant sur deux (2), soit 50%, a une durée de carrière comprise entre 05 et 10 ans et l'autre enseignant (50%) a une expérience professionnelle comprise entre 10 et 15 ans.

**Item 19** : quelle est votre qualification ?

**Tableau 18 : niveau de qualification des enseignants**

Réponses	Nombre	Pourcentage
Diploma	--	--
B.A	02	100%
M.A	--	--
M.Phil	--	--
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>100%</b>

Selon nos enquêtés, le niveau minimal requis pour enseigner au niveau secondaire est au moins le B.A (Bachelor in Arts). Ce qui est conforme au résultat contenu dans le tableau (15), où tous les deux (2) enseignants à AHISH ont obtenu le titre de B.A en français.

Nous remarquons à travers ces tableaux (17 et 18) que tous les deux enseignants de français à AHISH ont un niveau d'étude acceptable ainsi qu'une expérience professionnelle qui pouvait leur permettre de maîtriser la phonétique française et donc de bien retransmettre à leurs apprenants.

#### 4.2.2. Données sur l'enseignement de la phonétique et de la phonologie du français

**Item 21** : enseignez-vous explicitement la phonétique française à vos apprenants ?

**Tableau 19 : manière d'enseignement du français**

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	00	00%
Non	02	100%
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>100%</b>

Selon le tableau 19 les deux enseignants disent ne pas enseigner la phonétique d'une manière explicite durant leurs cours. C'est-à-dire qu'ils ne font que corriger la mauvaise prononciation des apprenants s'il y a une sans donner plus de détails sur la particularité articulatoire des sons.

**Item 22** : quelle catégorie de sons cause plus de problèmes à vos apprenants ?

**Tableau 20 : catégorie de sons qui cause de problème pour les apprenants**

Réponses	Nombre	Pourcentage
Consonnes	0	00%
Voyelles	2	100%
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>100%</b>

Le tableau 20 indique que tous les enseignants sont unanimes sur le fait que parmi tous les sons du français, les voyelles, en particulier les voyelles orales antérieures arrondies, causent plus de souci aux apprenants que les consonnes. Ce qui peut se comprendre en partie quand on considère les résultats du tableau (19) qui nous informe que les deux enseignants n'enseignent pas la phonétique française explicitement. Ce qui vient confirmer une de nos hypothèses sur la méthode d'enseignement à ce niveau.

**Item 23/24** : quelle peut être l'origine de ces difficultés selon vous ?

**Tableau 21 : l'origine de ces difficultés selon les enseignants**

Réponses	Nombre	Pourcentage
Ces sons sont absents des langues locales.	00	00%
Ces sons sont absents en langue anglaise.	01	50%
Ces sons français sont particulièrement difficiles à prononcer.	01	50%
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>100%</b>

Le contenu de ce tableau 21 nous informe qu'un des enseignants, 50%, pense que les difficultés des apprenants à prononcer les sons vocaliques, particulièrement les voyelles orales antérieures arrondies, sont dues à leur absence de la langue anglaise. Par contre, l'autre pense plutôt que cela est dû à leurs particularités articulatoires difficiles.

**Item 25** : pensez-vous que l'anglais et/ou le tem influencerait la prononciation de ces sons français ?

**Tableau 22 : l'anglais et/ou le tem comme la base de ces difficultés ou non**

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	02	100%
Non	00	00%
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>100%</b>

Les résultats de ce tableau 22 viennent corroborer nos conclusions sur les données du tableau (20), puisque tous les professeurs (100%) ont confirmé que les systèmes vocaliques de l'anglais et celui du tem auraient un impact sur la prononciation de celui du français. Puisqu'il y en manque de ces catégories de voyelles ([y, ø, œ]) dans les systèmes vocaliques des langues respectives.

**Item 26/27** : à quel degré estimez-vous l'impact négatif de la connaissance de la prononciation anglaise et/ou du tem sur la maîtrise de celle des sons du français par vos apprenants ?

**Tableau 23 : degré d'impact de l'anglais et/ou du tem sur la prononciation des sons français**

Réponses	Nombre	Pourcentage
Très peu	00	00%
Peu	00	00%
Elevé	00	00%
Très élevé	02	100%
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>100%</b>

Les chiffres du tableau 23 montrent que tous les enseignants enquêtés considèrent très sérieux ce phénomène de transfert des caractéristiques articulatoires de l'anglais et/ou du tem au français. Ce phénomène, comme on l'a déjà souligné dans le chapitre premier (problématiques), peut affecter non seulement le côté stylistique de la langue mais aussi la compréhension du contenu du message.

**Item 29** : Comment corrigez-vous la mauvaise prononciation de vos apprenants ?

**Tableau 24 : méthode(s) de correction employée par les enseignants**

Réponses	Nombre	Pourcentage
En les faisant répéter après nous	02	100%
En décrivant les caractéristiques des sons	00	00%
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>100%</b>

Selon ce tableau 24 tous les deux enseignants (100%), pour corriger la mauvaise prononciation des sons français de leurs étudiants, leur demandent de répéter ces sons après eux. Pourtant, selon le tableau 15, certains apprenants (03%) disent être corrigés par la méthode descriptive. Nous supposons que soit ces apprenants ont mal compris la question ou soit ils ignorent ce que c'est que la méthode descriptive.

Si nous nous en tenons aux réponses fournis par les enseignants, nous pensons que cette seule façon de faire (correction par répétition) peut être considérée comme acceptable mais pas suffisante pour permettre aux apprenants de maîtriser ces sons français (cf § commentaire tableau 15). Considérant leur âge qui ne leur permet plus d'apprendre par imitation (Girard : 1974, Lenneberg : 1967), cette méthode devrait être accompagnée par autre chose telle que la description des traits spécifiques des sons, ce qui les rendrait plus conscients des sons qu'ils prononcent.

**Item 30** : quelle langue utilisez-vous dans l'explication de vos cours ?

**Tableau 25 : langue(s) utilisée(s) pendant les cours**

Réponses	Nombre	Pourcentage
Anglais	02	100%
Français	02	100%
Tem	00	00%

Par rapport à son contenu, ce tableau 25 est un peu particulier. Les enseignants ont coché presque tous deux langues à la fois (anglais et français) ; ce que nous n'avions pas prévu dans notre questionnaire. Cela signifie que les enseignants ont l'habitude d'utiliser les deux langues pour expliquer les cours aux apprenants. Ainsi les deux enseignants reconnaissent faire usage des deux langues dans leur cours. Cette façon de faire pourrait compromettre davantage la maîtrise de ces sons par les apprenants, puisqu'ils feront à coup sûr de l'amalgame entre la prononciation de l'anglais et celle du français. C'est ce que nous avons remarqué d'ailleurs avec la prononciation des voyelles [u/i], [ɛ], [e] à la place des voyelles [y], [œ], [ø] absents en anglais.

**Item 31** : sanctionnez-vous les erreurs de prononciation de vos apprenants ?

**Tableau 26 : sanctionnement d'erreurs**

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	00	0%
Non	02	100%
Parfois	00	00%
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>100%</b>

Tous les deux enseignants affirment qu'ils ne sanctionnent pas les erreurs de prononciation des étudiants. Pourtant, nous savons que si les erreurs ne sont pas sanctionnées et corrigées, elles deviendront plus tard une habitude.

L'analyse de ces données du questionnaire pour apprenants et pour enseignants nous a permis de nous rendre compte, en partie, de ce qui peut être la cause des problèmes de prononciation auxquels les apprenants de Ahamansu Islamic Senior High en particulier et de tout le Ghana en général, font face.

Nous entamons l'analyse des sons enregistrés auprès des apprenants, qui va plus nous situer sur l'ampleur de ces erreurs de prononciation des voyelles antérieures arrondies ([y], [œ] et [ø]) par les apprenants.

#### **4.3. Analyse des erreurs de prononciation des voyelles : [y], [œ], [ø]**

Après avoir écouté l'enregistrement des étudiants, nous avons recherché leurs erreurs de prononciation des sons du français. Dans le cadre de ce travail, nous n'avons pas essayé de relever toutes sortes d'erreurs phonétiques mais seulement celles de la prononciation des voyelles qui font l'objet de notre recherche : [y], [œ] et [ø].

NB : La transcription proprement dite est en annexe.

### 4.3.1. Comptabilisation des erreurs après transcription des sons

#### 1<sup>ère</sup> année

##### Enquêté 1

Il a commis : 34 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/i/ju] 18 fois

[ø] —————> [o/e] 9 fois

[œ] —————> [ɛ] 7 fois

##### Enquêté 2

Cet enquêté a commis : 38 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/i] 20 fois

[ø] —————> [o/e] 10 fois

[œ] —————> [ɛ] 8 fois

##### Enquêté 3

Il a commis : 35 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/i/ju] 18 fois

[ø] —————> [e/ɛ] 10 fois

[œ] —————> [ɛ] 7 fois

##### Enquêté 4

Cet enquêté a commis : 36 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/i/ju] 19 fois

[ø] —————> [o/e] 9 fois

[œ] —————> [ɛ/] 8 fois

##### Enquêté 5

Cet enquêté a commis : 34 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/i/ju] 17 fois

[ø] —————> [o] 10 fois

[œ] —————> [ɛ] 7 fois

##### Enquêté 6

Cet enquêté a commis : 37 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/i/ju] 18 fois

[ø] —————> [e/o] 10 fois

[œ] —————> [ɛ] 9 fois

### Enquêté 7

Cet enquêté a commis : 33 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] → [u/i/ju] 19 fois  
[ø] → [e/o] 6 fois  
[œ] → [ɛ] 8 fois

### Enquêté 8

Cet enquêté a commis : 40 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] → [u/i//ju] 19 fois  
[ø] → [o/e] 12 fois  
[œ] → [ɛ] 9 fois

### Enquêté 9

Cet enquêté a commis : 37 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] → [u/i] 20 fois  
[ø] → [e/o] 9 fois  
[œ] → [ɛ] 8 fois

### Enquêté 10

Cet enquêté a commis : 35 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] → [ju/i/u] 18 fois  
[ø] → [e/o] 9 fois  
[œ] → [ɛ] 8 fois

## 2<sup>ème</sup> année

### Enquêté 1

Cet enquêté a commis : 30 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] → [u/i] 13 fois  
[ø] → [e/o] 9 fois  
[œ] → [ɛ] 8 fois

### Enquêté 2

Cet enquêté a commis : 29 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] → [u/i/ju] 15 fois  
[ø] → [e/ɛ] 7 fois  
[œ] → [ɛ] 7 fois

### Enquêté 3

Cet enquêté a commis : 37 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/ju] 20 fois

[ø] —————> [e/o] 9 fois

[œ] —————> [ɛ] 8 fois

### Enquêté 4

Cet enquêté a commis : 31 erreurs

Il a mal prononcé les sons

[y] —————> [u/i/ju] 19 fois

[ø] —————> [o/e] 6 fois

[œ] —————> [ɛ] 6 fois

### Enquêté 5

Cet enquêté a commis : 33 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/i] 16 fois

[ø] —————> [e/o] 8 fois

[œ] —————> [ɛ/e] 9 fois

### Enquêté 6

Cet enquêté a commis : 22 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/i/ju] 10 fois

[ø] —————> [o/e] 5 fois

[œ] —————> [ɛ] 7 fois

### Enquêté 7

Cet enquêté a commis : 35 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/i] 18 fois

[ø] —————> [o] 9 fois

[œ] —————> [ɛ] 8 fois

### Enquêté 8

Cet enquêté a commis : 31 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/i/ju] 18 fois

[ø] —————> [e/o] 7 fois

[œ] —————> [ɛ] 6 fois

### Enquêté 9

Cet enquêté a commis : 36 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/i/ju] 19 fois

[ø] —————> [e/o] 10 fois

[œ] —————> [ɛ] 7 fois

### Enquêté 10

Cet enquêté a commis : 23 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/i] 10fois

[ø] —————> [e/o] 5 fois

[œ] —————> [ɛ/e] 8 fois

## 3<sup>ème</sup> année

### Enquêté 1

Cet enquêté a commis : 21 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/i] 10 fois

[ø] —————> [e/o] 5 fois

[œ] —————> [ɛ] 6 fois

### Enquêté 2

Cet enquêté a commis : 21 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/i/ju] 11 fois

[ø] —————> [o/e] 5 fois

[œ] —————> [ɛ] 5 fois

### Enquêté 3

Cet enquêté a commis : 30 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u] 16 fois

[ø] —————> [o] 7 fois

[œ] —————> [ɛ/e] 7 fois

### Enquêté 4

Cet enquêté a commis : 19 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/i] 9 fois

[ø] —————> [e/o] 4 fois

[œ] —————> [ɛ] 6 fois

### Enquêté 5

Cet enquêté a commis : 13 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/i] 08 fois

[ø] —————> [e/o] 0 fois

[œ] —————> [ɛ] 5 fois

### Enquêté 6

Cet enquêté a commis : 20 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u] 11 fois

[ø] —————> [e/o] 2 fois

[œ] —————> [ɛ] 7 fois

### Enquêté 7

L'enquêté a commis : 27 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/i] 15 fois

[ø] —————> [o] 7 fois

[œ] —————> [ɛ/e] 5 fois

### Enquêté 8

Cet enquêté a commis : 18 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u] 9 fois

[ø] —————> [o] 5 fois

[œ] —————> [ɛ] 4 fois

### Enquêté 9

Cet enquêté a commis : 15 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u/i] 2 fois

[ø] —————> [e/o] 5 fois

[œ] —————> [ɛ] 8 fois

### Enquêté 10

Cet enquêté a commis : 14 erreurs

Il a mal prononcé les sons :

[y] —————> [u] 4 fois

[ø] —————> [e/ɛ] 3 fois

[œ] —————> [ɛ/e] 7 fois

#### 4.4. Analyse quantitative des erreurs de prononciation

Par simplicité, nous avons présenté dans le tableau ci-dessous les erreurs relevant du corpus ci-dessus afin de comprendre combien de personnes ont fait la même erreur pour un son donné. Ce tableau nous permettra également de connaître l'occurrence d'erreurs pour chaque son par enquêté.

**Tableau 27 : nombre d'erreurs pour un son donné et son occurrence par enquêté**

1 <sup>ère</sup> année	Nombre	Nombre	Nombre	TOTAL sur
	d'erreurs sur 21 possibles :	d'erreurs sur 13 possibles :	d'erreurs sur 09 possibles :	
	[y]	[ø]	[œ]	
Enquêté 1	18	09	07	34
Enquêté 2	20	10	08	38
Enquêté 3	18	10	07	35
Enquêté 4	19	09	08	36
Enquêté 5	17	10	07	34
Enquêté 6	18	10	09	37
Enquêté 7	19	06	08	33
Enquêté 8	19	12	09	40
Enquêté 9	20	09	08	37
Enquêté 10	18	09	08	35
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>94</b>	<b>79</b>	<b>359</b>

**Tableau 28**

2 <sup>ème</sup> année	Nombre	Nombre	Nombre	TOTAL sur
	d'erreurs sur 21 possibles :	d'erreurs sur 13 possibles :	d'erreurs sur 09 possibles :	
	[y]	[ø]	[œ]	
Enquêté 1	13	09	08	30
Enquêté 2	15	07	07	29
Enquêté 3	20	09	08	37
Enquêté 4	19	06	06	31
Enquêté 5	16	08	09	33
Enquêté 6	10	05	07	22
Enquêté 7	18	09	08	35
Enquêté 8	18	07	06	31
Enquêté 9	19	10	07	36
Enquêté 10	10	05	08	23
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>75</b>	<b>74</b>	<b>307</b>

**Tableau 29**

	<b>Nombre</b>	<b>Nombre</b>	<b>Nombre</b>	
<b>3<sup>ème</sup> année</b>	<b>d'erreurs sur</b>	<b>d'erreurs sur</b>	<b>d'erreurs sur</b>	<b>TOTAL sur</b>
	<b>21 possibles :</b>	<b>13 possibles :</b>	<b>09 possibles :</b>	<b>43 possibles</b>
	<b>[y]</b>	<b>[ø]</b>	<b>[œ]</b>	
Enquêté 1	10	05	06	21
Enquêté 2	11	05	05	21
Enquêté 3	16	07	07	30
Enquêté 4	10	04	06	20
Enquêté 5	00	02	05	07
Enquêté 6	11	02	07	20
Enquêté 7	15	07	05	27
Enquêté 8	10	05	05	20
Enquêté 9	03	05	08	16
Enquêté 10	03	03	07	13
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>45</b>	<b>61</b>	<b>195</b>

Selon les tableaux ci-dessus (27, 28 et 29) de tous les apprenants testés (tout niveau confondu) personne n'a pu bien prononcer tous les sons [y] contenus dans le texte ; ce qui veut dire que les 30 apprenants testés ont mal prononcé au moins une fois ce son dans le texte. Toujours les mêmes tableaux nous informent que pour le même son ([y]), tous les apprenants (toute catégorie confondue) ont mal prononcé, au moins 10 fois sur 21 possibles à l'exception de deux (2) apprenants qui l'ont mal prononcé que trois (3) fois. Soit plus de 90% des apprenants ont mal prononcé 50% environ de ce son ([y]) contenu dans le texte. De ces trois catégories, ce sont les enquêtés de la 3<sup>ème</sup> année qui ont commis le moins

d'erreurs dans la prononciation du son [y] avec 80 erreurs de prononciation globalement, contre 158 pour les apprenants de la 2<sup>ème</sup> année et 186 pour ceux de la 1<sup>ème</sup> année sur 630 possible. Par contre, le seul enquêté qui n'a pas commis d'erreurs dans la prononciation de ce même son est de la 3<sup>ème</sup> année.

Quand on considère les performances cumulées en inter-catégories, nous remarquons que les apprenants de la 3<sup>ème</sup> année ont plus réussi à bien prononcer le son [y] avec 80 erreurs seulement, soit 130 bonnes prononciations sur 210 possible. Ce que nous pensons normale, puisqu'ayant trois (3) ans d'expérience à leur actif. Les apprenants de la deuxième année, comme on peut le voir sur le tableau ci-dessus, viennent en seconde position avec 158 erreurs sur 210 possibles, soit 52 bonne prononciation. Viennent en troisième et dernière position ceux de la première année qui ont réussi à bien prononcer seulement 24 sur 210 possible. Cette performance décroissante, de la troisième année à la première année peut être expliqué par le simple fait que les apprenants de la troisième année ont plus de vécu dans apprentissage du français que ceux de la deuxième et de la première année ; de même que les apprenants de la deuxième année sur ceux de la première année. Comme le dit un adage : "la perfection est fils de la pratique".

Pour ce qui concerne le son [ø], le tableau indique aussi que tous les apprenants enquêtés, soit 100%, ont mal prononcé ce son au moins une fois. La majorité, c'est-à-dire 18 enquêtés sur 30, ont mal prononcé au moins la moitié (7/13) de ce son que contient le texte. Il convient de noter que c'est dans la catégorie de la 1<sup>ère</sup> et de la 2<sup>ème</sup> année que nous avons enregistré plus d'erreurs de prononciation de ce son, avec 9 sur 10 des apprenants enquêtés de la première année et 7 apprenants sur 10 en deuxième année ont commis au moins 8 erreurs de prononciation sur 13 possibles ; ce qui fait de ces catégories ceux qui ont commis plus d'erreurs de prononciation avec, respectivement, 94 et 75 erreurs de prononciation sur 130 possibles. Viennent celle de la 3<sup>ème</sup> année, avec 45 erreurs sur 130 possibles.

La bonne performance des apprenants de la 3<sup>ème</sup> année, comparativement à celles de la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> année, peut avoir les mêmes explications que précédemment.

Quant au son [œ], nous avons remarqué, à travers le tableau, que c'est le son qui cause le plus de difficultés aux apprenants des trois catégories (1<sup>ère</sup> année, 2<sup>ème</sup> année et 3<sup>ème</sup> année). Car selon ce tableau, il y a eu plus d'erreurs dans la prononciation de ce son que dans les deux autres sons avec une moyenne de 6 erreurs de prononciation par enquêté sur 09 sons choisis dans le texte. Cette difficulté est plus accentuée chez les apprenants de la 1<sup>ère</sup> année et de la 2<sup>ème</sup> année. Car, selon les résultats affichés sur le tableau, tous les enquêtés en 1<sup>ère</sup> année et 8 enquêtés sur 10 en 2<sup>ème</sup> année ont mal prononcé le son [œ] au moins 07 fois sur 09 possible. Par contre, seulement 5 enquêtés sur 10 en 3<sup>ème</sup> année ont mal prononcé, ce son, au moins 07 fois sur 10 possible. Ce qui fait au total 79, 74 et 61 erreurs sur 90 possible, respectivement, pour la 1<sup>ère</sup>, la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> année pour l'ensemble des erreurs commises dans les différentes catégories dans la prononciation de ce son.

La performance croissante de la 1<sup>ère</sup> année à la 3<sup>ème</sup> année dans la production du son [œ] démontre que le travail des enseignants a eu un effet positif sur les apprenants. Ces derniers ont pu retenir l'enseignement et les conseils prodigués par leurs professeurs quant à ce qui concerne la prononciation de ce son. Néanmoins, ces résultats nous montrent aussi qu'il reste beaucoup à faire pour une maîtrise parfaite de ce son ([œ]) par les apprenants.

#### **4.5. Analyse qualitative des erreurs de prononciation**

Dans la section précédente, nous nous sommes beaucoup concentrés sur la présentation des erreurs des sujets testés par niveau. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les erreurs de prononciation de phonèmes de tous les participants de l'enquête de façon générale, ce qui nous permettra de voir quels sont les sons qui posent le plus de difficultés chez les apprenants de Ahamansu Islamic Senior High School.

**Tableau 30** : Analyse qualitative des erreurs

<b>Récurrence de prononciation</b>						
<b>et son statut</b>			<b>Pourcentage</b>			
<b>Type de son</b>	<b>No total d'occurrences</b>		<b>Prononciation juste</b>	<b>Prononciation erronée</b>	<b>Taux de réussite (%)</b>	<b>Taux d'échec (%)</b>
	<b>X</b>	<b>No de personnes testées</b>				
[y]	21	30 = 630	206	424	32,7 %	67,3 %
[ø]	13	30 = 390	176	214	45,2 %	54,8 %
[œ]	09	30 = 270	56	214	20,7%	79,3 %

**NB** : No = nombre, X = signe de multiplication

Dans l'analyse contrastive des systèmes phonologiques des deux langues effectuées dans le chapitre 2 de ce mémoire, nous avons remarqué qu'il y a un écart important entre les systèmes vocaliques des trois langues (tem, l'anglais et le français). Suite à ce constat, nous voyons que nos observations qui ont abouties sur la présente recherche à savoir : les apprenants tem ayant l'anglais comme langue seconde et apprenant le français auraient du mal à maîtriser le système vocalique français. Les résultats obtenus à l'enquête menée auprès des apprenants de français à Ahamansu Islamic Senior High ont bien confirmé nos observations et du coup l'élégante cette recherche.

Selon les statistiques présentées dans le tableau ci-dessus, (nous constatons que) les voyelles orales antérieures arrondies ([y], [ø], [œ]) du français sont des sons que les apprenants tem

ont du mal à maîtriser. La colonne de taux d'échec montre par exemple que : 67,3% du son [y], 54,8% du son [ø] et 79,3% du son [œ] contenus dans le texte ont été mal prononcés. Mais comme on peut bien le voir à travers ces chiffres, c'est le son [œ] qui cause plus de difficulté chez les apprenants testés avec seulement 20,7% de réussite contre 79,3% d'échec. Les deux autres sons, en l'occurrence [y] et [ø] ont des taux qui suivent de près celui de [œ] avec respectivement 32,7% de réussite contre 67,3% d'échec pour le son [y] et 45,2% de réussite contre 54,8% d'échec pour le son [ø].

Nous avons remarqué à travers la transcription et la comptabilisation des erreurs commises par les apprenants testés que beaucoup d'entre eux, à la place des sons testés ([y], [ø] ; [œ]), ont plutôt prononcé d'autres sons. Par exemple à la place de [y] la plupart ont prononcé soit la voyelle orale fermée non-arrondie ou étirée ([i]) soit la voyelle orale fermée postérieure arrondie ([u]) ou la combinaison de semi-vocalique [j] et la voyelle orale fermée postérieure arrondie ([u]) →([ju]) ; à la place de [ø], [œ] beaucoup ont prononcé soit les voyelles orales mi-fermées non-arrondies ([ɛ], [e]) soit les voyelles orales postérieures arrondies ([o], [ɔ]). Ceci peut être expliqué par une interdépendance entre l'oral et l'écrit d'une part (cf 1.1.1), et de l'autre, par la proximité entre ces sons en question ([y], [ø] ; [œ]) et leur "voisin" ([i/u], [o/ɔ], [e/ɛ]) du point de vue articulatoire.

La relation entre la graphie et la phonie est une caractéristique avec laquelle les enquêtés ont connu beaucoup de difficultés. Le français a une orthographe qui complique la relation entre l'oral et l'écrit (Defays, 2003 : 43 ; Abry et Veldeman-Abry, 2007 : 37, Catach, 1984). Les apprenants testés ont éprouvé des difficultés à lire le son [y] qu'ils ont tendance à prononcer comme en anglais ou en API (Alphabet Phonétique International) [u], car tous les deux sont transcrits par la lettre « u ». Les résultats de l'enquête montrent que la plupart des sujets testés prononcent ce son de la façon dont il est prononcé en anglais.

Ainsi, comme on l'a déjà démontré dans le chapitre 2 (§ 2.2.4.), l'absence des voyelles [y], [ø], [œ] en anglais et en tèm pousse les apprenants à remplacer ces phonèmes par ceux qui sont phonétiquement proches, c'est-à-dire qui ne se différencient que par un ou deux traits (exemple : antériorité/postérieure et arrondissement/non-arrondissement des lèvres). C'est ce qui fait que le son [y] est souvent remplacé par [i] ou [u] et les sons [ø] et [œ] le sont souvent par [e] ou [ɛ] soit par [o] ou [ɔ].

#### **4.6. Vérification et validation des hypothèses**

Dans cette partie de notre travail, nous allons essayer de vérifier les données analysées afin de voir si les hypothèses avancées dans le premier chapitre sont validées ou non. Il faut noter qu'une hypothèse ne peut être considérée comme validée que si au moins 50% des réponses obtenues des enquêtés confirment implicitement ou explicitement l'idée que supporte l'hypothèse.

Notre première hypothèse stipule que la non-discrimination entre voyelles orales antérieures arrondies et les autres voyelles du français par la plupart des apprenants de français serait due à un retard d'exposition à la prononciation de ces voyelles. Nous pensons que les réponses aux items numéro 4 et 10 pour apprenants valident cette hypothèse. Car, les statistiques issues des réponses à ces questions montrent que la majorité des apprenants, c'est-à-dire 67%, à travers leurs réponses, la valide. Les réponses à l'item 4 des apprenants nous montrent que plus de 80% des enquêtés disent avoir commencé l'apprentissage du français au niveau JHS, donc à l'âge compris entre 11-13 ans. De même les réponses à l'item 10, démontrent que 60% des enquêtés reconnaissent avoir débuté l'apprentissage de la prononciation du français, proprement dite, au niveau SHS. Comme conséquence, ils ont des difficultés dans la production des voyelles françaises particulièrement les voyelles orales antérieures arrondies. Les réponses aux questions 12 et 13 nous exposent les défis auxquels sont confrontés ces apprenants, avec plus de 60% des répondants, qui trouvent difficiles les

voyelles du français. Tous ces chiffres sont corroborés par les résultats de notre test sur la lecture du texte où nous avons expérimenté ces difficultés que connaissent ces apprenants.

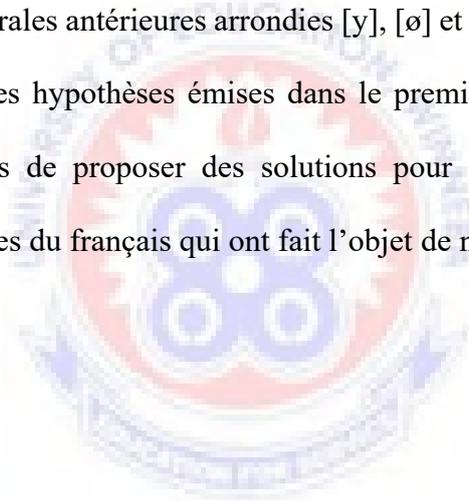
La deuxième hypothèse suppose que l'âge des apprenants ainsi que les langues acquises et/ou apprises antérieurement empêcheraient une bonne maîtrise de ces voyelles antérieures arrondies. Cette hypothèse, comme nous pouvons le constater, est la continuité de la précédente. Elle a été validée par les réponses aux questions 4 et 6 pour apprenants et 25 pour enseignants, ainsi que par les résultats du test de lecture. Selon le tableau 6 (question 6), tous les étudiants ont déjà acquis et/ou appris au moins deux (2) langues avant d'entamer l'apprentissage du français. De même, le tableau 14 nous montre qu'une majorité des enquêtés, de toutes les catégories, pensent que les difficultés qu'ils éprouvent pour ces voyelles seraient dues aux caractéristiques articulatoires des sons du français, autrement dit, ils ne maîtrisent pas ces caractéristiques dans les langues qu'ils ont apprises antérieurement. Quant aux enseignants, leurs réponses à la question 25 dans le tableau 21 nous informent qu'un enseignant sur deux (50%) pense que ces difficultés sont dues à l'influence de l'anglais et l'autre pense plutôt que cela est dû à l'influence du tem. Quand on considère ces réponses des enseignants, nous remarquons qu'ils sont unanimes sur l'origine des difficultés, qui viendrait d'une ou des langues apprises antérieurement.

Enfin, la troisième hypothèse suppose que les techniques d'enseignement en classe ne permettraient pas aux apprenants de maîtriser ces voyelles. Les réponses à la question 16 pour apprenants ainsi que celles aux questions 21 et 30 pour enseignants permettent de valider cette hypothèse. Les réponses à la question 16 (tableau 15), pour apprenants, montrent que presque tous les enquêtés (97%) disent être corrigés avec la méthode répétitive. Les chiffres du tableau 23 pour la question 29 viennent confirmer la méthode employée pour la correction de la prononciation chez les apprenants. En effet, les enseignants reconnaissent, unanimement, faire usage de la méthode répétitive en classe de

français. Comme nous l'avons déjà souligné dans l'analyse des données, cette méthode seule, pour nous, ne permet pas aux apprenants de maîtriser ces sons quand on tient compte de leur âge, globalement, au début de l'apprentissage. D'autres méthodes, telles que la description des traits spécifiques de chaque son, en plus de ce qui se fait déjà leur permettraient de maîtriser ces phonèmes, selon nous.

#### **4.7 Conclusion partielle**

Dans ce quatrième chapitre nous avons analysé les données recueillies et présenté les résultats. A travers cette analyse nous nous sommes rendus en évidence des difficultés réelles que rencontrent les apprenants dans la production des voyelles en général et en particulier des voyelles orales antérieures arrondies [y], [ø] et [œ]. Ainsi cette analyse nous a permis de confirmer les hypothèses émises dans le premier chapitre. Dans le chapitre suivant, nous essayerons de proposer des solutions pour surmonter les problèmes de prononciation des voyelles du français qui ont fait l'objet de notre étude.



## CHAPITRE CINQ

### IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES ET PROPOSITION DE MOYENS DE CORRECTION

#### 5.0. Introduction

Il est convenu que pendant l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant peut être sujet à un certain nombre de difficultés parmi lesquelles figure en bonne place la prononciation des sons de la langue cible.

En effet, concernant cette difficulté liée à la prononciation des sons d'une langue étrangère, Troubetzkoy (1964) conceptualise la notion de crible phonologique. Ce concept démontre qu'un individu peut être sourd au système phonologique d'une langue autre que sa ou ses langue(s) première(s). C'est ce qui est justifié et illustré par les résultats issus de notre recherche menée auprès des apprenants de Ahamansu Islamic Senior High que nous nous permettons d'élargir sur l'ensemble du territoire ghanéen. Au fait, ces apprenants ont l'anglais comme langue seconde et d'enseignement depuis le primaire, et donc possédant un crible phonologique différent de celui du français (langue cible), éprouvent des difficultés de perception et de prononciation de certains sons vocaliques de cette dernière, en particulier des voyelles orales antérieures arrondies. Compte tenu du fait que l'audition et la phonation correctes déterminent la bonne compréhension orale et facilitent l'expression, il importe de se familiariser avec ces sons en rééduquant l'oreille de l'apprenant à les reconnaître. Pour que cet objectif soit atteint, nous avons proposé différentes activités de phonétique visant à aider aussi bien les enseignants que les apprenants de français du secondaire au Ghana à améliorer leur prononciation des sons du français. Mais avant de passer à la proposition de ces activités de phonétique corrective à l'endroit des apprenants du français, nous allons présenter succinctement quatre méthodes

de correction phonétique dans leurs grands principes : méthode articulatoire, méthode des oppositions phonologiques, méthode du laboratoire ou de magnétophone et méthode verbo-tonale ou acoustique.

### **5.1. Méthode articulatoire**

Cette méthode a longtemps été privilégiée. Elle a été utilisée systématiquement jusqu'aux années 70. Selon Guimbretière (1994 : 46) et Abry et al. (2007 : 51-52), c'est la méthode la plus utilisée depuis très longtemps. Cette méthode se fonde, d'après Guimbretière (ibid), sur les caractéristiques articulatoires propres à chaque son que l'enseignant doit normalement connaître. C'est-à-dire qu'il a été examiné en détail la position ou la forme de tous les organes articulatoires pour l'émission d'un son donné. La prononciation était présentée par la description, et on l'apprenait comme on apprend les règles grammaticales. De ce fait, l'étudiant doit analyser et pratiquer en même temps, à partir du schéma, les mouvements nécessaires à la réalisation des sons. L'importance que revêt cette méthode, pour ce qui concerne la correction des erreurs de prononciation, est que les schémas en coupe de la cavité buccale, nasale et pharyngale aident à indiquer avec précision le lieu d'articulation des phonèmes.

Par exemple : voyelles orales # voyelles nasales ; voyelles antérieures # voyelles postérieures etc.

Il faut noter que cette méthode ne présente pas que des avantages. Elle a aussi des inconvénients. Guimbretière (1994 : 76) et Abry et al. (2007 : 62) reconnaissent que cette méthode sous-estime les capacités des individus à recourir à des procédés de compensation et de régulation dans l'apprentissage de distinction phonologique. En effet, l'insuffisance fondamentale de la méthode articulatoire est qu'elle exige que l'apprenant produise consciemment différents mouvements des organes articulatoires pour prononcer

correctement des sons en négligeant la solidarité des éléments et la spontanéité de la parole. Bref, elle néglige les éléments acoustiques ou prosodiques (rythme et intonation) qu'elle considère comme secondaire. Pourtant toutes ces composantes vont ensemble pour une bonne maîtrise d'une langue. C'est ainsi qu'il est remarqué que malgré une connaissance parfaite de la prononciation des sons isolés, la communication orale en langue étrangère est difficile.

Une autre insuffisance de la méthode articulatoire est qu'elle concentre toute l'attention sur l'articulation et néglige complètement l'audition. Ainsi il arrive que l'apprenant, qui par un mouvement conscient des organes articulatoires, prononce parfaitement un son étranger et n'entend pas la différence entre ce son et un son de la langue première ou seconde. Comme il lui paraît plus facile de prononcer ce dernier, car il le prononce spontanément, il finit par remplacer le son étranger par un son de la langue première ou seconde et commet ainsi l'erreur.

## **5.2. Méthode des oppositions phonologiques**

Selon Guimbretière (1994 : 47), la méthode des oppositions phonologiques vient des conceptions de Halle, Jakobson et Bloomfield. Ces derniers privilégient, pour un phonème, sa fonction distinctive et donc pour eux les traits distinctifs sont les plus importants pour un phonème. Cette méthode dont on se sert au laboratoire propose l'enseignement de la prononciation par exercices d'opposition. Elle priorise la correction des erreurs phonologiques au détriment de celles phonétiques. Pour cela, l'accent est plutôt placé sur les exercices de discrimination auditive pour développer l'audition de même que la prononciation des apprenants. On demande aux apprenants de prononcer des listes de mots où le changement d'un seul son provoque un changement de sens.

Exemple : [y] prononcé [u] peut entraîner des incompréhensions

Pure [pyr] # Pour [pur]

[œ] prononcé [ɛ] peut entraîner des incompréhensions

Pleure [plœr] # Plaire [plɛr]

Cette méthode rapproche donc la phonologie et la morphologie d'une part et de l'autre, la phonologie et le vocabulaire.

### **5.3. Méthode du laboratoire ou de magnétophone**

Une autre méthode utilisée pour l'enseignement de la prononciation consiste en l'usage du magnétophone. Cette méthode s'est développée surtout aux Etats-Unis d'Amérique dans les années 80. Les apprenants sont gardés dans un laboratoire de langue pendant un long moment par jour et on leur propose d'écouter et de répéter un texte en langue étrangère, enregistré sur des bandes magnétiques : les gens ont cru pendant un certain temps qu'il suffisait que l'apprenant écoute et répète pour apprendre à parler une langue étrangère. Cette méthode s'est révélée inefficace, puisque les apprenants ont continué à commettre les mêmes erreurs. Comme conclusion, il s'est révélé que les apprenants ont écouté et répété sur la base du système phonétique de leur langue première ou seconde et plusieurs heures de laboratoire de langue les avaient tout simplement aidés à automatiser les erreurs induites par la langue première ou seconde.

### **5.4. Méthode acoustique ou verbo-tonale**

Mise au point dans les années 50 par Guberina, la méthode verbo-tonale part du principe que l'erreur dans la prononciation d'un son par un apprenant peut être expliquée par le fait qu'il perçoit mal ce son. Elle propose un ensemble de stratégies pour amener l'apprenant à mieux le percevoir et ainsi à mieux le prononcer. Cette méthode est caractérisée, selon

Guimbretière (1994 : 48-49), par une rééducation de l'audition à travers quatre (4) conditionnements : au plan psychologique, au plan corporel, psychosomatique et audio-phonatoire. La méthode propose des techniques correctives qui fonctionnent de manière à reconditionner l'audition par des actions qui portent non sur l'articulation de l'apprenant mais sur le modèle afin de permettre une intériorisation inconsciente (Landericy et Renard : 1977 : 32). L'intervention consiste à replacer l'élément fautif dans un environnement optimal pour conditionner l'audio-phonation et ce en recourant, selon le cas : au rythme, à l'accent, à l'intonation, à la prononciation nuancée et à la phonétique combinatoire (Guimbretière : 1994 : 55). Comme on peut le voir dans cette méthode, la priorité est donnée à la prosodie (Abry, et al., 2007 : 53-54). (Voir plus en détails dans les différentes techniques de corrections précisément dans les points suivants : §5.5.2, § 5.5.3 et §5.5.5)

Ce qui est bénéfique dans cette méthode est qu'elle allie l'apprentissage de la phonétique à la situation réelle de communication, ce qu'on ne voit pas dans les méthodes énumérées jusqu'alors.

### **5.5. Proposition de différentes techniques de correction phonétique aux apprenants en FLE**

Il nous semble important de proposer quelques moyens de correction phonétique aux enseignants enfin de les aider à mieux corriger, à leur tour, leurs apprenants. Il faut noter que ces propositions sont, dans la grande majorité, inspirées de Abry, D. et Chalaron (1994), ainsi que de Guimbretière, E. (1994).

Il existe plusieurs moyens ou techniques de correction phonétique. Selon Abry et al. (ibid), on compte 12 moyens auxquels on peut faire recours pour corriger les erreurs de prononciation des apprenants. Ces moyens peuvent être utilisés selon les types d'erreurs commises et aussi en fonction de la personnalité de l'apprenant en erreur. Il est possible de

faire recours à deux (2) ou trois (3) méthodes à la fois, dans la correction phonétique, pour parvenir à un résultat meilleur. C'est l'exemple de la méthode acoustique qui propose des techniques de correction travaillant sur la prosodie : l'intonation, le rythme, la tension et le relâchement, le trait aigu/grave et autres, tandis que la méthode articuloire et la méthode des oppositions phonologiques travaillent respectivement sur la labialité et la discrimination auditive. Quant à la méthode verbo-tonale, elle propose des principes généraux dont la visée est de surmonter la surdité phonologique chez les apprenants d'une langue étrangère et ainsi d'influencer positivement leur prononciation de sons. Nous allons essayer de détailler brièvement ces différents moyens de correction phonétique dans les lignes ci-dessous.

Il faut savoir que tous ces moyens de correction phonétique s'effectuent à travers des exercices pour apprenants.

#### **5.5.1. Discrimination auditive**

Les exercices de discrimination auditive sont liés à la méthode des oppositions phonologiques. Nous savons qu'au début de l'apprentissage, les apprenants n'entendent pas ou du moins entendent mal les sons qui n'existent pas dans les systèmes phonologiques de leur(s) langue(s) première et/ou seconde. Ainsi il leur arrive de confondre ces sons avec les sons les plus proches dans leurs langues (première et/ou seconde). En effet, ces exercices ont pour but, au début de l'apprentissage, de leur permettre de détecter l'opposition de sons qui sont mal entendus. Ces exercices vont continuer même si les apprenants arrivent à faire la distinction, mais cette fois-ci pour renforcer leur capacité de détection.

Par exemple pour arriver à distinguer des voyelles du français, il faut les travailler :

- en syllabe accentuée et en syllabe inaccentuée
- en syllabe ouverte et en syllabe fermée
- en voyelle longue et en voyelle brève.

Au fait, on entend mieux une voyelle longue qu'une voyelle brève, un son accentué qu'un son inaccentué.

### **5.5.2. Prononciation déformée ou nuancée**

Il s'agit dans ce cas de produire un son déformé à la place du son sur lequel l'apprenant se trompe. Le professeur peut, par la voix, nuancer la prononciation de certains sons pour que l'apprenant entende justement les éléments qui manquent dans sa prononciation.

La correction de la prononciation des voyelles françaises [ø] et [œ], par exemple, se fait en soulignant un des éléments de ces voyelles françaises que l'apprenant n'entend pas : on corrige ceux qui prononcent « deux » [dø] comme [do] (ceux-ci n'entendent que les fréquences graves de la voyelle) par la prononciation nuancée tendant vers [de] ; cette prononciation élimine les fréquences que l'apprenant entend bien et souligne celle qu'il n'entend pas. Par contre, on corrige ceux qui prononcent « deux » comme [de] par l'erreur inverse, c'est-à-dire par la prononciation tirant vers [do]. De même pour le son [œ], on corrige ceux qui prononcent par exemple le mot peur [pœr] comme [pør] par la prononciation nuancée tendant vers [per]. A l'opposé, on corrige ceux qui le prononcent [per] en les faisant prononcer [pør]. Si les apprenants prononcent [u] au lieu de [y], l'enseignant leur fait prononcer un son plus proche, c'est-à-dire le son [i] et vice versa.

### **5.5.3. Tension et le relâchement**

Il est connu qu'en français les voyelles sont généralement tendues. C'est ce qui explique l'absence presque totale des diphtongues en français. Il faut souligner qu'on peut tendre ou relâcher un son en ayant recours, comme le reconnaît Abry et al. (ibid : 58), à la position du son dans le mot : initiale, intervocalique et finale. L'enseignant peut donc corriger un son qui est prononcé tendu en le faisant répéter en position finale. Par contre, si un son est trop lâche, il sera mis en position initiale.

#### 5.5.4. Labialité

Pour la correction des sons arrondis, on peut utiliser deux techniques : la labialité avec production de son et la labialité sans production de son.

- La labialité avec production de son : elle consiste à travailler l'arrondissement des lèvres lors de la production d'un son, si l'apprenant oublie de le faire dans la production des voyelles arrondies.
- La labialité sans production de son : elle consiste à imiter la production d'un son sans pour autant produire le son.

Par exemple pour émettre le son [œ], l'apprenant doit apprendre à arrondir ces lèvres en les projetant en avant sans produire audiblement le son indiqué. Il s'approprierait les caractéristiques articulatoires du son et donc pourrait, par la suite, le produire sans difficulté.

- L'entourage vocalique ou consonantique

Le professeur doit changer l'entourage du son qui est mal prononcé par l'apprenant, c'est-à-dire varier les consonnes ou les voyelles pour rendre le son plus aigu ou plus grave. Pour la correction des voyelles, comme dans notre cas, l'enseignant doit varier l'entourage consonantique de la voyelle mal prononcée.

Exemple : si la proposition "Il a vu" est prononcé "Il a vou" par l'apprenant, c'est parce que le son [v] est grave (voisé) et donc il a rendu le [y] grave. Pour ce cas précis, la correction consisterait à varier le son [v] par une consonne aiguë (une fricative par exemple) comme [s] et donc à prononcer [sy]. Ce nouvel environnement paraît un peu plus facile ou dirait-on plus facilitant pour la prononciation de voyelle [y]. On procède progressivement à la variation jusqu'à revenir au son environnant du départ ([v]) : [sy, zy, ty, ky, vy].

### **5.5.5. Gestuelle du corps**

Cette méthode de correction consiste à intégrer le corps dans la production des sons qui paraissent difficiles pour un apprenant. Ceci peut se faire de deux façons différentes : l'association d'un son avec un geste et la localisation d'un son dans une partie du corps.

On associe un son à un geste quand un apprenant a du mal à maîtriser un son qui est absent dans le système phonologique de sa langue première et/ou seconde.

Par exemple, pour bien faire la différence entre voyelles antérieures arrondies et celles non-arrondies, on les présente par trois gestes de mains différentes. Pour la localisation d'un ou de plusieurs son(s) dans une partie du corps, on demande à l'apprenant de dire où est-ce qu'il sent le son [i], [y], [u] par exemple, (Kaneman-Pougatch et Guimbretière : 1991).

### **5.6. Activités phonétiques en classe de FLE**

Dans cette partie du travail, nous abordons les paramètres qui peuvent rendre facile l'enseignement et la correction phonétique aux apprenants du FLE. Autrement dit, nous allons présenter le comment de l'application des méthodes et moyens de correction phonétique susmentionnés pour aider les enseignants de FLE, au Ghana, à bien transmettre la bonne prononciation aux apprenants du secondaire.

#### **5.6.1. Conseils généraux avant toute activité phonétique en classe de FLE**

Pour commencer toute activité de correction phonétique, nous pensons qu'il est préférable d'attirer l'attention des apprenants sur le fait qu'il peut leur arriver de ne pas bien prononcer les sons français. Aussi vont-ils se sentir plus confiants et motivés et donc ne vont plus avoir de préjugés pour ce qui concerne l'erreur, sachant que nul ne peut apprendre sans commettre d'erreurs.

Il est aussi important, pour un enseignant, de tenir compte de l'influence qu'un texte écrit peut avoir sur la prononciation phonétique, surtout pour les débutants. Il est relevé par

Bilière (1987) que les apprenants dont l'apprentissage linguistique porte à la fois sur l'écrit et sur l'oral mettaient plus de temps à maîtriser une bonne prononciation. Ce qui sous-entend qu'un travail de correction phonétique doit être fait dans la mesure du possible à l'oral, pour éviter l'influence négative de l'écrit, le temps que les apprenants maîtrisent mieux la production des sons.

Aux enseignants, il est important sinon nécessaire de maîtriser la faiblesse de chaque apprenant en vue de pouvoir élaborer des solutions individuelles ou collectives. L'élaboration d'un programme phonétique adapté aux besoins de chaque étudiant permet une grande diversité dans la pratique phonétique. Le but de cette démarche est de donner la chance aux apprenants non seulement d'écouter les autres, mais aussi de s'écouter eux-mêmes.

Aussi l'enseignant doit-il varier les types d'exercices (sons isolés, sons dans des mots et sons dans des propositions). La durée d'une séance de correction phonétique ne doit pas être trop longue (ne doit pas excéder 30 minutes). L'enseignant ne doit pas traiter plusieurs catégories de sons à la fois. Il peut par exemple choisir de travailler sur la correction des voyelles orales arrondies pour une séance et donc de ne pas dévier et faire autre chose que celles-ci. De même, pour qu'on soit sûr de bien apprendre ces sons, il est important de constituer de petits groupes (groupe de 5 à 10) pour mieux contrôler tout le monde.

La disposition de la classe est d'une importance capitale. Elle joue un rôle important dans le mode de correction phonétique. La classe doit être disposée en forme de "U". Cette disposition permet au professeur de contrôler tous les apprenants bien plus que le permet la disposition traditionnelle (disposition en rangée). De plus, cette disposition permet aux apprenants de prendre conscience des erreurs des uns et des autres puisqu'ils auront la

chance de constater de visu aussi bien les bonnes manières que les mauvaises manières de leurs camarades.

Pour ce qui concerne le moment propice pour intervenir dans la correction phonétique, nous pensons que la réponse à cette question dépend de deux facteurs : le niveau de compétence de l'apprenant et le genre de tâche exigée.

Au niveau élémentaire (débutant), pour une tâche de répétition de mots ou d'énoncés, la correction doit se faire immédiatement et aussi souvent que nécessaire. Dans le cas de l'expression spontanée, l'enseignant ne doit pas interrompre l'apprenant, il doit plutôt prendre note des erreurs phonétiques et revenir après pour faire la correction des sons qu'il pense avoir été mal prononcés par l'apprenant en ayant recours aux différentes méthodes de correction sus-listés (cf § 5.).

Au niveau intermédiaire, l'intervention se doit d'être systématique, ponctuelle et régulière, c'est-à-dire que l'enseignant intervient lorsqu'il juge le moment favorable et en fonction de ces apprenants.

Ainsi progressivement le professeur devrait en arriver à faire de moins en moins de correction phonétique, puisque l'apprenant devrait faire des progrès et donc prendre en main progressivement son apprentissage. Car, le but premier dans cet enseignement est d'amener l'apprenant à développer des stratégies d'autocorrection en classe et en dehors de la classe. Justement pour développer des stratégies d'autocorrection, l'enseignant doit centrer une grande partie de son enseignement sur les habiletés de discrimination ; car si on ne donne pas à l'apprenant l'occasion d'adapter son oreille aux sons de la langue cible, il ne pourra jamais devenir autonome et responsable de son apprentissage.

Il convient de noter qu'il est impossible et d'ailleurs non souhaitable de corriger toutes les erreurs sous peine de mettre en doute les apprenants et donc de dissiper leur motivation

d'apprendre. De corrections systématiques risqueraient d'interrompre la chaîne de message, nuisant ainsi à la spontanéité d'expression chez l'apprenant. Donc l'enseignant en FLE doit bien connaître l'objectif visé et le moment convenable pour la correction phonétique et, de même, savoir choisir entre les méthodes et les moyens qui conviennent le mieux afin d'obtenir un meilleur résultat de ces apprenants.

## **5.6.2. Activités de correction pour les voyelles orales antérieures arrondies**

### **5.6.2.1. Enseignement de la prononciation de [y]**

La plupart des apprenants tèm et ghanéens d'une manière générale, comme on l'a vu à travers les résultats de nos analyses des données collectées à Ahamansu Islamic Senior High, confondent le son [y] avec soit le son [u] ou soit le son [i].

Pour la correction de ces deux cas, l'enseignant doit faire recours d'abord à la méthode articulatoire. Il va faire savoir aux apprenants la particularité articulatoire de chacun de ces sons ([y], [u], [i]).

Les sons [y] et [u] sont tous des arrondis bien sûr, mais se distinguent par la position de la langue dans la cavité buccale : le son [y] se prononce avec la langue relevée vers l'avant (voyelle antérieure) tandis que le son [u] se réalise avec la langue relevée vers l'arrière (voyelle postérieure).

Quant aux sons [y] et [i], ils sont des sons fermés mais leurs différences se situent au niveau de la manière de leur production : le son [y] est un son arrondi ou labial, c'est-à-dire que lors de sa production les lèvres sont arrondies et projetées en avant tandis que le son [i] est produit avec les lèvres totalement relâchées.

Pour compléter son explication, l'enseignant peut utiliser des coupes sagittales tirées de *Phonétique 350 exercices* de Abry et Chalaron (1994 : 22).

L'enseignant fera ensuite recours à la discrimination auditive grâce à laquelle les apprenants seront amenés à opposer les sons qui posent problème. L'enseignant proposera à ses apprenants les exercices de type binaire ou ternaire impliquant écoute, repérage et répétition. Pour ce type d'exercices, nous recommandons les ouvrages de Abry et Chalaron, *Phonétique 350 exercices* (pp : 23-27), de Abry et Chalaron, *Les 500 exercices de phonétique* (pp : 30, 32-33,39) et de Charliac et Motron (1998 : 45) d'où sont tirés les exemples suivants :

**Syllabe ouverte (CV)**

si [si]; su [sy]; sous [su]

qui [ki]; cul [ku]; cou [ku]

mie [mi]; mue [my]; mou [mu]

**syllabe fermée (CVC)**

gite [zit]; jute [zyt]; joute [zut]

pire [pir]; pur [pyr]; pour [pur]

bile [bil]; bulle [bul]; boule [bul]

Enfin, on peut aussi avoir recours à la méthode verbo-tonale dans laquelle la priorité est donnée à la prosodie. Selon cette méthode, l'enseignant peut aider les apprenants qui prononcent le son [u] au lieu de [y] à se l'approprier en utilisant une intonation montante avec des consonnes aiguës ([s], [t]) pour le rendre plus aigu.

Exemple : su, têtu

Dans les cas où le son [y] est prononcé [i], la correction consistera à le prononcer avec une intonation descendante et des consonnes graves [b], [m].

Exemple : bu, mur, etc.

**5.6.2.2. Enseignement de la prononciation de [œ]**

Toujours selon les analyses des données recueillies, beaucoup d'apprenants prononcent [ɛ] ou [e] à la place de [œ]. L'enseignant pour corriger cet écart, doit aussi adopter la même démarche que précédemment. Il doit d'abord utiliser la méthode articulatoire. Ainsi il va expliquer aux apprenants que les sons [œ] et [ɛ], se distinguent par l'arrondissement des

lèvres pour le son [œ] et le non arrondissement des lèvres pour le son [ɛ]. Ils sont par ailleurs tous deux des sons antérieurs.

Pour le son [e] prononcé à la place de [œ], l'explication par la même méthode (méthode articulatoire) s'impose. Le son [œ] et [e], en plus d'être différents par l'arrondissement des lèvres : [œ] arrondi et [e] non arrondi, le sont aussi par rapport à la hauteur de la langue dans la cavité buccale : [e] est un peu plus fermé que [œ]. Toujours les coupes sagittales extraites de Abry et Chalaron (1994 : 46) peuvent être utilisées pour illustrer ces différences.

De même, l'enseignant pourra faire recours à la méthode de discrimination auditive en opposant ces différents sons qui causent des difficultés, en proposant des exercices de type binaire ou ternaire comme nous l'avons fait plus haut.

L'enseignant peut aussi recourir à la méthode verbo-tonale, comme nous l'avons décrit précédemment, pour amener ces apprenants à bien prononcer le son [œ].

### **5.6.2.3. Enseignement de la prononciation de [ø]**

Pour le son [ø] confondu avec le [e], l'enseignant aura recours à la méthode articulatoire.

Dans un premier temps, l'enseignant va prononcer les sons [ø] et [e] en faisant remarquer aux apprenants le positionnement des lèvres : écartées pour le son [e] et arrondies pour le son [ø].

Il va essayer de joindre le geste à la parole en faisant d'abord recours aux gestuelles du corps. Comme développé précédemment, cette méthode permet de vite intérioriser les différents mouvements des organes articulatoires ; par exemple on peut associer la prononciation de [ø] avec un poing fermé et un point ouvert pour celle de [e]. Puis il va intégrer ces sons dans des mots à travers les paires minimales pour pouvoir contraster les deux sons.

**Exemple :**

(Syllabe CV)

bleu [blø] ; blé [ble]

feu [fø] ; fée [fe]

lieu [liø] ; lié [lie]

(Syllabe CVC)

pleuvoir [pløvvr] ; pléthore [pletor]

meule [mø] ; mail [mel]

Pour plus d'informations pour ce qui concerne une meilleure distinction entre les deux sons ([ø] et [e]) l'enseignant peut consulter les extraits des même auteurs, Abry et Chalaron (ibid : 69).

En résumé, nous pensons que chaque activité a ses mérites, mais si l'on en fait un usage excessif, elle deviendra ennuyeuse et donc peu motivante. Bref, quel(le) que soit l'activité ou le type d'exercices, quel(le) que soit l'endroit où la durée des interventions correctives, il est nécessaire de varier les activités.

Nous espérons que nos propositions d'activités pour la correction phonétique seront utiles, aussi bien pour ceux qui enseignent la phonétique du français que pour ceux qui l'apprennent.

### **5.7 Conclusion générale**

Nous avons, dans notre recherche, commencé par présenter le contexte de l'étude et les problèmes généraux qui résultent du contact des langues. La deuxième partie a porté sur le cadre théorique sur lequel s'est basé notre travail ainsi que l'étude comparative des trois systèmes phonologiques : le français, l'anglais et le tèm. Dans la troisième partie nous avons décliné la méthodologie que nous avons suivie dans notre recherche. Ensuite, nous avons, dans la quatrième partie, procédé à l'analyse des données collectées auprès des apprenants et des enseignants. Ceci nous a permis de nous rendre compte de l'effectivité des difficultés chez les apprenants à produire certains sons tels que les voyelles orales antérieures arrondies français. Dans la dernière partie, nous avons essayé de proposer des moyens de correction

à savoir des méthodes et techniques à utiliser pour la correction phonétique chez les apprenants d'une langue étrangère. Ces moyens peuvent être utilisés à la fois par les professeurs dans leurs processus d'enseignement et par les apprenants dans leur apprentissage.

Nous avons, à travers ce travail de recherche, fait des expériences qui nous ont enrichies sur plusieurs plans. Le plus important est que nous nous sommes rendu compte effectivement des divergences entre le système phonologique du français, de l'anglais et celui du tèm avec toutes les difficultés que cela peut comporter pour un apprenant tèm ayant l'anglais comme seconde langue du FLE. Pourtant nous avons remarqué que le problème de l'apprentissage de la phonétique et de la phonologie française est souvent pris à la légère, dans la mesure où souvent, dès le début de l'apprentissage du FLE, l'accent est mis sur la maîtrise de la grammaire et le vocabulaire plutôt que sur l'apprentissage de la prononciation des sons du français. Or, selon beaucoup de chercheurs, c'est une bonne maîtrise du système phonétique/phonologique qui facilite l'acquisition des autres domaines de la langue (grammaire, sémantique, vocabulaire, lexique...) surtout quand il s'agit de l'apprentissage d'une deuxième ou d'une troisième langue. « La bonne perception d'une langue étrangère parlée et la reproduction correcte et spontanée de celle-ci, dans les débuts même de l'apprentissage, est un élément de l'épanouissement de la personnalité » (Vuletic et Cureau, 1974 : 14).

Nous pensons qu'à partir des résultats ainsi que des suggestions (les méthodes, les procédés, les techniques et les types d'exercices) les enseignants aussi bien que les apprenants vont avoir l'essentiel de ce qu'il faut pour faciliter le déroulement des cours pour les uns et des outils nécessaires pour s'auto-corriger phonétiquement pour les autres.

## REFERENCES

- Abry D., Chalaron M. L. (1994). *Phonétique 350 exercices*, 6 cassettes. Paris : Hachette.
- Abry D., Chalaron M. L. (2011). *Phonétique 500 exercices*, B1, B2. Paris : Hachette.
- Abry, D. et Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique, audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International Julie.
- Andreassen, H. N., & Ostby, K. A. (2014). «Une étude inter-variété des voyelles moyennes antérieures arrondies en français: une approche phonéticophonologique».
- Dans J. Durand, G. Kristoffersen, & B. Laks (Dir.), *La phonologie du français: normes, périphéries, modélisation*. Paris: Presses de Paris Ouest. pp. 35-81.
- Andreassen, H. N. (2011). « La recherche de régularités distributionnelles pour la catégorisation du schwa en français ». *Langue française*(1). Paris : Presses de Paris Ouest. pp55-78.
- Amuzu, D. S. Y. (2000). « Problème de Bilinguisme au Ghana » la *Co-existence of Languages in West Africa. A Socio-linguistic Perspective*. Cape Coast. University of Cape Coast pp 72-87.
- Amuzu, D. S. Y (2001). « L'impact de l'éwé et de l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana » in *New trends in Languages in Contact in West Africa*. pp 1-19.
- Assie, G. R., et Kossi R. R. (2008). *Cours d'initiation à la méthodologie de recherche*. Abidjan : C.I.
- Bentin, S. (1992). «Phonological awareness, reading, and reading acquisition» In *Orthography, phonology, morphology and meaning*, Amsterdam: Elsevier. pp.193-210.
- Béchade, H. D. (1989). *Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Besse, H., Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier.
- Brichler-Labaeye, C. (1970). *Les voyelles françaises mouvements et positions articulatoires à çà lumière de la radiocinématographie*. Paris: Paris : Klincksieck.
- Carton, F. (1974). *Introduction à la phonétique du français*. Paris : Bordas.
- Catach, N. (1994). «Le rôle de l'écrit dans acquisition d'une langue étrangère, ou l'utilisation des compétences ». In Buridant, B., Bunjevac, M. et Pellat, J-C. : *L'écrit en français langue étrangère*. Strasbourg : PUS. pp 121-129.
- Catford, J. C. (1977). *Fundamental Problems in Phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Chigarevskaia, N. (1966). *Traité de phonétique française*. Moscou : Vischaia chkolo.

- Clas A. et al. (1968). *Phonétique appliquée*. Montréal : Librairie Beauchemin limitée.
- Corder, S. P. (1971). «Idiosyncrastic dialect and error analysis», *International review of applied linguistics* 9. Oxford: Oxford University Press. pp147-159.
- Corder, S. P. (1980). « idiosyncrastic dialect and error analysis » *Error analysis: perspective on second language acquisition*, edited by Jack C. Richards, 5<sup>th</sup> ed. London: Longman.
- Côté, M.-H. (2010). « La longueur vocalique devant consonne allongante en contexte final et dérivé en français laurentien ». Dans C. Leblanc, F. Martineau, & Y. Frenette (Dir.), *Vues sur les français d'ici*. Québec : Presse de l'Université Laval. pp. 49-75.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Cuq, J.-P., Gruca I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Der-Houssikian, (1980). «Tem Grammar Handbook», In *Peace Corps Language Handbook Series*. Brattleboro: Vermont.
- De Saussure, F. (1971). *Cours de Linguistique Générale*. Paris : Payot.
- Dijkstra, A., Frauenfelder, U. H., et Schreuder, R. (1993). « Bidirectional grapheme-phoneme activation in a bimodal detection task » in *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 19. pp 931-950.
- Dodoo, J. N. D. (2010). *La belle Fleure et d'autres Histoires*. Accra : Black Mask Limited.
- Dolphine, F., Kropp D. M. E. (1988). «The Volta Comoe Languages» *In the Languages of Ghana*. Bradford-on Avon: DPL.
- Dubois J., Giacomo, M., et Guespin, L. (2007). *Grand dictionnaire : Linguistique & Science du langage*. Paris : Larousse (Revisé).
- Dufeu, B. (1999). « Les hypothèses fondamentales de la psychodramaturgie linguistique » In *Le Français dans le Monde*. pp. 112-124.
- Dumas, D. (1974). « Durée vocalique et diphtongaison en français québécois ». *Cahier de linguistique* (4). pp13-55.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Presse.
- Féry, C. (2003). «Markedness, faithfulness, vowel quality and syllable structure in French». *Journal of French language studies*. pp 247-280.
- Fougeron, C., Gendrot, C., & Bürki, A. (2007a, Août) «On the acoustic characteristics of French schwa». Communication présentée à 16th International Congress of Phonetic Sciences. Germany : Saarbrücken.

- Girard, F., & Lyche, C. (2013). *Norme, variation et enseignement du FLE*. Bordeaux: Publisert.
- Gyan, K. (1980). *Contrastive Study of Noun Phrase Complementation in Akan and in French*. Department of Curriculum and Teaching: University of Cape Coast.
- Greenberg, J. H. (1963). *Langages of Africa*. The Hague: Mouton.
- Guimbretière, É., (1994) *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Dider/Hatier.
- Hagège, (1985). *l'Homme de paroles*. Paris: Fayard.
- Hammar, E. (1998). « La prononciation au temps de pédagogues » In *Le Français dans le monde*. pp. 106-117.
- Hansen, A. B. (2012). «A study of young Parisian speech». Dans R. Gess, C. Lyche, & T. Meisenburg (Dir.), *Phonological Variation in French: Illustrations from three continents*. Philadelphia: John Benjamins.
- Hansen, A. B., & Juillard, C. (2011). « La phonologie parisienne à trente ans d'intervalle Les voyelles à double timbre». *Journal of French language studies*, 21 (3). pp 313-359.
- Jackobson, R. (1963). *Essaie de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- Jamet, M-C., (2007). *A l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romaines*. Tubingers : Guntar Narr Verlag.
- Kaneman-Pougatch, M. et Guimbretière, E. (1991). *Plaisir des sons*. Paris : Hatier-Didier.
- Krashen, S. (1973) « Lateralisation, language learning, and the critical periode: Some new evidence » In *Language learning* 22. pp 3-74.
- Labov, W. (1972): *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ladefoged, P. (1972). Phonetic Prerequisites for a distinctive feature theory. In: Valdman (eds.) *Papers In linguistics and phonetics to the memory of Pierre Delattre*. The Hague: Mouton. pp 273-286.
- Lado, R. (1957). *Linguistic across cultures*. Ann Harbor: University of Michigan Press.
- Laks, B. (2000). « Description de l'oral et variation, la phonologie et la norme » In *L'information grammaticale*, 94. pp 5-11.
- Landick, M. (1995). «The mid-vowels in figures: hard facts», *French review*, 69(1). pp 88-102.
- Lange, M. (2002) «Activation of multiple phoneme associates of graphemes in visual word Recognition». In *Brain and Language*, 81 (1/3). pp 610-620.

- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris: Hachette.
- Léon, M., & Léon, P. R. (2014). *La prononciation du français* (2<sup>ème</sup> éd.). Paris: Armand Colin.
- Léon, P. R. (1966b). *Prononciation du français standard, aide-mémoire d'orthoépée à l'usage des étudiants étrangers*. Paris: Didier.
- Léon, P. R., & Léon, M. (2004) : *La prononciation du français*. Paris : A Colin.
- Léon, P. R., & Léon, M., Léon, F., & Thomas, A. (2009). *Phonétique du FLE Prononciation: de la lettre au son*. Paris : Armand Colin.
- Léon, P. R Léon, M. (1964). *Introduction à la phonétique corrective*. Paris : Hachette.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Le Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Orphrys.
- Lyons, J. (1970). *Linguistique générale, introduction à la linguistique théorique*. Paris : Larousse.
- Marchal, A. (1980). *Les sons et la parole*. Montréal : Guérin.
- Marcoux, I., & Côté, M.-H. (2016, 17 nov.). *Phonologie du schwa français: apports et limites des mesures phonétiques en lien avec sa distribution*. Communication présentée à Journées Français Langue Orale et Linguistique-Phonologie du Français Contemporain (FLORAL-PFC)-Journée thématique schwa. Paris.
- Martin, P. (1996). *Éléments de phonétique avec application au français*. Canada : Presses de l'Université Laval.
- Martinet, A. (1945). *La prononciation du français contemporain : témoignages recueillis en 1941 dans un camp d'officiers prisonniers*. Paris: Droz.
- Martinet, A. (1969). *Le français sans fard*. Paris : Presses universitaires de France.
- Megherbi & Ehrlich, (2005): « Language impairment in less skilled comprehenders : the on-line processing of anaphoric pronouns in a listening situation » *In Reading and Listening*. pp 45-59.
- Meisenburg, (Dir.). *Phonological Variation in French: Illustrations /rom three continents*. Philadelphia: John Benjamins.
- Morin, Y.-C. (1974). « Règles phonologiques à domaine indéterminé: chute du cheva en français ». *Cahier de linguistique*(4). pp 69-88.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Odile Jacob.
- Mouni, G. (1968). *Clefs pour la Linguistique*. Paris : Seghers.
- Ostby, K. A. (2016). *Les voyelles orales à double timbre dans le parler de la haute bourgeoisie parisienne: analyse acoustique et diachronique*, (PhD). Paris 10.

- Peretz, C. (1977). *Les voyelles orales à Paris dans la dynamique des âges et de la société*, (PhD). Université de Paris 5.
- Price, G. (2005). *An introduction to French pronunciation* (Rev. Ed.), Malden, MA. Blackwell: Pub.
- Raymond, R. (2003). *La Méthode Verbo-Tonale d'Intégration Phonétique. Elément de Phonétique et de Phonologie du Français Contemporain*. Paris: Daloz.
- Robert, P., Rey, A., & Rey-Debove, J. (Eds.) (1991). *Le Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Séguin, M.-C. (2010). *Catégorisation acoustique des voyelles moyennes antérieures arrondies en français laurentien*. (Thèse de doctorat), University of Ottawa (Canada).
- Sigouin, C. (2013). *Caractéristiques acoustiques des voyelles fermées tendues, relâchées et allongées en français québécois*, (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appeton-Century-Crofts.
- Stewart, J. M. (1967). *Tongue Root Position in Akan Vowel Harmony*, *Phonetica*, Vol 16 no 4.
- Soku, D. (1997). *The production of french sounds by ewe-english bilinguals. The case of interference*. Legon: Department of Linguistics, University of Ghana.
- Sutherland, E. R. A. (1977). *A Preliminary Study of the Trilingualism as a Problem Facing the Ghanaian Student of French. The Twi-English-French case*.
- Tabouret K. A. (2008). « L'expression *contact* comme révélatrice de la dynamique des langues », *Journal of language contact* - Thema 2, pp 7- 18.
- Tchagbele, Z. (1976). *Phonologie et Tonologie du Tem* (Thèse de doctorat du troisième cycle), Université de la Sorbonne nouvelle-Paris.
- Thomas, J. M. C., et al. (1976). *Initiation à la phonétique*. Paris: PUF.
- Tranel, B. (1987b) *The sounds of French: An introduction*. Cambridge: Cambridge university press.
- Tranel, B. (1984). *Closed syllable adjustment and the representation of schwa in French*, Communication présentée à Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society.
- Trinh, C. (1990). *Cours de phonétique*. Hanoi : Dai hoc Su pham ngoai ngu Hanoi.
- Troubetzkoy, N. S. (1970). *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.
- Vuletic, B., Cureau, J. (1974). *Enseignement de la prononciation*. Paris, Didier.
- Walker, D. C. (2001). *French sound structure*. Calgary: University of Calgary Press.
- Walter, H. (1977). *La phonologie du français*. Paris: Presses universitaires de France.

Wallwork J. F. (1978). *Language and People*. London: Heinemann Educational Books.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact, findings and problems*, New York: Publication Number 1 of the linguistic circle of N.Y.



## ANNEXES

### ANNEXE 1

#### QUESTIONNAIRES POUR LES APPRENANTS

Ce questionnaire est adressé aux apprenants et vise à diagnostiquer les difficultés relatives à la prononciation de certains sons tels que les voyelles orales antérieures arrondies du français.

#### A. Profile de l'enquête

1. Age: .....

2. Sex:

[M]

[F]

3. Level of education:

[1<sup>st</sup> year]

[2<sup>nd</sup> year]

[3<sup>rd</sup> year]

4. At which level did you start studying French in school? Primary , JHS , SHS

*(Indicate the class)* .....

5. Have you ever lived in a French speaking country? Yes  No

*(if yes, for how long)*.....

6. Give the languages you speak by order of acquisition

a.

b.

c.

7. Can you read and write at least one Ghanaian language? Yes  No

*(If yes, which one)*.....

8. Can you read and write any other foreign language apart from English and French?

Yes [ ] No [ ]

(If yes, indicate the language).....

**B. Les données sur la connaissance de la phonétique/phonologie**

9. Do you have an idea of what is phonetics and phonology?

Yes [ ] No [ ]

(If yes, say briefly what it is about)

.....  
.....

10. At which level have you started learning the pronunciation of French Sounds?

Primary [ ], JHS [ ], SHS [ ]

11. How do you roughly consider French sounds pronunciation?

Easy [ ] Difficult [ ]

12. Which categories of sons caused more difficulties for you?

Consonant [ ], Vowels [ ]

13. Tick the sounds, within the following list, you find difficult in pronouncing?

[a] [ ]

[e] [ ]

[ɛ] [ ]

[i] [ ]

[ɔ] [ ]

[o] [ ]

[u] [ ]

[y] [ ]

[œ] [ ]

[ø]      [ ]

[ə]      [ ]

14. What makes their pronunciation particularly difficult according to you?

[ ] - Because those sounds are missing in your local language

[ ] - Because those sounds are missing in English language

[ ] - Because of their articulatory properties

*Mention any other reason(s)*

.....

15. Did your teacher do the correction in what concern their pronunciation?

Yes [ ], No [ ]

16. How did he correct their pronunciation?

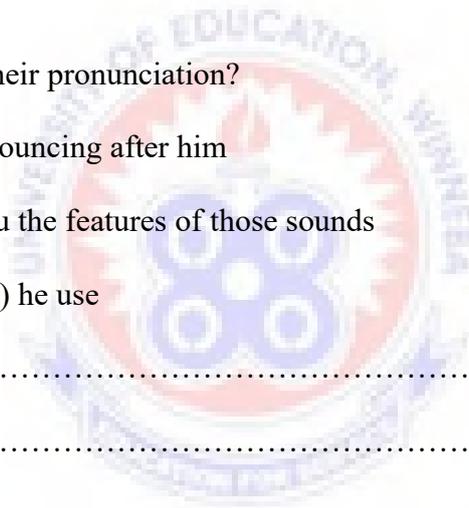
[ ] - By making you pronouncing after him

[ ] - By describing to you the features of those sounds

*Mention any other way(s) he use*

.....

.....



## ANNEXE 2

### QUESTIONNAIRES POUR LES ENSEIGNANTS

Ce questionnaire est adressé aux enseignants et vise le même but que celui des apprenants.

#### A. Profile de l'enquêté

17. Sex: [M]    [F]

18. What is your level of education?    Diploma [ ]    M.A [ ]    M.Phil [ ]    Phd [ ]

19. For how long have you been teaching French?    1-5 yrs [ ]    5-10 yrs [ ]    10-15 yrs [ ]  
] 15-20 yrs [ ]    20 yrs and above [ ]

20. Have you ever participated in any seminar in *Français langue étrangère* (FLE) after your tertiary education?

Yes [ ]    No [ ]

(If yes, which one).....

#### B. Les données sur l'enseignement de la phonétique/phonologie du français

21. Do you explicitly teach French phonetics to your students?    Yes [ ]    No [ ]

22. What category of sounds causes more difficulties to the learners?    Consonant [ ], vowels [ ]

23. Can you list some sounds that, you know, cause problem to the students?

24. According to you what is the origin of those difficulties

[ ] - Because those sounds are missing in Tèm language

[ ] - Because those sounds are missing in English language

[ ] - Because those sounds of French are particularly difficult to pronounce

Mention any other

reason(s).....

(Justify your answer)

.....

25. Do you think English and/or Tèm influence French sounds pronunciation? Yes [ ] No [ ]

26. How will you estimate the negative impact of the knowledge in English and/or Tèm phonetics upon the mastery of the French phonetics by your students? Very little [ ], little [ ], high [ ], very high [ ]

27. Rate the difficulties of your students in the production of the sounds particularly in the following sounds [y, Ø, œ]. Very little [ ], little [ ], high [ ], very high [ ]

28. In your opinion, what might have accounted to the challenges faced by the students?  
.....  
.....

29. What teaching method do you employ to correct you student pronunciation?

[ ] -By making them pronouncing sounds after me

[ ] -By describing to them the features of those sounds

Mention any other way(s) he use  
.....  
.....

30. Which language do you often use in your course explanations?

English [ ], French [ ], local Language(s) [ ]

31. Do you sanction the errors of your student with regards to the pronunciation of sounds?

Yes [ ] No [ ] Sometimes [ ]

32. Mention any challenge you face with regard to the good pronunciation of sounds.  
.....  
.....

33. What measures do you adopt to overcome those challenges?  
.....  
.....

### ANNEXE 3

#### Le texte lu par les enquêtés

Mes sœurs s'appellent Juliette, Meula et Fleure. Elles ont toutes des jupes turks. Juliette s'amuse les soirs à côté du mur du musée. Meula ne s'intéresse pas aux jeux que joue Juliette. Notre père a un fusil pour tuer les animaux dangereux. Meula aime aussi porter des jupons neufs de couleurs bleues. Fleure à peur du ciel meuve mais elle est amoureuse du couleur neutre.

Les animaux se sont réunis enfin et ont discuté de ce qui fallait faire. Ils ont décidé de nommer un roi pour assurer leur sécurité. Oui, un roi seul peu assurer leur protection. Le lion dit je suis le plus fort, le plus féroce. Qui peut assurer votre sécurité mieux que moi ?

#### Transcription originale du texte

.....sœR.....3yljæt/mølaeflœR//.....3yptyRk//3yljætsamyZ.....dymyRdymyze//møla....3ø  
 .....3yljæt//.....fyzi....tyje....dãzeRø//møla....3ypõnof...kulœRblø//  
 flœR...pœRdy...møv....amuRøzdykulœRnøtR//.....Reyni.....diskyte.....//.....asyRe  
 lœRsekyRite//.....sœlpøasyRelœR.....//.....plys....plys.....//....pøasyRe....sekyRitemj  
 ø.....//

## Transcription de la prononciation des apprenants

### 1<sup>ère</sup> année

#### Enquêté 1

...sɛR...zɹlɛt/mɛlaɛflɛR//.....zɹptɹRk//zɹlɛtsamjɹz...dɹmɹRdɹmɹzɛ//mɛla....zɹɔ....zɹljɛt  
//.....fjɹzil....tɹje....dãzeRɔ//mɔla....zɹpõnof...kulɛRblɔ//flɛR...pɛRdɹ...mɔv....amɹRɔz  
dɹkulɛRnɔtR//

.....Reɹni.....diskjɹte.....//.....asy

RelɛRsekɹRite//.....sɛlpɔasyRelɛR.....//.....plɹs....plɹs.....//....pɔasyRe....sekɹRitem  
jɔ.....//

#### Enquêté 2

...sɛR...zɹlɛt/mɛlaɛflɛR//.....zɹptɹRk//zɹlɛtsamjɹz...dɹmɹRdɹmɹzɛ//mɛla....zɹɔ....zɹljɛt  
//.....fɹzil....tɹe....dãzeRɔ//mɔla....zɹpõnof...kulɛRblɔ//flɛR...pɛRdɹ...mɔv....amɹRɔ  
zdɹkulɛRnɔtR//

.....Reɹni.....diskjɹte.....//.....asyRelɛRsekɹRite//.....sɛlpɔasuRelɛR.....//...  
.....plɹs....plɹs.....//....pɔasyRe....sekɹRitemjɔ.....//

#### Enquêté 3

...sɛR...zɹlɛt/mɔlaɛflɛR//.....zɹptɹRk//zɹljɛtsamjɹz...dɹmɹRdɹmɹzɛ//mɛla....zɛ....zɹljɛ  
t//.....fɹzil....tɹe....dãzeRe//mɔla....zɹpõnof...kulɛRblɔ//flɛR...pɛRdɹ...mɔv....amɹRɔz  
dɹkulɛRnɔtR//

.....Reɹni.....diskjɹte.....//.....asyRelɛRsekɹRite//.....sɛlpɔasyRelɛR.....//...  
.....plɹs....plɹs.....//....pɔasuRe....sekɹRitemjɔ...../

#### **Enquêté 4**

...sεR...zulεt/mεlεflεR//.....zuptuRk//zulεtsamiuz...dimuRdymuze//mεlε...zo...zulεt  
//.....fiuzil...tuje...dāzeRo//molε...zupōnof...kulεRblo//flεR...pεRdi...mov...amuRo  
zdikulεRnotR//  
.....Reuni.....diskiute.....//.....asyRelεRsekyRite//.....sεlpoasyRelεR.....//...  
.....plus.....plus.....//.....poasyRe...sekiRitemjo.....//

#### **Enquêté 5**

...sεR...zulεt/mεlεflεR//.....zuptuRk//zulεtsamiuz...dimyRdymuze//mεlε...ze...zulε  
t//.....fiuzil...tue...dzeRe//molε...zupōnof...kulεRblo//flεR...pεRdu...mov...amuRoz  
dikulεRnotR//  
.....Reyni.....diskiute.....//.....asyRelεRsekiuRite//.....sεlpoasyRelεR.....//...  
.....plus.....plus.....//.....poasuRe...sekiRitemjo.....//

#### **Enquêté 6**

...sεR...zulεt/mεlεflεR//.....zuptuRk//zulεtsamiuz...dimuRdymuze//mεlε...zo...zulεt  
//.....fiuzil...tue...dāzRe//molε...zupōnof...kulεRblo//flεR...pεRdu...mov...amuRoz  
ikulεRnotR//  
.....Reuni.....diskiute.....//.....asyRelεRsekuRite//.....sεlpoasuRelεR.....//...  
.....plus.....plus.....//.....poasyRe...sekiRitemjo...../

**Enquêté 7**

...sæR...zulet/mølaeflæR//.....zyptuRk//zuletsamys...dimuRdimjuze//mela....zø....zuljε  
t//.....fuzil....tue....dãzeRø//møla....zupõnof...kulæRblø//flæR...pæRdu...møv....amuRø  
zdiikulæRnotR//  
.....Reuni.....diskjute.....//.....asyRelæRsekurite//.....sælpøasuRelæR.....//...  
.....plus.....plus.....//.....pøasyRe....sekjūRitimjø.....//

**Enquêté 8**

...sæR...zulet/mølaeflæR//.....zuptuRk//zuletsamjuz...dimuRdymuze//mela....zø....zuljεt  
//.....fuzil....tue....dãzeRø//møla....zupõnof...kulæRblø//flæR...pæRdu...møv....amuRøz  
diikulæRnotR//  
.....Reuni.....diskjute.....//.....asyRelæRsekurite//.....sælpøasuRelæR.....//...  
.....plus.....plus.....//.....pøasyRe....sekjūRitemjø.....//

**Enquêté 9**

...sæR...zulet/mølaeflæR//.....zuptuRk//zuletsamjuz...dimuRdymuze//mela....zø....zuljεt  
//.....fuzil....tue....dãzeRø//møla....zupõnof...kulæRblø//flæR...pæRdi...møv....amuRø  
zdiikulæRnotR//  
.....Reuni.....diskjute.....//.....asyRelæRsekurite//.....sælpøasyRelæR.....//...  
.....plus.....plus.....//.....pøasyRe....sekjūRitemjø.....//

### Enquêté 10

...sεR...zulεt/mεlaεflεR//.....zuptuRk//zulεtsamjuz...dimuRdymuze//mεla...zo...zulεt  
//.....fjuzil...tuje...dāzeRo//mola...zupōnof...kulεRblo//flεR...pεRdi...mov...amuRo  
zdikulεRnotR//  
.....Reuni.....diskjute.....//.....asyRelεRsekyRite//.....sεlpoasyRelεR.....//...  
.....plus.....plus.....//.....pooasyRe...sekiRitemjo.....//

### 2<sup>ème</sup> année

#### Enquêté 1

...sεR...zulεt/mεlaεflεR//.....zuptuRk//zulεtsamjuz...dimyRdymjuzε//mεla...zo...zul  
jεt//.....fjuzil...tue...dāzeRe//mola...zupōnof...kulεRblε//flεR...pεRdi...mov...amuRo  
zdikulεRnotR//  
.....Reyni.....diskute.....//.....asyRelεRsekjuRite//.....sεlpoasyRelεR.....//...  
.....plys.....plys.....//.....pooasyRe...sekjuRitemjo.....//

#### Enquêté 2

...sεR...zulεt/mεlaεflεR//.....zuptuRk//zulεtsamyz...dimyRdimuze//mεla...zo...zulεt//  
.....fjuzi...tuwe...dāzeRo//mola...zupōnof...kulεRblo//flεR...pεRdi...mov...amuRozd  
ikulεRnotR//  
.....Reuni.....diskjute.....//.....asyRelεRsekjuRite//.....sεlpoasuRelεR.....//  
.....plus.....plus.....//.....pooasyRe...sekiRitemje.....//

### Enquêté 3

...sεR...zulet/mεlaεflεR//.....zuptuRk//zuletsamiuz...dimuRdymuze//mεla...zo...zuljet  
//.....fuzil...tuje...dāzeRo//mola...zupōnof...kulεRblo//flεR...pεRdi...mov...amuRo  
zdikulεRnotR//  
.....Reuni.....diskiute.....//.....asyRelεRsekyRite//.....sεlpoasyRelεR.....//...  
.....plus.....plus.....//.....poasyRe...sekiRitemjo.....//

### Enquêté 4

...sεR...zulet/mεlaεflεR//.....zuptuRk//zuletsamiuz...dimuRdymuze//mεla...zo...zuljet  
//.....fuzil...tue...dāzeRo//mola...zupōnof...kulεRblo//flεR...pεRdu...mov...amuRoz  
dikulεRnotR//  
.....Reuni.....diskiute.....//.....asyRelεRsekuRite//.....sεlpoasuRelεR.....//...  
.....plus.....plus.....//.....poasyRe...sekiRitemjo.....//

### Enquêté 5

...sεR...zulet/mεlaεflεR//.....zuptuRk//zuletsamyz...dimyRdimuze//mεla...zo...zuljet/  
/.....fuzi...tuwe...dāzeRo//mola...zupōnof...kulεRblo//flεR...pεRdi...mov...amuRo  
zdikulεRnotR//  
.....Reuni.....diskiute.....//.....asyRelεRsekuRite//.....sεlpoasuRelεR.....//  
.....plus.....plus.....//.....poasyRe...sekiRitemje.....//

### Enquêté 6

...sεR...zylεt/mølaεflœR//.....zyptuRk//zyljεtsamyz...dymyRdimjuε//møla...zø...zyljε  
t//.....fjuzil...tuje...dãzeRø//møla...zypõnøf...kulεRblø//flœR...pεRdy...møv...amuR  
øzdukulεRnøtR//  
.....Reyni.....diskjute.....//.....asyRelεRsekjuRite//.....sœlpøasuRelεR.....//  
.....plys.....plus.....//.....pøasuRe...sekiRitemjø.....//

### Enquêté 7

...sεR...zulεt/mœlaεflεR//.....zuptuRk//zulεtsamjuz...dimuRdymuze//mœla...zø...zuljεt  
//.....fjuzil...tuje...dãzeRø//møla...zupõnøf...kulεRblø//flœR...pœRdi...møv...amuRø  
zdikulεRnøtR//  
.....Reuni.....diskjute.....//.....asyRelεRsekyRite//.....sœlpøasyRelεR.....//...  
.....plus.....plus.....//.....pøasyRe...sekiRitemjø.....//

### Enquêté 8

...sεR...zulεt/mœlaεflεR//.....zuptuRk//zulεtsamjuz...dimuRdymuze//mœla...zø...zuljεt  
//.....fjuzil...tue...dãzeRø//møla...zupõnøf...kulœRblø//flœR...pœRdu...møv...amuRø  
zdikulεRnøtR//  
.....Reuni.....diskjute.....//.....asyRelεRsekuRite//.....sœlpøasuRelεR.....//...  
.....plus.....plus.....//.....pøasyRe...sekiRitemjø.....//

### Enquêté 9

...sæR...zyljet/mølaeflæR//.....zyptuRk//zyljetsamjuze...dumyRdumjuze//møla....zø....zy  
ljset//.....fyzil....tyje....dãzeRø//møla....zupõnof...kulæRblo//flæR...pæRdu...møv....amuR  
øzdukulæRnotR//  
.....Reyni.....diskjute.....//.....asyRelæRsekjuRite//.....sølpøasyRelæR.....//...  
.....plys.....plys.....//....pøasyRe....sekjuRitemjø.....//

### Enquête 10

...sæR...zyljet/mølaeflæR//.....zyptuRk//zyljetsamyz...dumyRdumjuze//møla....zø....zy  
ljset//.....fyzil....tyje....dãzeRø//møla....zupõnof...kulæRblo//flæR...pæRdu...møv....amuR  
øzdukulæRnotR//  
.....Reyni.....diskjute.....//.....asyRelæRsekjuRite//.....sølpøasyRelæR.....//...  
.....plys.....plys.....//....pøasyRe....sekjuRitemjø.....//

3<sup>ème</sup> année

### Enquête 1

...sæR...zyljet/mølaeflæR//.....zyptuRk//zyljetsamyz...dumyRdumjuze//møla....zø....zy  
ljset//.....fyzil....tyje....dãzeRø//møla....zupõnof...kulæRblo//flæR...pæRdu...møv....amu  
RøzdukulæRnotR//  
.....Reyni.....diskjute.....//.....asyRelæRsekjuRite//.....sølpøasyRelæR.....//  
.....plys.....plys.....//....pøasyRe....sekjuRitemjø.....//

## **Enquête 2**

...sæR...zylet/mølaeflæR//.....zyptuRk//zyletsamyz...dymyRdimuze//mela....3ø....zyljet  
//.....fjuzi....tuwe....dãzeRø//møla....3upõnof...kulæRblo//flæR...pæRdy...mov....amuR  
øzdikuléRnotR//  
.....Reyni.....diskjute.....//.....asyRelæRsekjuRite//.....sælpøasuRelæR.....//  
.....plus....plys.....//....pøasyRe....sekjuRitemjø.....//

## **Enquête 3**

...sæR...zylet/mølaeflæR//.....3uptuRk//zyletsamyz...dimyRdimuze//mela....3ø....zyljet/  
/.....fjuzi....tuwe....dãzeRø//møla....3upõnof...kulæRblo//flæR...pæRdi...mov....amuRøz  
dikuléRnotR//  
.....Reuni.....diskjute.....//.....asyRelæRsekjuRite//.....sælpøasuRelæR.....//  
.....plus....plus.....//....pøasyRe....sekiRitemje.....//

## **Enquête 4**

...sæR...zyljet/mølaeflæR//.....zyptuRk//zyljetsamyz...dumyRdumjuze//møla....3ø....zy  
ljet//.....fyzil....tyje....dãzeRø//møla....3upõnof...kulæRblo//flæR...pæRdu...mov....amu  
RøzdukuléRnotR//  
.....Reyni.....diskjute.....//.....asyRelæRsekuRite//.....sælpøasyRelæR.....//...  
.....plys....plys.....//....pøasyRe....sekuRitemjø.....//

### Enquête 5

.....sɛR.....ɔyljet/mɔlaeflɛR//.....ɔyptyRk//ɔyljetsamyɔz.....dymyRdymyze//mɔla....ɔɔ

.....ɔyljet//.....fyzi....tyje....dãzeRɔ//mɔla....ɔypõnof...kulɛRblo//

flɛR...pɛRdy...mɔv....amuRɔzdykulɛRnɔtR//

.....Reyni.....diskyte.....//.....asyRelɛRsekɔRite//.....sɛlpɔasyRelɛR.....//...

.....plys.....plys.....//....pɔasyRe....sekɔRitemjɔ.....//

### Enquête 6

.....sɛR.....ɔyljet/mɔlaeflɛR//.....ɔyptyRk//ɔyljetsamyɔz.....dymyRdymjuze//mɔla....ɔɔ

.....ɔyljet//.....fyzil....tuwe....dãzeRe//mɔla....ɔypõnof...kulɛRblo//

flɛR...pɛRdy...mɔv....amuRɔzdykulɛRnɔtR//

.....Reuni.....diskyte.....//.....asyRelɛRsekɔRite//.....sɛlpɔasyRelɛR.....//...

.....plys.....plys.....//....pɔasyRe....sekɔRitemjɔ.....//

### Enquête 7

...sɛR...ɔyljet/mɔlaeflɛR//.....ɔuptuRk//ɔyljetsamyɔz...dimyRdimuze//mela....ɔɔ.....ɔyljet/

/.....fjuzi....tuwe....dãzeRɔ//mɔla....ɔupõnof...kulɛRblo//flɛR...pɛRdi...mɔv....amuRɔz  
dikulɛRnɔtR//

.....Reuni.....diskjute.....//.....asyRelɛRsekjuRite//.....sɛlpɔasuRelɛR.....//...

.....plus.....plus.....//....pɔasyRe....sekiRitemje.....//

**Enquête 8**

...sæR...3ylæt/mølaeflæR//.....3yptuRk//3yljetsamyz...dymyRdymuze//mela....3ø....3yljæt  
t//.....fuzi....tuē....dãzeRø//mela....3upõnof...kulæRblo//flæR...pæRdy...møv....amuRøz  
dykulæRnøtR//  
.....Reuni.....diskjute.....//.....asyRelæRsekjuRite//.....sælpøasyRelæR.....//  
.....plys....plys.....//....pøasyRe....sekyRitemje.....//

**Enquête 9**

...sæR.....3yljæt/mælaeflæR//.....3yptyRk//3yljetsamyz.....dymyRdymyze//mela....3ø....  
3yljæt//.....fjuzi....tuwe....dãzeRe//møla....zypõnof...kulæRblo//  
flæR...pæRdy...møv....amuRøzdykulæRnøtR//  
.....Reyni.....diskyte.....//.....asyRelæRsekyRite//.....sælpøasyRelæR.....//...  
.....plys....plys.....//....pøasyRe....sekyRitemjø.....//

**Enquête 10**

.....sæR.....3yljæt/mølaeflæR//.....3yptyRk//3yljetsamyz.....dymyRdymjuze//møla....3  
ø....3yljæt//.....fyzil....tuwe....dãzeRe//møla....3ypõnof...kulæRblo//  
flæR...pæRdy...møv....amuRøzdykulæRnøtR//  
.....Reuni.....diskyte.....//.....asyRelæRsekyRite//.....sælpøasyRelæR.....//...  
.....plys....plys.....//....pøasyRe....sekyRitemjø.....//