

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

**REALISATION DE L'ENCHAINEMENT CONSONANTIQUE ET VOCALIQUE
EN FRANÇAIS AUPRES DES APPRENANTS DE GHANA
SENIOR HIGH SCHOOL, TAMALE**



MASTER OF EDUCATION

2023

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

REALISATION DE L'ENCHAINEMENT CONSONANTIQUE ET VOCALIQUE

EN FRANÇAIS AUPRES DES APPRENANTS DE GHANA

SENIOR HIGH SCHOOL, TAMALE

FESTUS COURAGE TUBDAAR

(200049133)



**A DISSERTATION IN THE DEPARTMENT OF FRENCH EDUCATION,
FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATION, SUBMITTED TO THE
SCHOOL OF GRADUATE STUDIES, IN PARTIAL FULFILMENT OF THE
REQUIREMENTS FOR THE AWARD OF THE DEGREE**

MASTER OF EDUCATION

(FRENCH)

IN THE UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

FEBRUARY, 2023

DECLARATION

STUDENT'S DECLARATION

I, FESTUS COURAGE TUBDAAR, do hereby declare that except references to people's work which has been duly cited, this dissertation is the result of my own original work and that it has neither in whole nor part been presented for another degree in this university or elsewhere.

Signature:.....

Date:.....

SUPERVISOR'S DECLARATION

I, Dr. A.K. HETTEY hereby declare that the preparation and presentation of this dissertation were supervised in accordance with the guidelines for supervision of dissertation as laid down by the University of Education, Winneba.

Signature.....

Date:.....

DEDICACE

Je dédie ce travail à mon évêque, son excellence mon seigneur Philip Naameh pour ses conseils, encouragements et appui moral et financier.



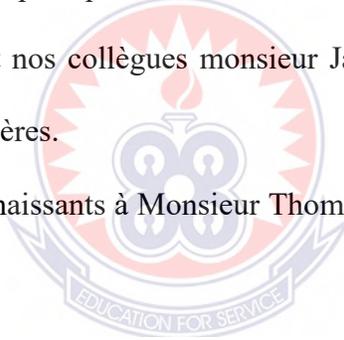
REMERCIEMENTS

Nous témoignons nos profondes gratitude à notre encadreur principal, Dr. A.K. Hetty qui par son soutien, son guide, ses conseils, sa patience et sa volonté a su diriger ce travail du début jusqu'à la fin malgré ses lourdes responsabilités. Nous apprécions ses corrections et suggestions indispensables ainsi que ses encouragements et compréhension envers nous.

Nous sommes également reconnaissants au Professeur D.S.Y. Amuzu et à tous les professeurs du Département de français de l'Université d'Education, Winneba sans oublier Monsieur E.K. Pomevor, Dr. D.K. Ayi-Adzimah, Monsieur F.A. Odonkor pour leurs conseils et suggestions pratiques à la réalisation de ce travail.

Nous remercions vivement nos collègues monsieur Jacob Missadzi pour ses conseils et assistance de diverses manières.

Enfin, nous sommes reconnaissants à Monsieur Thomas Amewugah Gati pour la mise en page de ce mémoire.



ABSTRACT

This research aims at finding out the difficulties encountered by SHS3A&B learners of Ghana Senior High School in Tamale Municipality regarding the use of « enchainement vocalique/consonantique dans l'apprentissage du Français » in oral French. The research was conducted in two different classes namely: General Arts A & B of SHS3 with total number of 20 students and 4 teachers. Data were collected through questionnaire for teachers and learners and a written test for learners on the «enchainement consonantique et vocalique en français». The researcher adopted mixed method of analysis. The analysis has revealed that most of the errors committed by learners were as a result of interferences of the learners with other languages they have already acquired. The findings revealed that learners' difficulties came from lack of knowing the rules governing “l'enchainement et les techniques d'enseignement ». The findings revealed that the complex nature of the French language made teaching and learning difficult. The findings also showed that learners faced with two distinct problems. Thus, the problems related to linking words in French and the complex nature of French in general. Based on these findings, it was recommended that the ministry of education and the authority of Ghana Senior High School should continue with exchange programme with francophone countries to enable the students to learn faster. It was also recommended that teachers should engage students in the activities of pronunciation of linking words to give them a better way of pronouncing words in French. It was recommended that teachers should organize extra classes in reading practices (reading aloud).

RÉSUMÉ

Dans notre travail, le sujet est réalisation de l'enchaînement consonantique et vocalique en français auprès des apprenants de Ghana Senior High School, Tamale. Nous avons utilisé des questionnaires pour 20 apprenants et 4 enseignants et aussi un test pour 20 apprenants. Nous avons utilisé la méthode qualitative et quantitative pour l'analyse des résultats des données. Au cours de notre étude, nous avons constaté que les erreurs que les apprenants commettent ont leurs sources dans l'interférence avec une autre langue ou dans la tendance de transfert d'une autre langue déjà apprise au moment de l'apprentissage du français. En plus de cela nous avons remarqué que les difficultés des apprenants proviennent des manques de connaissance des règles qui gouvernent l'enchaînement et les techniques d'enseignement. Nous avons aussi constaté que la nature complexe de la langue française rend aussi l'enseignement et l'apprentissage difficiles. L'apprenant fait face à deux problèmes distincts: le problème lié au processus de réalisation de l'enchaînement en français et la nature complexe de la langue à laquelle l'apprenant est exposé. Nous basant sur notre résultat, nous avons donné les recommandations suivantes ; Notre première suggestion aux autorités de l'éducation au Ghana et aux autorités de Ghana Senior High School, Tamale, Ghana est de continuer avec le programme 'two weeks abroad' car ce programme fournit aux étudiants un bain linguistique, cet environnement francophone dont ils ont tant besoin afin d'acquérir naturellement la langue.

Deuxièmement, nous proposons que les enseignants engagent des apprenants dans les activités des prononciations pour améliorer la manière de prononcer les mots enchaînés.

Enfin, nous suggérons que les apprenants ont besoin de cours supplémentaires dans les lectures à haute voix avec beaucoup d'activités pratiques pour surmonter ces difficultés.

TABLE DES MATIÈRES

DECLARATION	ii
DEDICACE	iii
ABSTRACT	v
CHAPITRE UN	1
INTRODUCTION GENERALE	1
1.0 Préambule.....	1
1.1 Contexte de l'étude.....	1
1.2. Problématique.....	3
1.3. Justification du choix du sujet.....	4
1.4. Objectifs de l'étude.....	6
1.5. Hypothèses de l'étude.....	6
1.6 Questions de recherche.....	7
1.7 Délimitation du sujet.....	7
1.8 Plan du travail.....	8
1.9 Conclusion partielle.....	8
CHAPITRE 2	9
CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS.....	9
2.0 Introduction	9
2.1 Cadre théorique	9
2.1.1 Oral.....	9
2.1.2 Prononciation	10
2.1.3 Lecture.....	11
2.1.4 Place de la lecture.....	12
2.1.5 La lecture d'un texte à haute voix	13
2.1.6 Clarification des notions.....	17
2.1.6.1. L'enchaînement	17
L'enchaînement consonantique	18
a) L'enchaînement vocalique	20
2.1.6.3 L'enchaînement généralisé.....	20
2.1.6.5 La segmentation des unités visuelles.....	23

2.1.7 La liaison et l'enchaînement.....	24
2.1.8 La liaison et l'enchaînement consonantique.....	27
2.2.1 Transfert linguistique.....	29
2.2.2 Transfert Conscient et Inconscient	32
2.2.3 Analyse Contrastive.....	33
2.3 Travaux Antérieurs.....	35
CHAPITRE TROIS	40
DEMARCHES METHODOLOGIQUES.....	40
3.0 Introduction	40
3.1. Population de référence.....	40
3.2 Echantillonnage.....	41
3.3 Instruments de collecte des données	43
3.3.1 Nature du questionnaire.....	43
3.3.2. Test de performance oral	44
3.3 Méthode de collecte des données.....	44
3.4 Méthode d'analyse des données.....	45
3.5 Conclusion partielle.....	45
CHAPITRE QUATRE.....	46
PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	46
4.0 Introduction	46
4.1.2. Synthèse.....	52
4.2 Analyse des résultats du questionnaire des apprenants.....	53
4.3. Analyse des résultats du test de lecture à haute voix	58
4.4. Validation des hypothèses.....	61
4.5. Conclusion partielle.....	63
CHAPTER CINQ.....	64
CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS	64
Introduction	64
REFERENCES	67
SITOGRAPHIE	72
ANNEXES	73
APPENDICE A.....	73

ANNEXES	75
APPENDICE B.....	75
ANNEXES	77
APPENDICE C.....	77
L'enchaînement consonantique	77
L'enchaînement vocalique	77



CHAPITRE UN

INTRODUCTION GENERALE

1.0 Préambule

Au fil des recherches, le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE) s'est enrichie de termes plus spécifiques correspondant à des besoins particuliers. Il existe ainsi le français langue seconde (FLS ou FL2) qui s'acquière précocement ou non dans un pays où le français est l'une des langues officielles, ou bien le français langue de scolarisation (FLSCO).

L'apprentissage d'une langue étrangère non seulement permet l'acquisition d'une compétence linguistique, mais aussi constitue un moyen qui met l'apprenant en contact avec d'autres conceptions de la vie, d'autres valeurs sociales, d'autres formes et d'autres modes de vie. Dans ce mémoire, nous avons étudié la réalisation de l'enchaînement. Ce phénomène apparaît à l'oral et consiste en la production d'une consonne entre deux mots dont le second est à initiale vocalique.

1.1 Contexte de l'étude

De nos jours, l'acquisition d'une langue étrangère est d'une importance capitale pour les jeunes générations. Il est évident que les langues sont indispensables compte tenu de la généralisation des échanges culturels, politiques et économiques auxquels les hommes sont conviés. Pour faciliter la communication et la coexistence entre les peuples, l'apprentissage des langues étrangères devient donc très pertinent, dans la mesure où la langue est un moyen d'unification humaine.

En effet, dans l'univers linguistique du Ghana, même si l'anglais est reconnu comme langue officielle et jouit par conséquent d'une place importante par rapport aux autres langues, la place du français est non moins négligeable. Ainsi on voit que le Ghana gagnerait à faire de ses citoyens des personnes bilingues, en introduisant le français pour promouvoir les relations de bon voisinage avec les pays francophones de la sous-région ouest africaine.

Ainsi l'acquisition de la langue française dont l'enseignement est admis dans notre pays se fait sous différents aspects et à différents niveaux du système éducatif (Primaires, JHS, SHS), les écoles normales et les universités. Le ministère de l'éducation a mis en place des syllabus pour les différents niveaux du système éducatif pour l'enseignement du FLE afin d'avoir une bonne éducation avec un accent particulier sur la communication diagonale ou conversation et la communication référentielle et la lecture. Bien que le syllabus propose l'approche communicative pour l'enseignement de langue française, on constate que l'accent est plutôt mis sur l'écrit.

C'est pour cette raison que le West African Examination Council (WAEC), chargé d'évaluer les apprenants au terme du processus d'enseignement/apprentissage de la langue, a institué un examen oral en FLE pour évaluer la communication orale à travers la lecture à haute voix. Ainsi, dans ces évaluations, la réalisation de l'enchaînement retient particulièrement l'attention de l'examineur. En effet, l'enchaînement en général, qui devrait être connu par les apprenants du français au Ghana, devient plutôt une chose très compliquée pour les apprenants en l'occurrence les apprenants de Ghana Senior High School qui font l'objet de notre enquête. Ils éprouvent tant de difficultés dans l'exercice de l'enchaînement. Les difficultés soulignées par l'examineur en chef de WAEC, sont

liées au fait que les apprenants produisent des séquences inadaptées à la réalisation de l'enchaînement.

Autrement dit pour bien parler le français, ils doivent avoir la maîtrise des règles qui régissent l'enchaînement ou la liaison. Et un des aspects que nous trouvons embarrassant pour les apprenants est la coarticulation dont la liaison et l'enchaînement sont des principales manifestations. Ainsi nous estimons que l'oral et la prononciation sont inévitables dans cette étude.

1.2. Problématique

En français, sur le plan morphosyntaxique et phonologique, de nombreux enchaînements se sont, tant bien que mal, maintenus dans des conditions difficiles. On constate que la plupart des étudiants qui fréquentent nos établissements scolaires, Ghana Senior High School et St. Charles Minor Seminary ont un programme d'échanges avec des étudiants du Petit Séminaire de Pabre, Burkina Faso. Durant ce programme annuel au Burkina Faso, les enseignants ont remarqué que nos apprenants n'ont pas une bonne connaissance de la liaison et de l'enchaînement. Dans la lecture, ils font des hésitations et des flottements dans l'usage. On se dit que peut être les langues que nos apprenants ont déjà acquises surtout celles locales de la famille de GUR comme le dagbanlie, dagaare, frafra, bimoba, kasem etc, ne connaissent pas la liaison et l'enchaînement. Même si en anglais l'enchaînement existe, il est très rare ou bien n'est pas enseigné à l'école comme un cours proprement dit. En effet, on comprend clairement pourquoi l'enchaînement pose énormément de problèmes aux apprenants de Ghana Senior High School. Les difficultés de réalisation de la liaison s'ajoutent à celles des enchaînements consonantiques et

vocaliques. En plus de cela, il y a la difficulté ou la complexité de la langue française elle-même.

D'une manière générale, les apprenants n'arrivent pas à faire des enchaînements. L'enchaînement est le phénomène par lequel la consonne finale fixé est resyllabée avec le mot suivant si celui-ci commence par une voyelle ou un H muet. Exemples : Une grande enfant se prononce [yngRãdãfã].

- Une belle histoire se prononce [ynbelistwaR].

De plus, certaines règles concernant la réalisation de l'enchaînement pose problèmes aux apprenants. Cette étude cherche alors à proposer des approches de solutions pour une meilleure pratique de l'enchaînement dans la langue française chez les apprenants anglophones débutants.

1.3. Justification du choix du sujet

L'apprentissage d'une langue étrangère consiste aussi à bien prononcer les sons de la langue, étant donné que l'enseignement de l'oral fait partie du programme d'étude. Aussi une bonne audition et une phonation adéquate sont des conditions nécessaires à la bonne compréhension orale et facilitent l'expression.

Ainsi l'acquisition du FLE dépend de la maîtrise des compétences sur la production orale, la production écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite. De nombreux rapports de WASSCE ont indiqué que de nombreux étudiants ont échoué aux examens oraux non pas parce qu'ils ne savent pas mais simplement parce qu'ils ne maîtrisent pas les règles régissant la prononciation des mots en particulier dans l'enchaînement. Par

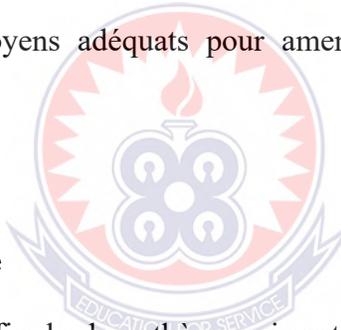
exemple de 2015 à 2021, l'examineur en chef de WAEC a toujours souligné que « La plupart des étudiants n'ont pas pu réaliser liaison obligatoire et l'enchaînement »

Selon le rapport de l'examineur en chef de WASSCE sur l'oral en français, maîtriser une langue suppose la parler, l'écrire, savoir l'écouter et la lire. L'enchaînement est un élément très important de la prosodie de la phrase française. Les enchaînements nous permettent de maintenir la distribution des groupes rythmiques et donc le placement de l'accent. Il faut donc insister auprès des étudiants pour qu'ils respectent au moins les règles. Nous avons choisi ce sujet dans le souci d'aider les apprenants à maîtriser les règles de lecture. Étant donné que lire c'est énoncer à haute voix, l'on doit faire les enchaînements entre les mots afin de permettre aux auditeurs de pénétrer le sens des messages. Lado (1957, p.116) souligne que « ...la similitude entre deux langues facilite [quelquefois] l'apprentissage. La différence tend à le rendre difficile ». Nous nous sommes proposé d'aider, à travers cette étude, les apprenants à acquérir le bon usage de l'enchaînement. Or, l'acquisition des connaissances sur le fonctionnement des règles de base permettant la réalisation des différents types d'enchaînement constitue ainsi une phase initiale et importante dans la maîtrise du FLE. Pour cette raison, il est impératif d'entamer une telle étude sur la réalisation de l'enchaînement qui facilite la compréhension de la communication. Nous avons aussi utilisé Ghana Senior High School parce qu'elle fait les mêmes programmes et fonctionnent dans les mêmes conditions que toutes les écoles publiques et surtout à cause de la proximité pour éviter des problèmes de déplacement.

1.4. Objectifs de l'étude

Les objectifs spécifiques ont pris en compte les éléments suivants :

1. Identifier les difficultés de la réalisation de l'enchaînement dans l'enseignement/apprentissage du FLE à Ghana Senior High School.
2. Déterminer les causes des erreurs liées à l'enchaînement. La connaissance des causes des erreurs seule nous permettra de trouver des solutions pour bien réaliser l'enchaînement.
3. Proposer des méthodes et techniques pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés. L'ultime but que nous poursuivons en entreprenant cette recherche est de trouver des moyens adéquats pour amener les apprenants à bien réaliser l'enchaînement.



1.5. Hypothèses de l'étude

Notre recherche vise à vérifier les hypothèses qui sont les suivantes :

1. Les difficultés de la réalisation proviennent principalement de la méconnaissance des règles qui gouvernent la pratique de l'enchaînement.
2. Les difficultés de la réalisation de l'enchaînement persistent chez nos apprenants à cause d'une faible connaissance de l'enchaînement en français. Ce qui fait que les apprenants ne savent pas quand ils doivent faire l'enchaînement.
3. Avec des méthodes appropriées et des pratiques, les enseignants parviendraient à aider les apprenants à surmonter leurs difficultés face à la réalisation de l'enchaînement en FLE.

1.6 Questions de recherche

Les questions auxquelles nous tenterons de trouver des réponses dans le cadre de notre recherche sont les suivantes :

1. Quelles sont les erreurs que commettent les apprenants du FLE à Ghana Senior High School dans la pratique de l'enchaînement ?
2. Quelles sont les causes possibles de ces difficultés dans la pratique de l'enchaînement ?
3. Quelles stratégies peut-on adopter pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés en la réalisation de l'enchaînement en français ?

1.7 Délimitation du sujet

Les difficultés soulevées par l'influence inter linguistique sont nombreuses. Elles se présentent dans tous les aspects de la langue : morphologiques, lexicaux, phonétiques et morphosyntaxiques. Nous ne pouvons pas couvrir tous ces aspects dans une seule recherche. Aussi notre étude se limite-t-elle aux difficultés de réalisation de l'enchaînement. D'ailleurs, puisque notre recherche est une étude de cas, nous nous limiterons aux apprenants qui ont appris le français pendant au moins trois ans à Ghana Senior School, dans la métropole de Tamale. L'étude devrait s'adresser à toutes les écoles secondaires sur toute l'étendue du territoire ghanéen afin de nous permettre d'avoir des informations suffisantes sur le problème que nous cherchons à étudier. Cependant, nous ne pouvons pas le faire à cause du manque de temps pour réaliser une telle étude.

1.8 Plan du travail

Notre travail est composé de cinq chapitres répartis comme suit : Le premier chapitre est constitué de l'introduction du travail. Dans cette partie, nous avons situé notre sujet dans son contexte. Nous avons posé la problématique et expliqué pourquoi nous avons choisi ce sujet. Les objectifs à atteindre par cette recherche, les questions de recherches, les hypothèses ainsi que la délimitation du travail font également partie de ce chapitre.

Le chapitre deux comprend le cadre théorique et les travaux antérieurs. Le chapitre trois expose des démarches méthodologiques suivies lors du travail. Ce chapitre comprend la population de référence, les instruments de collecte des données ainsi que la méthode d'analyse des données. Le chapitre quatre est composé de l'analyse des données et de l'interprétation des résultats. Enfin, le chapitre cinq, qui est le dernier, comporte la conclusion générale et des recommandations pour l'enseignement/ apprentissage de l'enchaînement en français langue étrangère.

1.9 Conclusion partielle

Dans ce premier chapitre, nous avons présenté le contexte de l'étude, la problématique, la justification du sujet, les objectifs de notre recherche, les hypothèses du travail, les questions qui soutiennent notre mémoire, ainsi que les contours de notre recherche que nous avons appelé, la délimitation. Notre préoccupation dans le chapitre suivant sera de présenter le cadre théorique, les définitions des termes et les travaux antérieurs que nous allons exploiter pour réaliser cette étude.

CHAPITRE 2

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

2.0 Introduction

Ce deuxième chapitre comprend trois parties qui sont le cadre théorique, les travaux antérieurs et la clarification de notion. Nous utilisons oral, prononciation, lecture, place de lecture, transfert linguistique et analyse contrastive qui sont en relation avec notre sujet et qui peuvent nous aider à avoir une meilleure réalisation de l'enchaînement vocalique/consonantique en français langue étrangère. Après ceci, ce sont les travaux antérieurs qui suivent. Nous allons faire la clarification de certains termes importants dans notre sujet de recherche. C'est là que nous allons présenter les types d'enchaînement et des règles qui régissent leur réalisation dans différents cas.



2.1 Cadre théorique

2.1.1 Oral

L'oral se présente comme étant la base première de toute communication, il occupe une place primordiale dans l'apprentissage de la communication verbale. C'est dire donc que la maîtrise d'une langue passe par la maîtrise des techniques de l'oralité. Selon *Le Robert Dictionnaire D'Aujourd'hui* (Alain Rey, 1991, p.700), l'oral se définit comme «opposé à l'écrit, qui se fait, qui se transmet par la parole, qui est verbal».

D'après le *Dictionnaire du FLE Lexis* (1986, p.156), l'oral (du latin os, oris, bouche) désigne : « ce qui est exprimé de vive voix, ce qui est transmis par la voix », ceci est par opposition à l'écrit.

Pour Cuq (2003, p. 348), en didactique des langues, l'oral désigne : « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques ». L'oral, comme l'écrit, suppose l'existence d'un code constitué par un ensemble normalisé de signes vocaux nécessaires à la réalisation des énoncés oraux d'une langue.

Ainsi, l'oral représente dans l'enseignement et l'apprentissage des langues un soubassement indispensable à toute appropriation. Cette primauté de l'oral au début des apprentissages découle du fait que toute lecture et par là toute compréhension dépend grandement d'une bonne prononciation voire une parfaite articulation car si une voyelle ou une consonne sont mal prononcées cela conduira en premier lieu à une mauvaise lecture et conséquemment à une fausse interprétation.

2.1.2 Prononciation

La prononciation représente la manière dont les sons sont vocalisés dans une langue.

Comme l'affirme Cuq (1996, p. 201), la prononciation est la manière dont les sons sont articulés, dont un phonème est prononcé. C'est la manière d'oraliser un signe écrit, une lettre ou un groupe de lettres. Dans ce sens, la prononciation relève purement de la phonétique. C'est également l'art, la manière de prononcer les phonèmes d'une langue conformément aux règles et à l'usage. C'est la manière d'oraliser un signe écrit, une lettre ou un groupe de lettres. D'après Cuq (1996, p.205), la prononciation est liée à l'articulation mais également à l'audition (capacité sensorielle de l'oreille) et à la perception (interprétation de la réalité physique).

Prononcer c'est donc produire les sons et les faits prosodiques d'une langue donnée de telle manière qu'un natif puisse comprendre le message qui lui est adressé, ou de sorte que la prononciation n'entrave pas la communication entre natif et non-natif.

Selon Cuq (1996, p.210), pour prononcer correctement un énoncé, la maîtrise de l'agencement des seuls phonèmes ne suffit pas, il faut également respecter sa courbe mélodique (intonation) caractérisée par des accents, par des variations (la phrase interrogative par exemple) et par des groupes rythmiques et des pauses. Les phonèmes linguistiques appartiennent à la prosodique qui a pour objet : l'étude de la musicalité de la phrase. La phonétique corrective a pour objet de doter l'apprenant d'une prononciation correcte de la langue cible au moyen d'exercices spécifiques.

2.1.3 Lecture

Lire c'est déchiffrer ce qui est écrit. Deux types de lecture existent : il y a la lecture silencieuse et la lecture à haute voix. Dans le cadre de cette recherche nous mettrons l'accent sur la lecture à haute voix. La lecture à haute voix fait partie des exercices linguistiques dont le but est de contrôler ou de vérifier la maîtrise de la prononciation et la performance articulatoire et prosodique.

C'est en fait d'après Gray (1963, p. 408) un art pour communiquer ses idées, ses pensées à autrui. A la lecture orale, on note des hésitations, du rythme, du débit, des erreurs liées à la prononciation et au respect de la prononciation. La lecture à haute voix d'après Smith (1998) a le mérite de diffuser le texte à ceux qui n'y ont pas accès. Du fait que cette forme de lecture fait partager le texte à son auditoire, il importe que le lecteur effectue une bonne lecture. La bonne lecture signifie ici la prise en compte de la bonne prononciation

des sons des mots, et naturellement de la réalisation de l'enchaînement. La voix du lecteur constitue le canal pour la transmission des idées. La lecture à haute voix si contraignante requiert une préparation spéciale. La plupart du temps, le lecteur ne fait pas bien passer les idées de l'auteur. Pour bien le faire, il doit avant la lecture, savoir ce que l'auteur veut communiquer.

L'enseignant est alors mis en garde ici du danger qu'il y a dans une lecture orale imprévue. Ceci implique qu'en situation de classe, la lecture silencieuse doit précéder la lecture à haute voix. Selon Smith (1998, p.54), « si l'enseignant pense avoir des raisons de recourir à l'exercice à haute voix comme contrôle de compréhension, il doit permettre à l'apprenant d'accéder à la compréhension par une lecture silencieuse préalable avant d'exiger qu'il fasse preuve de ses qualités d'expressions orales ». Il est à noter que le sujet lisant, surtout l'apprenant en langue étrangère comme le nôtre, doit se concentrer sur les correspondances entre les symboles graphiques et les symboles sonores. Il s'entend lire à haute voix et ne parvient pas en réalité à saisir le message du texte. Ici, naît le besoin de lui faire saisir le sens du texte avant de lui demander de lire le texte à haute voix.

Avant de mettre un accent très particulier sur la lecture à haute voix dans le cadre de cette recherche, nous allons souligner la place de la lecture dans l'enseignement / apprentissage du FLE.

2.1.4 Place de la lecture

Pour Bakah (2004, p.19-21), l'enseignement / apprentissage de toute langue humaine dans le cadre scolaire ne se dissocie pas de la lecture. Cette manière fait partie du

processus d'apprentissage à l'école. Elle revêt une importance capitale dans la vie d'un individu dans la mesure où elle contribue à la mobilité socio-économique.

Vigner (1979, p.7) affirme que la lecture reste et restera toujours un moyen fondamental d'acquisition des connaissances. Ainsi perçue, la lecture est à la base de l'épanouissement intellectuel de l'individu. L'être humain a besoin de s'informer, de s'instruire pour pouvoir survivre dans le monde actuel. Somme toute, la lecture est un des moyens pour acquérir le vocabulaire, les expressions idiomatiques, la culture étrangère, les formes linguistiques dont l'apprenant peut se servir en communication active. Dans l'exercice de nos activités quotidiennes on peut être conduit à lire à haute voix. Comment conforter cet exercice si on ne l'a pas pratiqué en classe ?

2.1.5 La lecture d'un texte à haute voix

Cet exercice est plus facile que la parole spontanée pour un apprenant de L2, dans la mesure où il n'a pas à se soucier de la grammaire et des éléments rentrant en compte dans la parole spontanée. De plus, un locuteur peut mieux se concentrer sur ses compétences phonétiques, puisque celles-ci ne sont pas entravées par les obstacles du contenu, du message, et des formes syntaxiques et sémantiques. L'erreur est facilement perceptible à ce niveau, ce qui n'est pas le cas au niveau de la phonétique et de la grammaire.

Par contre, la lecture présente aussi quelques inconvénients. Premièrement, elle active inconsciemment les mécanismes phonétiques de lecture de la langue maternelle, comme le soulignent par exemple Moras (2011, p.150). Il est ainsi possible de faire des erreurs lors d'un exercice de lecture qu'on ne ferait pas forcément en parole spontanée.

Par exemple, la plupart des étudiants savent qu'on prononce « tout de suite »/tut suit/, mais s'ils voient le mot écrit, ils risquent de le prononcer tel qu'il est écrit, prononcer le schwa et éliminer ainsi le contexte d'assimilation. Mais si certains comportements dans des structures similaires produisent des résultats similaires, et ce, de manière récurrente, on peut dire qu'il ne les maîtrise pas.

On peut tout de même supposer que dans la plupart des cas, si l'apprenant maîtrise parfaitement une règle, il ne devrait faire d'erreurs ni dans la lecture, ni dans la parole spontanée, sauf dans des cas exceptionnels (distraction, fatigue en fin de texte, etc.). De même, si l'apprenant ne maîtrise pas du tout une règle phonétique, il devrait faire des erreurs dans la lecture, alors qu'en parole spontanée, soit il en ferait aussi, soit il éviterait complètement les structures inconnues.

Enfin, d'après plusieurs études, notamment celles de Laks (2005, p.122), c'est dans la lecture que l'on retrouve l'enchaînement. Pour pouvoir déterminer les compétences des apprenants, il vaudra mieux déterminer les contextes qui favorisent l'apparition de certains phénomènes. Dans l'ensemble, la lecture comprend plus d'avantages que les autres méthodes. Pour notre recherche sur l'enchaînement, c'est elle qui reflète le mieux les compétences des apprenants.

Selon de Moras (2011, p.120), on peut évaluer avec plus de précision les contextes que l'on veut tester et on peut mieux évaluer les compétences réelles des apprenants. C'est pourquoi ce type d'exercice a été choisi. Cet exercice de la lecture à haute voix en classe nous permet d'être à l'aise devant un auditoire qui va nous écouter lire dans une circonstance de la vie (réunion, église, etc.). La lecture à haute voix poursuit les objectifs qui suivent :

- aider l'apprenant à bien prononcer les mots
- aider l'apprenant à bien articuler pour se faire entendre par l'auditeur,
- aider l'apprenant à développer ses capacités d'écoute.

Comme l'affirme Bybee (2001, 2002), pour savoir lire correctement, il faut d'une part connaître les règles de phonétique française et leurs exceptions (le plus souvent intuitives pour les francophones), d'autre part avoir une connaissance et une mémoire auditive des mots et séquences de mots pour savoir comment les prononcer correctement ; enfin, il faut connaître la correspondance entre graphie et phonie. Si une personne ne connaît pas très bien les règles phonétiques mais sait prononcer des mots et des phrases, la mémoire phonétique peut compenser les lacunes en connaissances phonétiques et orthographiques.

Bybee (2002, p. 123) ajoute que, si une personne ne connaît pas la prononciation d'un mot parce qu'elle ne l'a jamais entendu (ou pas assez souvent) par exemple, le mot « gageure », les connaissances phonétiques intuitives et les connaissances des règles orthographiques risquent d'être insuffisantes pour lire le mot correctement. De même, si un mot ou une séquence de mots a souvent été entendu, mais la graphie est assez éloignée de la phonie du mot, ou bien qu'un mot ou une séquence de mots puisse avoir un homonyme, un lecteur peut ne pas faire la correspondance entre graphie et phonie, ce qui peut entraîner des erreurs de lecture.

Selon Bybee (2002, p.56), la fréquence joue un rôle primordial tant dans la reconnaissance phonétique que dans la reconnaissance graphique des mots. Plus les mots ont été rencontrés à l'écrit, plus il est facile et rapide de les lire. Plus les mots ont été rencontrés à l'oral, plus il est facile de les prononcer correctement. Précisons que pour les

apprenants d'une langue seconde, ce n'est pas parce que des mots sont connus, entendus et répétés souvent qu'ils sont systématiquement faciles à prononcer.

Si les mots ont été souvent rencontrés à l'écrit et à l'oral, ces mots ne devraient créer aucune difficulté pour les locuteurs natifs, et constituent moins de difficultés aux apprenants que les mots moins connus. Inversement, si des mots sont rares à l'écrit et à l'oral, alors ils devraient créer quelques difficultés, demander un temps de réflexion plus long et susciter quelques hésitations, reprises ou erreurs, dépendant de l'expérience personnelle du locuteur.

En considérant les données de Bybee (2005, p.113), nous estimons que, si les mots ne sont pas entendus régulièrement et écrits fréquemment par les apprenants, ces mots seront les plus susceptibles de causer des erreurs de lecture en FLE. De même, des exceptions aux règles phonétiques doivent être maîtrisées par nos apprenants. Car, il est évident qu'un faible taux de cooccurrence entre deux mots suscitera un temps de réflexion plus long et des possibilités d'erreurs plus grandes.

Nous pensons aussi que dans de telles conditions décrites par Bybee, l'enchaînement aura moins de chances d'être produit si l'une ou plusieurs des conditions suivantes sont présentées: « faible taux d'occurrence de la structure, faible taux d'occurrence du mot de gauche (désormais mot1), faible taux d'occurrence du mot de droite (désormais mot2), faible taux de cooccurrence des deux mots, structure complexe, structure peu productive regroupant un nombre restreint d'items. Plusieurs facteurs rentrent en jeu en même temps » (Bybee 2005).

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE certaines conditions doivent exister pour faciliter le processus de la réalisation de l'enchaînement. En parlant de l'enchaînement, Ellis (2002, p.121) précise que les apprenants doivent passer par des étapes suivantes :

- (a) D'abord ils doivent apprendre des items isolés, au coup par coup.
- (b) Puis ils doivent « créer des classes et catégories », des règles, et représentations abstraites.
- (c) Une fois qu'ils ont entendu et utilisé des items et des structures un grand nombre de fois, ils peuvent maîtriser ces structures et feront peu d'erreurs (ou pas du tout).
- (d) S'ils maîtrisent les structures, ils seront capables de généraliser des règles et de produire des énoncés corrects qu'ils n'ont jamais entendus à partir d'éléments connus.

2.1.6 Clarification des notions

2.1.6.1. L'enchaînement

Dans cette partie, nous investiguerons un des processus prosodiques qui finit par créer ces regroupements sonores plus grands, notamment l'enchaînement.

Comme l'indique le mot, l'enchaînement est un phénomène qu'il ne faut pas confondre avec la liaison. En linguistique française, c'est le fait d'enchaîner à l'oral deux mots qui se suivent en joignant la dernière consonne ou la dernière voyelle prononcée d'un mot à la voyelle du mot suivant. Kalmbach (2016, p.2) affirme que le phénomène *d'enchaînement* est le fait de lier, en général, certains phonèmes pour créer des suites phoniques uniformes : voyelles avec voyelles, ou consonnes avec voyelles. On appelle *enchaînement* la manière dont les phonèmes sont liés dans la suite phonique.

Selon lui, on a deux types d'enchaînement : l'enchaînement consonantique et l'enchaînement vocalique.

2.1.6.2 Types d'enchaînements

L'enchaînement consonantique

L'enchaînement consonantique est une des caractéristiques phonétiques fondamentale du français à laquelle il est difficile (mais indispensable) de s'habituer et qui fonctionne selon le principe suivant : quand dans un groupe rythmique (*syntagme nominal, groupe verbal* etc.) un mot se termine (*phonétiquement*, pas dans la graphie) par une consonne et que le mot suivant commence par une voyelle, la consonne finale du premier mot devient la consonne initiale du mot suivant, autrement dit la consonne finale *forme une syllabe* avec la voyelle suivante.

Léon (1992, p. 1) a affirmé que : « Lorsqu'un mot se termine par une consonne prononcée et que le mot suivant commence par une voyelle, la consonne finale du premier mot devient initiale du mot suivant : Exemple : il a une amie ». Léon nous explique davantage que dans l'enchaînement consonantique, on prononce la consonne finale (consonne toujours prononcée) d'un mot avec la voyelle initiale du mot suivant.

Examinons quelques exemples

Avec eux [a-vɛ-kø] et non pas [a-vɛk-ø]

Votre ami [vɔ-tʁa-mi] et non pas [vɔtʁ-a-mi]

Tout étonnée [tu-te-to-ne] et non pas [tut-e-to-ne]

Une histoire amusante [y-nis-twa-ʁa-my-zɑ̃t] et non pas yn-is-twaʁ-a-my-zɑ̃t)

Cette règle s'applique dans tous les cas où une consonne finale est prononcée devant une voyelle dans un groupe où deux mots sont liés par une relation syntaxique quelconque comme *histoire_amusante*, *votre_ami*, *toute_étonnée*.

Cela demande en général un certain effort, notamment avec des mots terminés par le groupe consonne+*le* ou consonne+*re* (*fenêtre*, *autre*, *table*, *ongle* etc.) où on entend souvent dire de façon erronée (lafənɛtʁætuveɛt) « la fenêtre est ouverte » avec un (ə) supplémentaire tout à fait interdit : certains découpent la syllabe au mauvais endroit, et surtout prononcent le *e* muet à la fin de *fenêtre*, alors qu'en général on ne le prononce pas — en tout cas pas devant une autre voyelle, comme le montrent les exemples suivants :

Votre attention [vɔtʁatɑ̃sjɔ̃]

dix contre un [diskɔ̃tʁɛ̃]

un autre ouvrier [ɑ̃otʁuvʁijɛ]

en quatre épisodes [ɑ̃katʁepizɔd]

se mettre assis [səmetʁasi]



Comme on le constate, le transfert de la consonne au début du mot suivant produit de nouvelles syllabes, qui peuvent sembler surprenantes à l'apprenant anglophone, mais qu'un francophone ne remarque même pas : *notre autre appartement* [nɔtʁotʁapɑ̃tɑ̃mɑ̃].

Dans une phrase déclarative, *l'accent d'insistance* se trouve en général sur la *première* syllabe du mot porteur de sens dans la phrase. C'est évidemment toute la syllabe ainsi formée qui se trouve sous l'accent, et non pas seulement la voyelle : Je veux une olive [ʒøvøynɔliv] (information : olive) qui serait opposé à : Je veux une olive [ʒøvøynɔliv]

(information : une seule). Comme on le voit, c'est bien la syllabe *no*, et non pas *o* seul, qui se trouve ainsi sous l'accent.

a) L'enchaînement vocalique

Selon Léon (1992, p. 15), quand un mot se termine par une voyelle et que le mot suivant commence par une voyelle, il n'y a pas d'arrêt de la voix entre les deux voyelles : il faut les enchaîner, les lier. Ex : tu as été étonné se prononce [tya-été-étonné] et non pas [tyʔaʔeteʔetone] (le signe \frown indique que les voyelles sont prononcées dans une seule émission, sans pause, et le signe ? indique un coup de glotte, un arrêt de l'émission de la voix). Il faut donc s'entraîner à enchaîner les voyelles, pour obtenir une prononciation « liée ». Mais attention : bien que liées, les deux voyelles ne doivent pas se fondre en une seule voyelle longue (erreurs d'interprétation fréquente chez les apprenants anglophones), on doit entendre nettement chacune des voyelles : C'est ce qui implique la définition de Léon P (1992, p. 6) qui explique que : « Lorsqu'un mot se termine par une voyelle prononcée et que le mot suivant commence par une voyelle, il n'y a pas d'arrêt de la voix entre les deux voyelles : les deux voyelles sont enchaînées. Exemple: Il a_eu_un cauchemar

Il va à Accra. (ilvaãkRa) et non pas [ilvaa *akRa]

Ici il y a eu une bataille. [isiiljayynbataj] et non pas [isi:ljay:nbataj]

2.1.6.3 L'enchaînement généralisé

La première dynamique de la liaison concerne l'enchaînement. On sait qu'il s'agit d'un phénomène extrêmement ancien en roman dont Niedermann (1953) cité par Nadine de Moras (2011, p.111) n'hésitait pas à reconnaître les prodromes dès le latin archaïque.

Contrairement aux langues germaniques et saxonnes qui connaissent la coupe forte qui isole précisément les mots, le français présente une prosodie particulière qui impose l'enchaînement généralisé, enchaînement consonne-voyelle, dont la liaison est un cas particulier, mais également enchaînement voyelle-consonne, voyelle-voyelle et consonne-consonne. Ce sont ces enchaînements qui déclenchent éventuellement les resyllabations si caractéristiques du français. L'enchaînement généralisé n'est ni une caractéristique récente, ni une caractéristique populaire de la diction française. Il en constitue, dès l'origine, l'aspect le plus remarquable: Et en cela réside la raison pour laquelle la langue française paraît aussi brève et rapide à la prononciation pour des gens originaires d'autres nations. En effet, après avoir ôté les consonnes, aussi bien dans les mots isolés que celles de la fin des mots, en fonction des mots qui suivent, ils joignent les voyelles des mots qui précèdent aux consonnes du début des mots suivants quand ils lisent et quand ils parlent, sans faire de pause, sauf seulement pour marquer l'accent.

Selon Palsgrave (1530) cité par Laks (2005, p.31), on prononce ainsi cinq, six mots, voire plus, comme s'ils ne formaient qu'un seul mot, ce qui rend plus difficile la maîtrise de cette langue, mais la rend en revanche plus agréable à l'oreille, car ils se débarrassent des consonnes si celles-ci produisent un son discordant, et font couler leurs phrases rondement.

Cet enchaînement généralisé a pour conséquence majeure que la notion même de mot délimité et stable, si elle a un sens dans une langue quelconque, ne peut en tout cas s'appliquer au français. Le français ne connaît à l'oral que des groupes intonatifs, groupes accentuels, groupes de souffle, selon les auteurs; toutes entités qui correspondent à une longue suite de morphèmes sans césure interne d'aucune sorte, suite que l'on a coutume

de désigner sous le nom de mot phonologique. On aura garde de confondre la notion de mot phonologique avec celle de mot graphique ou lexical : c'en est la négation même. Dire que le français ne connaît à l'oral que des mots phonologiques, c'est précisément dire que la notion banale de mot n'y a aucun statut et que les tronçons auxquels nous a accoutumés l'écriture n'y apparaissent pas.

2.1.6.4 La préférence à la syllabation ouverte

Selon Laks (2005, p.31), il s'agit à nouveau d'une dynamique extrêmement archaïque qui se marque par l'amuïssement puis la chute de toutes les consonnes finales, de mot, de groupe, de période etc. La prosodie à finale descendante qui était déjà caractéristique du latin y induisait une ultime faible ou affaiblie en regard de la pénultième (ou de l'antépénultième), laquelle réalisait l'ictus accentuel terminal. La conséquence en est le privilège à la syllabation ouverte assurée, soit par la resyllabation de la consonne faible à l'initial du mot suivant, soit par la chute complète de celle-ci. Dans le domaine roman elle s'exprime de plusieurs manières, amuïssement puis mutation consonantique, amuïssement puis chute, resyllabation, métathèse etc. Cette dynamique de syllabation ouverte peut aussi bien favoriser l'enchaînement généralisé lorsque la simplification de la coda a lieu en position pré consonantique (en français une consonne intervocalique est spontanément ouvrante, alors qu'une consonne pré consonantique est fermante) que de la défavoriser lorsqu'elle a lieu en position pré vocalique.

Selon Catach (1968) cité par Ataafi (2012, p. 121) la liaison avec resyllabation de la consonne finale à l'initiale du mot suivant peut souvent correspondre à un optimum d'équilibre entre la dynamique d'enchaînement généralisé et la dynamique de syllabation ouverte. De plus, la dynamique de syllabation ouverte est elle-même contrainte par une

fidélité à l'information morphosyntaxique. Ceci explique que les consonnes finales qui remplissent une fonction flexionnelle (nombre, temps, personne etc.) résistent fortement à la chute, favorisant ainsi la resyllabation qui satisfait au mieux, et conjointement, enchaînement, syllabation ouverte et conservation du matériel segmental fonctionnel. C'est donc cet équilibre entre dynamiques contradictoires qui explique et motive la liaison en français, tout comme il explique et motive les solutions parallèles qui apparaissent dans le domaine roman.

2.1.6.5 La segmentation des unités visuelles

Si à l'oral la notion même de mot est en français plus que sujette à caution, il n'en va pas de même dans la tradition grammaticale académique et dans l'orthographe qui en découle. L'autonomie et la délimitation graphiques des lexies, et spécialement celle des morphèmes grammaticaux. Comme le rappelle utilement Catach (1968) cité par Ataafi (2012, p. 112) l'orthographe commence avec l'institution d'un principe de séparation des mots et avec celui de leur représentation stable. On sait que les premiers siècles de l'histoire du français ont connu l'affrontement souvent très violent, des tenants du principe phonétique. Selon Côté (2005) de la victoire des seconds découlent des limites de mots souvent absurdes, pourquoi s'en aller mais s'enfuir, s'envoler mais s'en venir. Du strict point de vue linguistique, Il y a longtemps qu'on a fait remarquer que, si le français n'avait pas de graphie traditionnelle, il y a beaucoup de chances pour que quelque explorateur linguiste venu d'un autre continent soit tenté d'écrire en un seul mot, jlaluidonne, ce qu'on orthographie en fait en quatre mots.

Mais il ne suffit pas de dénoncer l'illusion du mot sur laquelle se fonde l'orthographe du français, il faut aussi prendre en compte l'effet proprement cognitif qu'a la fixation d'une

identité visuelle stable pour chaque unité linguistique. Dans des formations sociales comme les nôtres où aucun locuteur ne peut, peu ou prou, échapper à la forme graphique, même de façon totalement passive, la segmentation visuelle des mots et leur délimitation constituent des savoirs expérientiels nécessairement intégrés à la compétence linguistique des sujets. C'est pourquoi j'ai avancé Laks (2005, p.28) qu'une troisième dynamique, totalement contradictoire aux deux précédentes, pèse sur l'oralisation de l'enchaînement en français : le stockage d'unités visuelles segmentées comme des mots. C'est cette prégnance singulière de la forme visuelle des mots, et à travers elle de l'orthographe, qui explique la situation d'équilibre particulière de l'enchaînement.

2.1.7 La liaison et l'enchaînement

Contrairement à l'anglais, le français est une langue à syllabation ouverte qui favorise les contextes Delattre (1946) cité dans Moras (2011, p.22). Les enchaînements et les liaisons rajoutent à ce principe en créant encore plus de syllabes ouvertes. La liaison est le phénomène par lequel une consonne latente¹ est prononcée et enchaînée² au mot suivant, si celui-ci commence par une voyelle ou un **H** muet. Exemples : « Les enfants », se prononce [lezãfã]. « Il est arrivé » se prononce [iletaRive].

L'enchaînement est le phénomène par lequel la consonne finale fixe³ est resyllabée avec le mot suivant si celui-ci commence par une voyelle ou un H muet. Exemples : Un grand

¹Une consonne latente est non prononcée si suivie d'une consonne

²Sauf cas particuliers dont parle Encrevé (1988)

³Une consonne fixe est toujours prononcée, que le mot suivant commence par une voyelle ou une consonne

enfant se prononce [ãfã]. Une belle histoire se prononce [ynbelistwaR]. Lorsqu'une liaison a lieu, elle se fait entre deux mots : le premier mot se nomme mot1 et le deuxième mot auquel la consonne finale du premier mot est attachée se nomme mot2. Exemple : les (mot1) _ (z) enfants (mot2). La liaison s'étudie généralement avec l'enchaînement, puisque les liaisons sont le plus souvent enchaînées.

Selon les définitions de Fougeron et Delais-Roussarie (2004, p.23): L'enchaînement est un phénomène de sandhi externe par lequel des mots adjacents se trouvent liés les uns aux autres dans la chaîne parlée. Dans une description traditionnelle, l'enchaînement induit une resyllabation de la consonne finale d'un mot avec la voyelle initiale du mot suivant («une grande amie»:[yn.grã.da.mi]). Ainsi la structure syllabique des formes lexicales isolées ([yn] + [grãd] + [ami]) est réorganisée dans la chaîne parlée au-delà des frontières de mots créant un non-alignement entre frontières syllabiques et lexicales. La liaison est un cas particulier d'enchaînement, spécifique au français, dans lequel une consonne latente à la fin de certains mots est réalisée seulement si le mot suivant commence par une voyelle («un petit ami» [ẽ.pøti.ta.mi]). Les liaisons sont généralement enchaînées, la consonne latente étant resyllabée avec la voyelle du mot suivant.

Il existe aussi d'autres différences entre la liaison et l'enchaînement: Selon Fougeron et Delais-Roussarie (2004, p.28), les consonnes d'enchaînement ne changent pas de prononciation, et se prononcent telles qu'elles sont écrites. Les consonnes de liaison peuvent changer de prononciation : Les consonnes de liaison se limitent à /z /, /t/, /n/, /r/, /p/ (et /v/ pour neuf) tandis que les consonnes d'enchaînement comprennent presque toutes les consonnes. - Normalement, la liaison se fait à l'intérieur de groupes syntaxiques et dans des conditions particulières, alors que les enchaînements sont

réalisés, dans un tempo normal ou rapide, dans tous les contextes, mais dans un tempo plus lent, ils ne sont réalisés qu'à l'intérieur de groupes rythmiques.

Comme le précisent Charliac et Motron (1998) cités par Allain-Fournier (2014, p.91) : « à la différence de la liaison [...], l'enchaînement consonantique est toujours obligatoire ». En d'autres termes, contrairement à la liaison, il n'y a pas d'enchaînements obligatoires, facultatifs ou interdits. Il existe aussi des différences acoustiques entre les consonnes de liaison et consonnes d'enchaînement, différences non perceptibles à l'oreille (Ferrat, 2012). En somme, les liaisons et enchaînements ont des règles d'utilisation différentes qui compliquent encore leur traitement (en particulier pour les apprenants du français L2).

Les liaisons et enchaînements sont considérés dans les manuels de phonétique comme étant une « catégorie à part » des éléments segmentaux (prononciation de sons isolés) et des éléments supra segmentaux (prosodie, intonation, accentuation, rythme, etc.). Toutefois, les liaisons et enchaînements sont liés aux éléments segmentaux et suprasegmentaux. En effet, la production de liaison dépend de plusieurs facteurs tels que les effacements de schwa, l'accentuation de syllabe, et de nombreux autres facteurs eux-mêmes considérés comme suprasegmentaux et constituent un élément phonétique d'une grande complexité. Par exemple, l'accent d'insistance en début de syllabe du mot² peut engendrer un coup de glotte qui empêche la liaison. L'effacement du schwa peut entraîner une assimilation qui peut faire fusionner certains mots et par là-même empêcher la liaison avec les mots fusionnés comme dans je suis allé, prononcé [ʒəsyzalɛ].

2.1.8 La liaison et l'enchaînement consonantique

Bybee, J. (2001, p.162), montre un autre type d'enchaînement consonne-voyelle qui est l'enchaînement consonantique qui consiste à oralement lier la dernière consonne toujours prononcée d'un M1, à l'initiale vocalique d'un second mot (dorénavant M2) : “el l̄ est” /ɛl.ɛ/ → /ɛ.lɛ/, “petit e amie” /pə.tit.a.mi/ → /pə.ti.ta.mi/ ou- “coq̄ au vin” /kok.o.vẽ/ → /ko.ko.vẽ/. N'importe quelle consonne graphique peut être sujette à l'enchaînement consonantique et lorsqu'elle l'est, sa réalisation phonique n'est pas modifiée. Par comparaison, selon Delattre, seules neuf consonnes sont « passibles de lier » et certaines subissent une modification de leur réalisation phonique : “s”, “x” (toutes deux prononcées /z/ en contexte de liaison), “d” (prononcée /t/ en liaison), “g” (prononcée /g/ ou /k/ en liaison), “z”, “t”, “n”, “r” et “p”.

De plus, la consonne graphique du M1 passible d'enchaînement consonantique est toujours prononcée, aussi bien dans le mot isolé que dans la chaîne parlée Encrevé (1988) cité par Gabianu, A. (2018, p.23) la nomme d'ailleurs «consonne fixe»— alors que la consonne passible de liaison est muette lorsque le M1 est énoncé en isolation ou précède un M2 à initiale consonantique : “des maisons”, “six livres”, “chantez”, “un chat”, “le grand”, “le petit”, “un dernier”, “trop cher” ou “long trajet”. C'est pourquoi la consonne finale graphique “f” n'est pas considérée comme une consonne passible de lier (Léon, P. & Bhatt, 2009 : p. 96). En effet, elle est prononcée de la même manière dans tous les contextes (en isolation “neuf ” /nœf/ - “sauf ” /sof/, devant consonne “neuf jours” /nœfzʊʁ/ - “sauf moi” /sofmwa/, devant voyelle “neuf amis” /nœfami/ - “sauf erreur” /sofɛʁœʁ/).

Le doute provient du numéral cardinal “neuf” dont la consonne finale en /f/ se voit dans deux contextes particuliers ! : “neuf heures” /nœvœʁ/ et “neuf ans” /nœvɑ̃/ auxquels on peut ajouter parfois “neuf autres” (/nœvotʁ/ ou /nœfotʁ/) et rarement “neuf hommes” (/nœvɔm/ ou /nœfɔm/). Il n'existe aucune autre exception pour tous les mots graphiques se terminant par un “f”, le phénomène est donc généralement considéré comme une assimilation phonétique (/f/ par /v/), de la même manière qu'au sein d'un même mot graphique (par exemple, “examen” prononcé /ɛgzamɛ̃/ et non /ɛksamɛ̃/ du fait du voisement du /ks/). L'Académie française suggère d'ailleurs « que dans le cas de ces exceptions, la prononciation en /v/ est favorisée par la brièveté des mots concernés, ce qui pousse à prononcer le groupe nominal comme s'il s'agissait d'un seul mot!» (Académie Française [Site Internet], 2022). En outre, la consonne fixe n'est pas toujours en position finale du M1 à l'écrit, contrairement à la consonne graphique induisant une liaison. C'est cette différence qui permet à l'enchaînement consonantique de supplanter une liaison qui aurait pu être réalisée.

Dugua (2006, p.123) inclue au phénomène de la liaison, parce que, pour les apprenants de FLE, cette assimilation pose les mêmes problèmes orthoépiques qu'une consonne finale graphique induisant une liaison non conforme à sa phonie, telles que “un gros /z/ avion” /s/ → /z/ ou “un grand /t/ homme” /d/ → /t/.

Enfin, Delattre (1951) cité dans Diessel (2007, p.129) indique que l'analyse expérimentale montre que la consonne d'enchaînement a une tension croissante légèrement moins forte que celle de la consonne de liaison. L'union consonne-voyelle est donc plus étroite dans la liaison que dans l'enchaînement. Une analyse de certaines erreurs dans le cadre plus vaste de l'enchaînement consonantique typique du français, que

certaines étudiants ont tendance à négliger au profit d'une séparation des mots basée sur l'écrit ou sur les tendances de la langue anglaise (par exemple avec une amie réalisé /avɛk-yn-ami/ au lieu de /a-vɛ-ky-na-mi/). Une intervention pédagogique s'impose au niveau de la correction phonétique qui consiste à travailler d'abord la syllabation ouverte du français, qui s'applique à la fois à l'enchaînement et à la liaison, et à traiter ensuite cette dernière comme un cas particulier de resyllabation à droite.

Selon Delattre (1966) cité par Dugua (2006, p.17) La liaison, l'élision et l'enchaînement consonantique sont donc tous trois des cas particuliers de l'enchaînement consonne-voyelle, lui-même un cas particulier de l'enchaînement généralisé.

2.2. Fondements théoriques

2.2.1 Transfert linguistique

Selon Thorndike (1934) et Skinner (1957) cité par Moras (2011, p.12) l'apprenant d'une langue fait face à des difficultés par rapport aux structures de cette langue étant donné qu'il n'arrive pas à faire une distinction entre les structures des langues déjà acquises et celles de la langue cible. En ce qui concerne la difficulté, Ellis (2002, p. 113) affirme que « *it is the amount of effort required to learn the second language* » Quant aux behavioristes, ces difficultés peuvent provenir de la moindre altération des similarités et des différences entre la langue source et la langue cible.

Giacobbe (1990, p.116) cité par Moras (2011, p.19) a bien expliqué que les difficultés arrivent quand les méthodes d'enseignement des langues proposées par les théories behavioristes ont estimé que « dans les productions des apprenants, apparaissent de nombreuses formes qui sont identifiables comme formes appartenant à la langue première. La structure grammaticale de la langue première tend, en conséquence, à être

transférée à la seconde ». Nous pouvons dire que les behavioristes croient que les différences posent des difficultés aux apprenants qui veulent changer leurs habitudes enracinées dans leur comportement oral. Selon eux, les différences posent des difficultés et les similarités facilitent l'apprentissage.

Selon Oléron (1964, p.115 – 117) cité dans Kuupole (2006, p. 48), les effets de similitudes et de différences entre la langue cible sont conçus respectivement en termes de transfert à résultats positif et négatif. C'est -à -dire qu'il y a un transfert quand une activité précédente modifie, par facilitation ou inhibition, celle qui suit. Dans le domaine de transfert positif, il est constaté que l'acquisition antérieure facilite l'amélioration de l'exécution. Au contraire, un transfert négatif inhibe l'acquisition d'une première tâche, se traduisant par la diminution de l'efficacité de la seconde. Alors que les effets positifs du transfert sont désignés en termes de facilitation, les effets négatifs sont reconnus sous le nom d'interférence comme Debyser (1970, p.33), Mackey (1963) cité par Kuupole (2006, p. 4) l'ont affirmé. Chez eux, le transfert consiste donc à réutiliser dans l'apprentissage les habitudes et les savoirs acquis préalablement.

Selon le psycholinguiste Selinker (1980), cité par Kuupole (2006, p. 23), l'apprentissage d'une langue, soit maternelle soit étrangère, consiste en la formation d'habitudes. Ainsi, lorsque l'on commence à apprendre une nouvelle langue, on commence à former de nouvelles habitudes, et d'anciennes habitudes peuvent se transférer aux nouvelles. En discutant l'interférence, Mackey (1972) citée par Ellis (2002, p. 33) indique que c'est l'emploi de traits d'une langue lorsque qu'on parle ou écrit une autre langue inconnue. Ce transfert peut se faire à tous les niveaux linguistiques bien que le phénomène semble moins fréquent ou plus restreint.

Pour Ellis (2002, p.44), l'entrave de l'apprentissage de L2 est attribuée au phénomène d'interférence qui est le résultat de l'inhibition proactive la notion de la première, une erreur peut se soulever dans L2, parce que l'apprenant va transférer le mécanisme pour la réalisation de sa langue première dans la seconde. C'est ce qui se passe chez les apprenants FLE de Ghana Senior High lors de la réalisation de l'enchaînement. Il y a un transfert des idées concrètes anglaises en français parce que ces deux langues ont des similitudes de formes ayant des sens différents.

Donc nous parlons de transfert négatif quand l'apprenant applique une règle grammaticale de la deuxième langue à la langue étrangère. Par exemple; parfois, en français, l'adjectif vient après le nom mais en anglais, il précède le nom. Par exemple;

« The red car » en anglais : « La voiture rouge " en français »

Au lieu de la bonne structure « la voiture noire », l'apprenant a la tendance de changer la position de l'adjectif 'noire' et le nom 'voiture' pour dire la noire voiture en suivant la structure anglaise.

Même dans la lecture orale les apprenants lisent comme toujours anglais. Par exemple *avec une amie* [avɛkynami]: « en anglais [with a friend] « *amical* [a-mi-kal] – *amica* / *adieu* [a-mi-ka-ladjø]. La faute fréquente est de prononcer les mots isolément : *amical* | *adieu* [a-mi-kal-adjø]. Cette façon d'enchaîner les mots peut être confondue avec ce qu'on lit en anglais. Dans une description traditionnelle (Fougeron et Delais-Roussarie 2004, p.1), l'enchaînement induit une resyllabation de la consonne finale d'un mot avec la voyelle initiale du mot suivant (« une grande amie »: (yn.grã.da.mi)). Pour garder le rythme et ainsi l'harmonie de la parole, il faut bien enchaîner les mots.

Remarquez la différence entre le découpage des syllabes du point de vue graphique et du point de vue phonétique (la consonne finale d'une syllabe devient la consonne initiale de la syllabe). Nous avons vu qu'il s'agit d'un transfert négatif et à cause de ce transfert, l'apprenant a fait des erreurs qui nous montrent qu'il n'a pas bien maîtrisé les règles de la langue étrangère. Pour bien lire et enchaîner les mots en français, il serait nécessaire d'expliquer les différences entre les règles qui régissent les éléments linguistiques qui se trouvent dans L2 (anglais) et L3 (français) au cours de l'enseignement ou l'apprentissage de L3.

2.2.2 Transfert Conscient et Inconscient

Comme le dit Yiboe (2001, p.12), le transfert de langue peut être conscient ou inconscient. Consciemment, les apprenants ou les traducteurs non qualifiés peuvent parfois deviner lorsqu'ils produisent un discours ou un texte dans une deuxième langue parce qu'ils n'ont pas appris ou ont oublié son utilisation appropriée. Inconsciemment, ils peuvent ne pas se rendre compte que les structures et les règles internes des langues en question sont différentes. Ces utilisateurs pourraient également connaître à la fois les structures et les règles internes, mais être insuffisamment qualifiés pour les mettre en pratique et, par conséquent, se rabattre souvent sur leur langue maternelle (Vygotsky, 1979, p.66). L'aspect inconscient du transfert de langage peut être démontré dans le cas du principe dit du « transfert vers nulle part », mis en avant par Kellerman (1977) et 1979, cité par Yiboe (2001, p.94), qui abordait le langage en se basant sur son organisation conceptuelle au lieu de ses traits syntaxiques. Ici, la langue détermine la manière dont le locuteur conceptualise l'expérience, le principe décrivant le processus comme une hypothèse inconsciente sujette à des variations entre les langues. Moras (2011), nous ont

expliqué qu'il est difficile pour les apprenants d'acquérir les modèles d'interprétation d'une nouvelle langue parce que « les apprenants peuvent ne pas rechercher les perspectives propres à la langue [cible / L2]; au lieu de cela, ils peuvent rechercher les outils linguistiques qui leur permettront de maintenir leur perspective L1."

Le transfert conscient du langage, en revanche, peut être illustré dans le principe développé par Roger Andersen appelé « transfert vers quelque part », qui soutient qu'« une structure de langage ne sera susceptible de transfert que si elle est compatible avec l'acquisition naturelle. Les principes sont perçus comme ayant une contrepartie similaire (un endroit où transférer) dans la langue du destinataire. " Ceci est interprété comme une heuristique conçue pour donner un sens à l'entrée de la langue cible en supposant une forme de conscience de la part de l'apprenant pour mapper L1 sur la L2. En plus, il convient de mettre l'accent sur les aspects oraux en classe de FLE pour surmonter les conséquences négatives du transfert de la langue seconde (L2).

2.2.3 Analyse Contrastive

Selon Ringbom (2007, p.113), l'analyse contrastive linguistique signifie une comparaison systématique des systèmes linguistiques de deux ou plusieurs langues. Weinreich (1963) et Lado R. (1957) sont les fondateurs de cette notion d'analyse contrastive. L'idée principale à la base de l'analyse contrastive, à l'origine, est qu'une étude comparative de L1 et L2 doit révéler exactement quels problèmes les apprenants d'une même L1 auraient à l'apprentissage de L2. En bref, Ringbom démontre que les aspects par lesquels les langues sont différentes vont provoquer le plus de problèmes à l'apprentissage. Cette notion constitue une base de notre travail étant donné que nos apprenants étudient une langue nouvelle et, nous cherchons à prévenir les difficultés dont parle Ringbom.

Nous avons constaté qu'un apprenant qui apprend une langue étrangère à partir d'une langue seconde, peut faire face à des difficultés au niveau des similarités ainsi que différences. Tandis que les similarités entre ses L2 et L3 renforcent et facilitent l'apprentissage, les différences tendent à rendre l'apprentissage difficile dans la situation où l'apprenant est obligé de changer une habitude enracinée dans son comportement. L'un des fondateurs de la notion de l'analyse contrastive, Lado (1957, p.133) cité dans Ringbom (2007, p 150) est susceptible de prédire que l'apprenant tient compte du contraste qui existe entre les deux langues produit les erreurs.

Mackey (1972) cité par Ringbom (2007, p.33), montre qu'apprendre à parler une langue étrangère, c'est acquérir la capacité de s'exprimer avec différents sons, différents mots à travers une grammaire différente. Tout son, mot ou item grammatical d'une langue étrangère peut ou ne peut pas avoir de correspondances dans la langue maternelle. Et ces correspondances peuvent avoir des sens ou des contenus similaires ou différents de ceux d'une autre langue similarités et différences peuvent nous servir comme base d'une méthode d'enseignement d'une langue étrangère. Donc il est important de souligner ces similarités et différences et comment elles peuvent être analysées, pour une bonne prononciation, la grammaire, le vocabulaire et l'usage d'une langue.

Valdman (1993, p.33) observe que comparer deux langues permet de décrire et de prédire le comportement linguistique des apprenants et par la suite, de prévoir les problèmes d'apprentissage par confrontation des structures phonologiques et morphologiques. En effet, pour bien expliquer cette vue de l'analyse contrastive, St. Onge (2007, p.15) croit que cette analyse porte sur l'étude comparative des systèmes linguistiques. A son avis, pour mieux comprendre les erreurs de celui qui apprend une langue seconde, la

comparaison des systèmes linguistique de la langue source et de la langue cible apporte des renseignements. L'enseignant doit alors s'instruire sur les nouvelles méthodes scientifiques de la langue qu'il enseigne en attirant l'attention des apprenants. Le travail de Lado (1957) représentait à l'époque un nouveau champ pour la linguistique appliquée. La comparaison de deux langues permet de découvrir et de décrire les problèmes que les locuteurs d'une langue auront en apprenant une autre. A la fin de ces comparaisons nous pouvons prouver que l'intérêt pour l'élaboration de matériels pédagogiques est très important en enseignant deux langues apparentées.

L'hypothèse proposée par Lado (1957, p133) est que l'on peut prédire et décrire les théories qui poseront des problèmes à l'apprentissage et ceux qui ne poseront pas de problème, en comparant systématiquement la langue "à apprendre" avec la langue maternelle du sujet. Dans cette perspective, Ellis (2002, p. 45), observe que l'analyse contrastive est une étude qui a pour but de prévoir les interférences et de les analyser afin de mettre en lumière les zones de conflit l'irréductibilité réciproque des systèmes et le transfert engendré chez l'apprenant des habitudes indésirables.

2.3 Travaux Antérieurs

Cette tranche du travail nous permet de voir les travaux antérieurement faits par d'autres chercheurs et qui sont en relation avec notre sujet. Dans ce sens, nous nous intéressons non seulement aux mémoires de licence, mais aussi à ceux de maîtrise et aux thèses de doctorat, qui ont un lien avec notre travail de recherche. Les travaux aux lesquels nous avons recours dans le cadre de notre recherche sont de Bakah (2004), Moras (2011) et Ataafi (2012).

Traitant de la liaison, dans « *Lecture à haute voix en français langue étrangère au niveau SSS : étude de cas dans quelques écoles du District de Keta* », Bakah (2004) nous montre que la liaison pourrait se manifester seulement devant un mot commençant par une voyelle ou par h muet. Mais à part ceci, la liaison est un phénomène très variable où les facteurs stylistiques se combinent avec les autres facteurs pour produire des possibilités variées. Plus élevé est le style, plus souvent est la manifestation de la liaison, plus familier est le style, moins souvent est l'apparition de la liaison. La seule contrainte concernant la liaison est de nature phonétique. La liaison dépend également de la cohésion syntaxique entre les mots ; plus grande est la possibilité de la liaison de se manifester ; plus faible est le lien syntaxique, moins est la possibilité de la réalisation de la liaison.

Pour Bakah (2004), la réalisation de la liaison en français serait un phénomène de style. Ce qui fait penser qu'il veut parler de niveau de langue. Plus la langue est soutenue plus la liaison est exigée ; plus la langue est familière moins la liaison est exigée. Bakah ajoute que réaliser la liaison en français exige la maîtrise de la phonétique française.

Moras (2011) a fait sa thèse de doctorat sur le sujet : *Acquisition de la liaison et de l'enchaînement en français L2 : le rôle de la fréquence :in the University of Western Ontario*. Le but essentiel de sa thèse était d'analyser certains facteurs qui contribuent à la production de liaisons obligatoires des anglophones et éventuellement d'analyser les liaisons facultatives et les liaisons interdites dans le groupe nominal. Le modèle basé sur L'Usage permet de rendre compte de nombreux phénomènes qui semblent, au premier abord, n'avoir aucun lien entre eux (les erreurs des enfants et des adultes, l'acquisition des liaisons chez les enfants L1 la performance des adultes L1 et la performance des

apprenants L2), mais qui en réalité traitent tous du même phénomène sous des angles différents : le rôle de la fréquence dans l'acquisition et l'emploi des liaisons. Elle a analysé divers facteurs pour comprendre pourquoi certaines liaisons sont obligatoires, certaines facultatives et d'autres interdites dans le même contexte phonétique et syntaxique (déterminant + nom, adjectif + nom ou expression figée). À l'intérieur d'une même catégorie, les séquences des sous-catégories ne sont pas traitées de la même façon. Parmi les liaisons obligatoires, facultatives et interdites, certaines sont produites plus que d'autres. En accord avec entre autres, Laks (1977), Encrevé (1988), Durand et Lyche (2008), l'étude constate que les francophones ne font pas de liaisons systématiques avec les adjectifs masculins antéposés au nom, à l'exception de quelques adjectifs les plus fréquents. Les liaisons avec les adjectifs qualificatifs sont donc des liaisons facultatives très fréquentes, ainsi que les liaisons avec les adjectifs ordinaux + nom, réalisées par les francophones majoritaires, contrairement aux descriptions de l'Académie Française. Il en est de même avec les expressions figées, dans lesquelles les liaisons sont réalisées par les francophones majoritaires et les liaisons interdites qui sont réalisées (prononcées) par les francophones majoritaires. Il apparaît donc que la classification *liaisons obligatoires, facultatives et interdites* est problématique, parce que de telles séparations sont artificielles et ne représentent pas la réalité

Le travail de Ataafi (2012) a porté sur les « *Difficultés de la réalisation des liaisons obligatoires et facultative: le cas des apprenants de Kpedze Senior High School, Kpedze* ». Son objectif est de voir le type de liaison dont la réalisation pose des problèmes aux apprenants et il a proposé l'emploi de la lecture à haute voix. Il montre dans cette théorie

que l'approche de la phonation permet aux apprenants de mettre ce comportement en pratique à travers la langue parlée.

Ataafi (2012), après avoir examiné les difficultés de ses apprenants dans la réalisation des liaisons obligatoire et facultative, trouve que la liaison est un phénomène phonologique qui produit l'apparition d'une consonne parasitaire afin de faciliter la cohérence phonologique dans un groupe rythmique. Aussi, dit-il que la liaison est un élément très important de la prosodie de la phrase française. Ce sont les liaisons qui permettent de maintenir la distribution des groupes rythmiques et donc le placement de l'accent.

Le problème majeur dans son étude concerne l'identification des types de liaisons en français. Ce fait complique la situation dans laquelle les apprenants ne savent pas quand faire la liaison ou ne pas faire de liaison. Ataafi (2012) cite Grevisse et Goose (2001) qui maintiennent que la liaison est une prononciation qui consiste à faire entendre la dernière consonne d'un mot avec la voyelle initiale du mot suivant. Pour être capable de lier les sons, il faut d'abord savoir comment elle se fait. La consonne de liaison est généralement celle qui est représentée dans l'écriture à la fin du premier mot : Exemple : *trop* _ *aimable* → [tRopɛmabl] et *Petit* _ *homme* → [p'titɔm]

Ataafi (2012) reprend les propos de Grevisse (1988, p.49-53) qui parle de trois types de liaisons dans une classe de français langue étrangère (FLE). Ce sont la liaison obligatoire, la liaison recommandée ou facultative et la liaison impossible ou interdite. Le travail de Ataafi (2012) a été réalisé auprès des apprenants de Senior High School (SHS) avec une population de 40 apprenants.

En somme, les études empiriques présentées ci-dessus sur les difficultés de la réalisation de la liaison en français font remarquer qu'elles ne tiennent pas compte des difficultés d'enchaînement qui posent de plus en plus des problèmes aux apprenants en général. Leur focus porte principalement sur les types des liaisons (obligatoire, facultative et interdite) et non pas sur les difficultés associées à l'enchaînement. Pour combler cette lacune, notre étude s'intéresse à la maîtrise d'enchaînement consonantique et vocalique. Une situation qui pose des problèmes aux apprenants.

2.4 Conclusion partielle

Ce chapitre comprend trois aspects, la clarification des notions, l'étude du cadre théorique et l'étude des travaux antérieurs. A partir de ces trois aspects, nous avons constaté que les erreurs que les apprenants commettent ont leurs sources découlant de l'interférence ou le transfert d'une autre langue déjà apprise à l'apprentissage du français. Nous avons constaté que la nature complexe de la langue française rend aussi l'enseignement et l'apprentissage difficiles. L'apprenant fait face à deux problèmes distincts : le problème lié au processus de réalisation de l'enchaînement en français et la nature complexe de la langue à laquelle l'apprenant est exposé. Une entreprise d'enseignement/ apprentissage demande alors que les deux partenaires (enseignant et apprenant) exhibent un comportement favorable envers l'apprentissage.

CHAPITRE TROIS

DEMARCHES METHODOLOGIQUES

3.0 Introduction

Ce chapitre porte sur les démarches méthodologiques adoptées pour notre recherche. Il s'agit de la présentation de la population de référence, de notre échantillon, des instruments de collecte des données, notamment du questionnaire et des tests, de la méthode de collecte des données et de la méthode d'analyse des données.

3.1. Population de référence

Nous avons utilisé une école officielle, Ghana Senior High School, dans la municipalité de Tamale pour l'établissement où le français est enseigné comme langue étrangère. Le choix de ce public dérive de nos expériences comme enseignants—“Ghana Senior High School” pendant notre période de service d'enseignement. Nous avons délimité cette population de référence aux apprenants de la troisième année de Ghana Senior High School”. Il faut noter qu'à ce niveau d'apprentissage, les apprenants ont acquis une connaissance suffisante en français pouvant leur permettre de réaliser l'enchaînement dans leurs lectures. Le tableau suivant décrit le nombre total d'apprenants qui étudient le français dans la troisième année « Ghana Senior High School ». Les apprenants sont ceux qui ont appris l'anglais comme langue seconde et le français comme langue étrangère.

Tableau 1 : distribution des apprenants de l'école choisie

Ecole	Garçons	Filles	Total
Ghana Senior High School	35	85	120
Total	35	85	120

Le tableau ci-dessus présente la population totale des apprenants de l'établissement où nous avons travaillé. Comme le montre le tableau le nombre total d'apprenants qui font le français comme langue étrangère dans cette école est 120 apprenants.

3.2 Echantillonnage

Selon Vaillant (2005, p. 2), l'échantillonnage est un regroupement d'unités statistiques. Nous avons plusieurs méthodes d'échantillonnage, à savoir échantillonnage aléatoire simple, échantillonnage systématisé, échantillonnage stratifié, échantillonnage en grappe etc. Mais, nous avons choisi l'échantillonnage aléatoire simple parce qu'il est basé sur le principe que tous les membres de la population ont la même probabilité de faire partie de l'échantillon.

Nous avons choisi respectivement dix (10) étudiants de chaque class (SHS3A et SHS 3B) et nous avons au total vingt 20 étudiants. Nous nous sommes proposé d'analyser les difficultés de l'enchaînement chez les apprenants de ces classes. Parmi ces étudiants, 10 sont des filles qui représentent 50 % et 10 sont des garçons qui représentent 50 %. Ce groupe d'étudiants constitue donc notre échantillon. Le choix de ce groupe d'échantillon est motivé par le fait que nous le supposons avoir déjà pris contact avec la langue française en première et deuxième années. Ils auraient donc quelques compétences

linguistiques pré-requises dans la langue vis-à-vis de la réalisation des différents types des enchainements.

Ce nombre représente approximativement la moitié de la population des apprenants qui étudient la langue française. Les apprenants des deux classes de SHS 3 ont été choisis pour l'étude sur la base de leur connaissance du français. Les enseignants choisis pour l'enquête sont ceux qui dispensent les cours dans les deux classes de SHS 3.

Nous avons également interrogé quatre enseignants qui donnent des cours de français dans cette école pour solliciter leurs points de vue sur la performance des apprenants dans la réalisation de l'enchaînement en français. Les tableaux de l'effectif de notre échantillonnage sont présents ci-dessous :

Le tableau 2 : *Effectif des apprenants de la population ciblée*

Sexe	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Garçons	10	50%
Filles	10	50%
Total	20	100%

Le tableau 2 présente l'effectif des apprenants dans les deux classes. Le tableau indique que 20 apprenants, composés de 10 garçons et 10 filles, constituent l'effectif total des deux classes, et sont utilisés pour l'étude. Le pourcentage des garçons est de 50% et celui des filles aussi est de 50%.

Tableau 3: Effectif des enseignants

Sexe	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Hommes	2	50%
Femmes	2	50%
Total	4	100%

Le tableau 3 montre les données sur le nombre des enseignants des deux classes qui ont participé à l'enquête. Le tableau montre que l'effectif total des enseignants est quatre et que deux enseignants sont du sexe masculin.

3.3 Instruments de collecte des données

Les outils de recherches sont composés, d'une part, d'un ensemble de tests et d'un questionnaire pour les apprenants et d'autre part, d'un questionnaire pour les enseignants. Les outils de collecte des données à savoir les tests et les questionnaires ont été testés puis corrigés avant d'être administrés aux enquêtés.

Un deuxième corpus est aussi constitué par le biais de notre outil principal de collecte de données. Il s'agit d'une liste de phrases contenant des enchainements consonantiques et vocaliques que nous avons soumise aux étudiants.

3.3.1 Nature du questionnaire

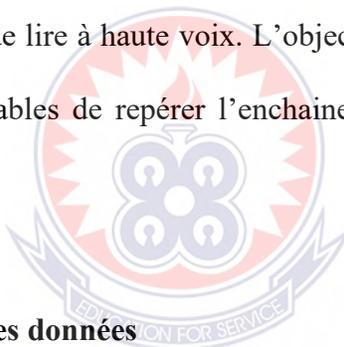
Nous avons construit un questionnaire pour les apprenants et un autre pour les enseignants.

Le questionnaire pour les enseignants comporte deux parties : des données personnelles et des informations sur l'enseignement du phénomène de l'enchainement. Dans ces deux parties nous voulons savoir comment les professeurs corrigent les erreurs liées à

l'enchaînement ainsi que les méthodes utilisées lors de l'enseignement d'un tel domaine. Le questionnaire pour les apprenants est divisé en trois sections : des données personnelles, leur profil linguistique et leur connaissance sur l'enchaînement. Le questionnaire a pour but de vérifier si les apprenants ont une connaissance du phénomène de l'enchaînement et s'ils en font usage couramment dans leur situation de communication.

3.3.2. Test de performance oral

Il s'agit ici d'un travail de lecture à haute voix. Nous avons composé des phrases qui renferment tous les deux types de l'enchaînement. Nous avons demandé aux étudiants qui forment notre échantillon de lire à haute voix. L'objectif visé par cet exercice est de voir si les apprenants sont capables de repérer l'enchaînement et s'ils sont capables de les appliquer.



3.3 Méthode de collecte des données

Pour aboutir à des résultats fiables, pouvant faire avancer la recherche dans le domaine scolaire, nous avons obtenu la permission auprès de l'autorité de l'école pour administrer le questionnaire et le test aux apprenants de SHS3A & SHS3B. Tout s'est déroulé à la fin de l'année dans les conditions normales d'examen de fin d'année. Surveillés par des enseignants, les apprenants ont répondu aux questions et ils ont fait le test sur place. Les copies ont été ramassées à la fin du test pour correction.

3.4 Méthode d'analyse des données

Nous avons fait une analyse à la fois quantitative et qualitative des données. Nous avons utilisé le *Statistical package for social Science* (SPSS); un logiciel qui nous a permis de calculer la moyenne et le pourcentage des variables selon les items. Nous avons également interprété le point de vue des répondants et la source des erreurs commises. Quelques-uns des résultats sont présentés dans des tableaux.

3.5 Conclusion partielle

Pour la conclusion de ce chapitre, nous voulons dire que les démarches méthodologiques adoptées pour le travail nous ont permis d'avoir des données nécessaires et fiables à analyser et pour la vérification de nos hypothèses. Nous avons présenté notre population de référence à travers laquelle nous avons sélectionné notre échantillon. Nous avons décrit le processus de collecte de données à travers des tests de productions orales et écrites sur la réalisation de l'enchaînement pour les apprenants et aux enseignants. Nous avons également montré la modalité du dépouillement qui comprend une approche descriptive. Les résultats de cette enquête sont analysés en détail dans le chapitre suivant. Le chapitre suivant présente l'analyse des données recueillies.

CHAPITRE QUATRE

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

4.0 Introduction

Dans ce chapitre nous allons présenter l'analyse des données recueillies, l'objectif principal de notre étude est de tester la production orale du phénomène de l'enchaînement chez les apprenants de français, langue étrangère pour voir comment le phénomène est perçu et produit par ces apprenants pré universitaires. Nous allons essayer de faire ressortir les mots et expressions sur lesquels les apprenants se trompent et aussi faire ressortir les types de l'enchaînement les mieux compris et maîtrisés par les apprenants. Cette évaluation nous permettra d'établir si les apprenants ont une connaissance du phénomène de l'enchaînement. Cette évaluation nous permettra également de savoir si les apprenants appliquent les règles de l'enchaînement de la même manière.

Pour procéder à notre analyse, nous allons commencer par donner un tableau qui catégorise nos différents enquêtés selon leur niveau d'étude et le nombre de l'enchaînement réalisées correctement sur le total. Après, nous donnerons une représentation graphique des différents résultats obtenus auprès des apprenants qui ont fait l'objet de l'enquête. Pour finir nous ferons un commentaire pour expliquer en détail le tableau et les représentations graphiques.

4.1 ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Tableau 4: Q1 Quel est votre niveau de formation en français?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage(%)
M. Phil.	2	50%
B. A French Education	2	50%
Total	4	100%

Le tableau 4 nous présente le résultat de la question : Quelle est votre *niveau de formation en français*? Les résultats de ce tableau, révèlent que deux enseignants représentant 50% ont eu leur « Master 2 », *Master of Philosophy in French* et deux ont le Bachelor of Education Degree in French (B. Ed). À partir des résultats, nous avons constaté que tous les enseignants enquêtés ont suivi une formation adéquate pour un enseignement efficace du FLE. Ainsi, avec leur niveau de formation, il est juste de dire qu'ils, ont tous la compétence linguistique nécessaire pour bien enseigner. Nous pouvons confirmer que les quatre enseignants ont une formation de compétence suffisante pour aider les apprenants à surmonter les difficultés liées à l'enchaînement.

Tableau 5: Q2. Depuis combien d'années enseignez-vous le français?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
1– 5	2	50%
6-10	2	50%
Total	4	100%

Le tableau 5 présente les données sur le nombre d'années d'expériences des enseignants interrogés. Selon les résultats les deux enseignants, représentant 50% ont enseigné au moins pour 5 années et deux enseignants ont enseigné au moins pour 10 ans. Ceci implique qu'ils ont déjà assez d'expériences pour enseigner tous les aspects de la langue française. Il convient de dire que l'expérience compte beaucoup, car plus on enseigne bien, plus on devient expérimenté en ce qu'on enseigne. Avec ces résultats, nous sommes convaincus que les quatre enseignants ont assez d'expériences nécessaires pour bien aider les apprenants à surmonter leurs difficultés dans la réalisation de tous les aspects de l'enchaînement en FLE.

Tableau 6: Q3 Organisez-vous régulièrement des cours de rattrapage?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Oui	2	50%
Non	0	0%
Quelques fois	2	50%
Total	4	100%

Le tableau 6 montre les résultats des enseignants à propos de l'organisation des cours de rattrapage. Selon le tableau, 2 enseignants, représentant 50% de la population choisie, disent qu'ils organisent régulièrement des cours de rattrapage tandis que deux enseignants, représentant 50 % prennent part quelquefois à ces cours. Ce phénomène aura probablement un effet négatif sur la performance de ces enseignants.

Tableau 7 : Q4. Rencontrez-vous des défis dans l'enseignement de l'enchaînement par rapport aux autres aspects de la langue française ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Oui	4	100%
Non	0	0%
Quelquefois	0	0%
Total	4	100%

Le tableau 7 montre que les enseignants ont des difficultés dans ce domaine. Tous les quatre (4) enseignants représentant cent pour cent (100%) indiquent qu'ils ont des difficultés quand ils veulent enseigner l'enchaînement en français. Nous remarquons qu'avec ces résultats les enseignants ne pourront pas enseigner suffisamment la réalisation de l'enchaînement en français. C'est une situation qui peut décourager les apprenants au cours de l'enseignement/apprentissage.

Tableau 8 : Q5. Vous encouragez les apprenants à réaliser les différents types de l'enchaînement en FLE ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Oui	0	0%
Non	4	100%
Total	4	100%

La question visant à vérifier si les enseignants encouragent les apprenants à pratiquer l'enchaînement, tous les quatre enseignants, représentant cent pour cent (100 %) ont affirmé qu'ils n'ont jamais essayé d'encourager les apprenants dans la pratique des types

de l'enchaînement. Ces réponses indiquent que ces facteurs constituent des obstacles qui empêchent le développement linguistique des étudiants dans la maîtrise de l'enchaînement.

Tableau 9 : Q6 comment trouvez-vous l'enseignement de l'enchaînement?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Difficile	0	0%
Très difficile	4	100%
Facile	0	0%
Total	4	100%

Sur ce tableau, tous les quatre enseignants, représentant cent pourcent (100 %) ont admis qu'ils ont des difficultés à enseigner les types de l'enchaînement. Nous tirons de ces résultats que les apprenants ont tant de difficultés dans la réalisation de l'enchaînement. Ce qui suppose aussi que certains enseignants et nos apprenants ont besoin de beaucoup d'assistance pour pouvoir maîtriser ce concept en français.

Tableau 10 : Q7 Comment estimez-vous le transfert négatif de l'anglais sur le français chez vos apprenants par rapport à l'enchaînement ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Fort	1	25%
Faible	0	0%
Très fort	3	75%
Total	4	100%

La fréquence du transfert négatif chez les apprenants est très forte. Un (1) enseignant, représentant 25% estime que le taux de transfert négatif est fort et les autres enseignants, représentant 75% disent que la fréquence de transfert négatif est très fort.

Cela indique que certains facteurs linguistiques de l'anglais influent sur la maîtrise de la l'enchaînement en français par les apprenants.

Tableau 11. Q8 Les types de l'enchaînement posent-il des difficultés à vos étudiants ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Oui	4	100%
Non	0	0%
Total	4	100%

D'après le tableau, 100% des enseignants ont répondu oui à la question. En nous basant donc sur ce tableau, nous affirmons sans doute que les apprenants ont des difficultés de réalisation des types de l'enchaînement, et c'est un aspect problématique qui doit retenir l'attention de tout enseignant du FLE.

Tableau 12 : Item 9. Quels sont les domaines de difficultés de vos étudiants ?

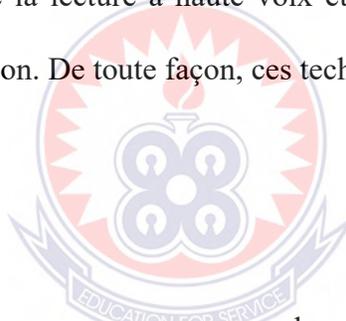
Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Les règles gouvernant les types de l'enchaînement	2	50%
La prononciation des mots	2	50%
Total	4	100%

Sur notre tableau 12, deux (2) enseignants, représentant 50% ont mentionné le problème des règles gouvernant les types de l'enchaînement en général tandis que les deux autres enseignants qui constituent 50% mentionnent le problème de la prononciation comme les domaines des difficultés auxquelles font face leurs apprenants. Cela nous signale déjà que la réalisation de l'enchaînement est un aspect complexe dont l'utilisation efficace exige un exercice régulier.

Tableau 13 : Q10. Quelle (s) stratégie (s) adoptez-vous pour résoudre les difficultés de la l'enchaînement rencontrées par vos apprenants ?

Réponses	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
La Lecture à haute voix	3	75%
La pratique de la communication	1	25%
Total	4	100%

Cette question cherche à savoir comment les enseignants pourraient adopter les techniques dans leurs leçons. Trois (3) enseignants, représentant 75% disent qu'ils adopteront la technique de la lecture à haute voix et un (1) autre enseignant adopte la pratique de la communication. De toute façon, ces techniques sont utiles à l'enseignement de l'enchaînement.



4.1.2. Synthèse

A partir de ces questions nous pouvons conclure que les quatre enseignants sont conscients des difficultés liées à la réalisation de l'enchaînement en FLE. Selon les niveaux des enseignants, on peut dire qu'ils ont l'expérience nécessaire pour bien enseigner l'enchaînement. Malheureusement, la plupart de leurs apprenants ont toujours des problèmes avec la réalisation de l'enchaînement. Les résultats nous ont révélé les causes de ces difficultés à savoir la complexité de la langue, l'emploi des méthodes inappropriées, manque de motivation des apprenants et le transfert négatif. Ces causes font que les apprenants ne maîtrisent pas les types de l'enchaînement.

4.2 Analyse des résultats du questionnaire des apprenants

Après avoir recueilli les données chez les apprenants nous les avons analysées. Alors voici la présentation des résultats sur le questionnaire. Les tableaux ci-après présentent les réponses des apprenants pour le questionnaire.

Tableau 14 : Q1 Age of Students

Age	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
10-14	-	-
16-18	5	25 %
19-22	15	75%
Total	20	100%

Selon le tableau ci-dessus, on constate que quinze (15) apprenants représentant (75%) pourcent ont entre 19-22ans et les autres ont entre 16-18 ans soit 25%. La plupart des étudiants débutent l'apprentissage du français durant leur première année d'étude secondaire, soit en général à 18 ans. Cela montre que l'âge des apprenants est au-dessus de l'âge propice à favoriser l'apprentissage du français langue étrangère. Dans le cadre de l'hypothèse de la période critique (voir par exemple Lenneberg, 1967) il est stipulé que la maîtrise d'une deuxième langue (L2) par l'apprenant qui commence son étude après la puberté est totalement hors de portée. Ce phénomène affecte négativement l'acquisition de l'enchaînement.

Tableau 15 : Q2 *At what level have you started learning French?*

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
Primary	2	10%
JHS	5	25%
SHS	13	65%
Total	20	100%

Le tableau ci-dessus montre que deux (2) apprenants représentant 10% ont entrepris l'apprentissage du français depuis le niveau primaire. Nous avons constaté aussi que cinq (5) apprenants représentant 25% ont commencé à apprendre le français à partir du JHS alors que 13 apprenants représentant 65% ont commencé à partir du SHS. Ceci montre que tous les apprenants n'ont pas eu une base solide de la langue française. Cela fait qu'ils ont des difficultés d'enchaînement dans la langue française.

Tableau 16: Q3. *Do you like French?*

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
Yes	9	45%
No	11	55%
Total	20	100%

Le tableau 16 montre que neuf (9) apprenants représentant 45% pourcent de la population aiment le français et 11 apprenants représentant 55% disent qu'ils n'aiment pas le français. Ainsi, les enseignants peuvent les aider à développer l'intérêt.

Tableau 17: Q4. *How do you find the learning of the French Language?*

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
Difficult	13	65%
Very difficult	5	25%
Easy	2	10%
Very Easy	0	0%
Total	20	100%

Le tableau 17 nous indique que treize (13) apprenants représentant 65% trouvent que la langue française est difficile tandis 5 apprenants représentant 25% disent que le français est très difficile. Cela montre que la langue française est difficile pour la majorité des apprenants parce qu'ils n'ont pas eu une base solide.

Tableau 18: Q5 which aspect of French do you find difficult.

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
Grammar	2	10%
Reading	3	15%
Oral	13	65%
Writing	2	10%
Total	20	100%

Le tableau 18, présente les aspects de difficultés, deux apprenants représentant 10% ont des difficultés en grammaire. Treize (13) apprenants représentant 65% ont de difficultés en orale. Seul trois (3) apprenants représentant 15% ont des difficultés en lecture et deux (2) apprenants représentant 10% pourcent ont des difficultés en écrit. Donc, nous

pouvons dire que l'oral et lecture á haut voix sont les problèmes majeurs des apprenants. Ceci implique que les apprenants n'ont pas la maitrise de la lecture a haut voix et l'orale.

Tableau 19: Q6. Do you like your teacher's method of teaching?

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
Yes	10	50%
No	10	50%
Total	20	100%

Le tableau 19 montre que dix (10) apprenants représentant 50% aiment la méthode que l'enseignant utilise pour enseigner. Dix (10) autres apprenants, représentant 50% n'aiment pas la méthode. Cela montre que l'enseignant doit changer cette méthode pour attirer l'attention des autres apprenants.

Tableau 20: Q7. Is word concatenation (Enchainment) taught as a lesson in your school?

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
Yes	2	10%
No	18	90%
Total	20	100%

Selon le tableau ci-dessus, deux (2) apprenants, représentant 10% disent que l'enchaînement est enseigné comme une leçon dans leur école. Dix-huit (18) apprenants, représentant 90% disent aussi que l'enchaînement n'est pas enseignée explicitement

comme une leçon à l'école. Nous pouvons alors dire que la majorité des apprenants auront vraiment des difficultés dans utilisation de l'enchaînement.

Tableau 21: Q8. How do you find the use of "enchaînement" in the French language?

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
Difficulté	8	40%
Very difficult	11	55%
Easy	1	5%
Very easy	-	-
Total	20	100%

Dans le tableau ci-dessus, huit (8) apprenants représentant 40% disent que l'enchaînement est difficile et 11 apprenants qui nous donnent 55% disent aussi que le français est très difficile. Un (1) apprenant, représentant 5%, dit que l'enchaînement est facile. Par conséquent, nous pouvons dire que les apprenants ont vraiment des difficultés dans l'utilisation de l'enchaînement. Ceci implique que ces apprenants n'arrivent pas à bien articuler les mots quand ils font la lecture ou en oral dans leur interaction.

Tableau 22: Q9: *Do you like this aspect of reading?*

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
Yes	5	25%
No	15	75%
Total	20	100%

Le tableau 10 nous montre que 5 apprenants, représentant 25% aiment l'enchaînement. 15 apprenants, représentant 75% n'aiment pas l'enchaînement. Les apprenants détestent

l'enchaînement parce qu'ils ne l'ont pas appris dès les débuts de leur apprentissage du FLE.

Tableau 23: Q10: Do you often listen to news in French on radio or TV?

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
Yes	5	25%
No	15	75%
Total	20	100%

Dans ce tableau 23, 5 apprenants, représentant 25% pourcent disent qu'ils écoutent la radio fréquemment tandis que 15 apprenants, représentant 75% disent qu'ils ne l'écoutent pas et n'ont pas de contact régulier avec la langue française. Or l'enchaînement, ce phénomène que les apprenants trouvent très difficile, peut être acquis à travers la fréquence des occurrences des mots parlés. Cela va sans dire que les mots utilisés ne leur sont pas familiers pour la plupart du temps.

4.3. Analyse des résultats du test de lecture à haute voix

Nous avons donné un test de haute voix aux apprenants pour nous permettre de savoir si vraiment cette difficulté de l'enchaînement existe afin d'y remédier. Pour ce faire, nous leur avons proposé des phrases isolées. Voici les réponses que les apprenants ont données.

4.3.1. L'enchaînement consonantique

Tableau 24 : Item 1. Une histoire amusante

Réponses	Fréquence	Pourcentage (%)
Bonne rép: y-nis-twa-ʋa-my-zãt	5	25%
Mauvaises rép: yn-is-twaʋ-a-my-zãt	10	50%
u-his-tori-amy-sate	5	25%
Total	20	100%

Nous avons noté que les apprenants ont des difficultés à réaliser l'enchaînement consonantique. Dans ce tableau, seulement cinq (5) apprenants, représentant 25% ont eu la bonne réponse. Nous constatons à cet effet un taux de faiblesse très élevé concerne l'enchaînement consonantique. Dix (10) apprenants représentant 50% ont donné la mauvaise réponse. L'erreur commise par les apprenants porte sur le fait qu'ils ne savent pas qu'on prononce la consonne finale (consonne toujours prononcée) d'un mot avec la voyelle initiale du mot suivant. Apparemment 25% ignorent complètement cette règle. Le taux de faiblesse pour ce type de l'enchaînement s'élève à 75% et la réussite est de 25%. Donc, ces deux groupes d'apprenants ont besoin de cours supplémentaires avec beaucoup d'activités pratiques pour surmonter ces difficultés.

4.3.2. L'enchaînement Vocalique

Tableau 25 : item 2. Tu as été étonné

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
Bonne réponse : tya [^] ete [^] etone	2	10%
Mauvaises rép: ty-a-ete-etone	8	40%
tu- as-eti-ɣtonn	10	50%
Total	20	100%

Dans l'item 2, quand un mot se termine par une voyelle et que le mot suivant commence par une voyelle, il n'y a pas d'arrêt de la voix entre les deux voyelles : il faut les enchaîner, les lier. Le tableau 25 ci-dessus montre que les apprenants ont des difficultés à réaliser ce type de l'enchaînement. Selon le tableau, seulement deux (2) apprenant représentant 10% ont pu réaliser ce type d'enchaînement. Sur ce tableau, il y a également deux groupes de réponses erronées. Le premier groupe comprend huit (8) apprenants représentant 40% qui n'ont pu réaliser l'enchaînement. Au lieu de prononcer les voyelles dans une seule émission, sans pause, ou bien enchaîner les mots sans arrêt de la voix entre les deux voyelles, ils les prononcent isolément comme en anglais. Autrement dit, ils prononcent mot par mot.

Le deuxième groupe composé de dix (10) apprenants ont omis complètement les voyelles qui devraient être enchaînées. Bien que liées, les deux voyelles ne doivent pas se fondre en une seule voyelle longue (erreurs d'interprétation fréquente chez les apprenants anglophones). On doit entendre nettement chacune des voyelles. Le taux de faiblesse pour ce type de l'enchaînement s'élève à 90% et le taux de réussite est de 10%.

Tableau 26 : item 4. Ici, il y a eu une bataille.

Réponses	Fréquence	Pourcentage (%)
Bonne réponse: isiiljaynbataj	5	25%
Mauvaises réponses: isi:ljay:nbataj isi-il-ynbataie	5 10	25% 50%
Total	20	100%

Sur le tableau nous voyons que seulement cinq (5) apprenants représentant 25% ont eu la bonne réponse tandis que cinq (5) apprenants dans le premier groupe représentant 25% ont faussement réalisé ce type d'enchaînement. Un autre groupe de dix 10 apprenants représentant 50% ont complètement omis les voyelles. Cette erreur montre leur incapacité d'acquisition de l'enchaînement. Si nous le considérons comme étant un type d'erreur, le taux de faiblesse sera de 75%.

4.4. Validation des hypothèses

Les données que nous avons recueillies auprès des enseignants et les tests des apprenants nous ont donné la base importante pour la vérification des hypothèses de notre recherche.

Hypothèse 1 : Nous estimons que les difficultés de la réalisation proviennent de la méconnaissance des règles qui gouvernent la pratique de l'enchaînement. A cet effet, les apprenants n'arrivent pas à lire correctement en français.

Ce point est confirmé à travers l'analyse des résultats du test de lecture à haute voix auprès des apprenants, surtout les items 1, 2,3, et 4 qui constituent essentiellement l'enchaînement consonantique et vocalique. La plupart des apprenants ont des difficultés à lire avec les règles de l'enchaînement que ce soit l'enchaînement consonantique ou

vocalique. La majorité des étudiants représentant 95 %, n'ont pas bien fait. Cela montre la difficulté des apprenants quand il s'agit de lire et de faire correctement l'enchaînement. Ils ignorent que dans l'enchaînement consonantique, on prononce la consonne finale (consonne toujours prononcée) d'un mot avec la voyelle initiale du mot suivant. De même, ils ne respectent pas la pose entre les deux voyelles. Au lieu d'enchaîner les deux voyelles qui se suivent ils prononçaient mot par mot.

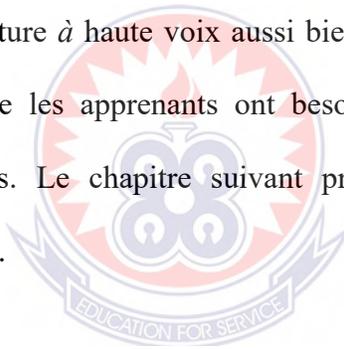
Hypothèse 2 : Nous supposons que les difficultés de la réalisation de l'enchaînement persistent chez nos apprenants à cause d'une faible connaissance des consonnes finales et des voyelles initiales de l'enchaînement en français. Ce qui fait que les apprenants ne savent pas quand ils doivent faire l'enchaînement. Nous avons observé que l'absence totale de la pratique de l'enchaînement en langue maternelle des apprenants et le quasi rareté de l'enchaînement en anglais a une influence négative sur l'acquisition de l'enchaînement par les apprenants. Cette hypothèse est confirmée dans les réponses du questionnaire numéros quatre, cinq, six, sept et huit des enseignants. Presque tous les répondants, représentant 90%, ont dit qu'ils rencontrent des difficultés dans l'enseignement. Parce qu'il y a vraiment l'absence de manuel exclusivement pour l'enchaînement pour guider les enseignants et les apprenants dans l'enseignement/apprentissage du français. Il y a aussi peu d'information sur la locution bien que dans les livres de grammaire, il y ait des notions.

Hypothèse 3 : Nous supposons qu'avec des méthodes appropriées et pratiques, les enseignants parviendraient à aider les apprenants à surmonter leurs difficultés face à la réalisation de l'enchaînement. Les enseignants pourront ainsi réduire les effets négatifs sur la performance des apprenants.

Cette hypothèse est également confirmée par plusieurs répondants lorsqu'ils disent que l'acquisition de l'enchaînement est difficile. Les enseignants ont affirmé que l'information sur la réalisation de l'enchaînement est très insuffisante. Cela fait que son utilisation n'est pas très connue.

4.5. Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons fait une analyse détaillée de toutes les données recueillies à travers des questionnaires, et les tests de lecture et dictée. En réalité, presque tous les apprenants ont prouvé qu'ils ont des difficultés dans la réalisation des deux types de l'enchaînement. La majorité des apprenants ne sont pas capables de faire de l'enchaînement dans la lecture à haute voix aussi bien que pendant le test de la lecture. Les résultats montrent que les apprenants ont besoin de stratégies appropriées pour surmonter leurs difficultés. Le chapitre suivant présente la conclusion générale et quelques recommandations.



CHAPTER CINQ

CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS

Introduction

Notre objectif principal dans ce travail était de faire une étude permettant de trouver quelques solutions aux difficultés que rencontrent les apprenants, pour une meilleure Réalisation de l'enchaînement consonantique et vocalique en français auprès des apprenants de Ghana Senior High School, Tamale. Pour ce faire, nous avons divisé notre travail en cinq chapitres.

Conclusion générale

Dans le premier chapitre, nous avons présenté le contexte de l'étude, la problématique, la justification du sujet, les objectifs de notre recherche, les hypothèses du travail, les questions qui soutiennent notre mémoire, ainsi que les contours de notre recherche que nous avons appelés, la délimitation.

Le deuxième chapitre comprend trois aspects, l'étude du cadre théorique, l'étude des travaux antérieurs et la clarification des notions. En cherchant à faire ressortir les sources des difficultés des apprenants nous avons parcouru les travaux antérieurs, en faisant appel à d'autres travaux qui sont en lien avec notre sujet. Cela nous a aidés à voir la lacune que notre travail doit combler. Dans le Cadre théorique, nous nous sommes basé sur le transfert linguistique et l'analyse contrastive linguistique qui nous permettent de faire une bonne analyse de nos résultats sur la meilleure réalisation de l'enchaînement consonantique et vocalique en français auprès des apprenants de Ghana Senior High School, Tamale.

Après ce chapitre, nous avons entamé le chapitre trois dans lequel nous avons exposé les démarches méthodologiques adoptées pour le travail, qui nous ont permis d'avoir des données nécessaires et fiables à analyser et pour la vérification de nos hypothèses. Nous avons présenté notre population de référence à travers laquelle nous avons sélectionné notre échantillon. Nous avons décrit le processus de collecte de données à travers des tests de productions orales et écrites sur la réalisation de l'enchaînement pour les apprenants et les enseignants. Nous avons également montré la modalité du dépouillement qui comprend une approche descriptive. Les résultats de cette enquête sont analysés en détail dans le chapitre Quatre. Dans ce chapitre, nous avons fait une analyse détaillée de toutes les données recueillies à travers des questionnaires, et les tests de lecture. En réalité, presque tous les apprenants ont prouvé qu'ils ont des difficultés dans la réalisation des deux types d'enchaînement. La majorité des apprenants ne sont pas capables de faire l'enchaînement dans la lecture à haute voix. Dans le cadre de cette recherche nous mettrons l'accent sur la lecture à haute voix. La lecture à haute voix fait partie des exercices linguistiques dont le but est de contrôler ou de vérifier la maîtrise de la prononciation et la performance articulatoire et prosodique. Gray (1963, p. 408) dit que la lecture est un art pour communiquer ses idées, ses pensées à autrui. Ainsi, à partir de ces trois chapitres, nous avons constaté que les erreurs que les apprenants commettent ont leurs sources dans l'interférence avec une autre langue ou dans la tendance de transfert d'une autre langue déjà acquise au moment de l'apprentissage du français. En plus de cela nous avons remarqué que les difficultés des apprenants proviennent des manques de connaissance des règles qui gouvernent l'enchaînement et les techniques d'enseignement. Nous avons aussi constaté que la nature complexe de la langue française rend aussi

l'enseignement et l'apprentissage difficile. L'apprenant fait face à deux problèmes distincts : le problème lié au processus de réalisation de l'enchaînement en français et la nature complexe de la langue à laquelle l'apprenant est exposé. Tous ces résultats montrent que les apprenants ont besoin de stratégies appropriées pour surmonter leurs difficultés.

Recommandations

Notre première suggestion aux autorités de l'éducation au Ghana et aux autorités de Ghana Senior High School, Tamale, Ghana est de continuer avec le programme 'two weeks abroad' car ce programme est censé fournir aux étudiants un bain linguistique, cet environnement francophone dont ils ont tant besoin afin d'acquérir naturellement la langue.

Deuxièmement, nous proposons que les enseignants engagent des apprenants dans les activités des prononciations pour améliorer la manière de prononcer les mots enchainés.

Enfin, nous suggérons que les apprenants ont besoin de cours supplémentaires de la lecture à haute voix avec beaucoup d'activités pratiques pour surmonter ces difficultés.

REFERENCES

- Agbemelo-Tsomafo(2010). « *Phonétique articulatoire et enseignement-apprentissage du français langue étrangère : le cas de quelques akanophones en première année à l'université du Ghana, Legon* ». (Unpublished thesis).
- Ågren, J. (1973). *Remarques sur quelques liaisons facultatives dans le français de conversation radiophonique*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Akporfure, C. E. (2015). *Une étude comparée des systèmes phonologiques du français et de l'urhobo*, unpublished PhD thesis, Ambrose Alli University, Ekpoma.
- Amissah, P. A. K, Sam-Tagoe, J. (2002). *Psychology of Human Development and language learning*, Winneba: Artetu Publication. /Accra: Emmpong Press.
- Ataafi (2012). *Difficultés de la réalisation des liaisons obligatoires et facultative: le cas des apprenants de Kpedze Senior High School, Kpedze* (Unpublished Masters' thesis: University of Education, Winneba).
- Bakah, E. K. (2004). *Lecture à haute voix en français langue étrangère au niveau SSS :étude de cas dans quelques écoles du District de Keta*. (Unpublished M. phil. Thesis: University of Cape Coast).
- Bloomfield, L. (1933). *Language*, Londres: Allen and Unwin.
- Bonami, O., Boyé G. &Tseng J. (2005). « Sur la grammaire des consonnes latentes », *Langages*158, 89-100.
- Bruner, J., Goodnow, J. et Austin, G. (1956). *A Study in Thinking*, Paris: PUF.
- Bybee, J. (2001). Frequency effects on French liaison. In J. Bybee& P. Hopper (Eds.), *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure* (pp. 337-359). Amsterdam: Benjamins.
- Bybee, J. (2002). Phonological evidence for exemplar storage of multiword sequences. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2), 215-221.
- Bybee, J. (2005). « La liaison : effets de fréquence et constructions ». *Langages*.n°158.Pp 24-37.
- .
- Corder, S. P. (1974). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Côté, M.-H. (2005). « Le statut lexical des consonnes de liaison », *Langages* 39 (158),66-78.

- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*, Paris :Didier Hatier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier/Hatier.
- Delattre, P. (1966). « La liaison en français, tendances et classification ». *The French Review*, 21(2), 148-157.
- Diessel, H. (2007). Frequency effects in language acquisition, language use, and diachronic change. *New Ideas in Psychology*, 25, 108-127.
- Dugua, C. (2006). *Liaison, segmentation lexicale et schémas syntaxiques entre 2 et 6 ans. Un modèle développemental basé sur l'usage*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- Durand, J. & Lyche, C. (2008). French liaison in the light of corpus data. *Journal of French Language Studies*, 18(1), 33-66.
- Durand, J. (1990). *Generative and Non-Linear Phonology*, New-York: Longman.
- Durand, M. (1990). *Le genre grammatical en français parlé à Paris et dans la région parisienne*. Paris: D'Artrey.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language acquisition: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
- Encrevé, P. (1988). *La liaison avec et sans enchaînement*. Paris : Seuil.
- Etse, E. (2018). « Difficultés liées à la liaison obligatoire chez les apprenants de Juaboso Senior High School, Juaboso ». Unpublished thesis, University of Education, Winneba.
- Fisiak, J. (1981). *Contrastive Analysis and the Language Teacher*. Oxford: The Pergamon Institute of English.
- Fougeron, C., Jean-Phillipe G., Dart, A. Guélat, L., & Jeager, C. (2001). *Influence de facteurs stylistiques, syntaxiques et lexicaux sur la réalisation de la liaison français*. Publishers.
- Gabianu, A. (2018). *Difficultés de réalisation de la liaison en FLE : Le cas des apprenants de Our Lady of Mercy Senior High School, Tema*. Unpublished Thesis, UEW.

- Germain, C. & Hubert, S. (1998). *Le point sur la grammaire*, Paris : Clé Internationale.
- Glanville, P. (1999). *A Comprehensive French Grammar*. New York: Blackwell Publisher.
- Gray, W. S. (1963). "Characteristics of Effective Oral Reading", in Harris, A. J. (éd.). *Reading on Reading Instruction*. New York: David Mackey Company Inc. 407-408.
- Grevisse, M. (1988). *Le Bon Usage*, Gembloux : Duculot.
- Hetty, A. K. (2010). *Difficultés d'emploi du pronom relatif 'que' en français langue étrangère*. Unpublished mémoire de maîtrise, UEW.
- Jensen, O. K. (2000). « Les règles de la liaison », in *Le français dans le monde*. No. 319, 42-44.
- Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 1, 58-146.
- Klausenburger, J. (1984). *French linking phenomena: a natural generative analysis. Communication, Summer Institute*. LSA: Oswego.
- Krashen, S. D., Terrel, T. D. (1995). *The Natural Approach-Language Acquisition in the classroom* Longman, London.
- Kuupole, D.D. (2006). Pour une intégration régionale du Ghana : quel rôle la linguistique, quelle statue du français dans la sous-région. *Asemka* (9), 92-98
- Lado, R. (1957). *Language Teaching: A scientific Approach*. New York: McGraw Hill.
- Laks, B. (2005). « La liaison et l'illusion », *Langages* 39 (158), 101-125.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*, New York: Oxford University Press.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris : Hachette FLE.
- Léon M. et Léon P. (2009). *La Prononciation du français*, Paris : Armand Colin.
- Léon, P. (2012). *Le Phonétisme et prononciation de la langue française*, 6^e édition, Paris : Armand Colin.
- Léon, P. (1992). *Phonétisme et Prononciations du français*, Paris : Éditions Fernand Nathan.

- Lestage, A. (2009). "The Use of Audio-Visual Aids in Education: Extracted from UNESCO Chronicles, Regional Seminar on the use of Audio-Visual Aids in Adult and School Education in Latin America at Mexico City from 28 September to 17 October 1959.
- Malécot, A. (1975). "French Liaison as a Function of Grammatical, Phonetic, and Paralinguistic Variables". *Phonetica* 32, pp. 161-79.
- Mintsa, J. (2008). *Le complet de la langue fang : Apprenons, parlons et écrivons notre langue correctement*, Lulu Presse.
- Moras (de), N. (2011). *Acquisition de la liaison et de l'enchaînement en français L2, le rôle de la fréquence*. PhD. French Studies with concentration in Applied Linguistics. UWO.
- Nardy, A. (2008). « Acquisition des dialectes sociaux et des usages académiques entre 2 et 6 ans : facteur sociodémographiques et influence du groupe de pairs ». Grenoble, Université Stendhal, pp73-78.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche Qualitative*, Vol. 15, pp. 180-197.
- Pater, J. (2006). *The locus of exceptionality: morpheme-specific phonology as constraints indexation*, Manuscript, Amherst.
- Palsgrave, J. (1530). *L'éclaircissement de la langue française*, composé par maistre Jehan Palsgrave,
- Piaget, J. (1947). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Piaget, J. (1964). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.
- Popper, K. (1974). *La connaissance objective*. Paris: Flammarion.
- Prince, A. & Smolensky, P. (1993). *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. New Brunswick (NJ): Rutgers University Center for Cognitive Science.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters
- Robert, J.-P. (2006). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Orphrys.

- Sauzet, P. (1999). « Linéarité et consonnes latentes », *Recherches Linguistiques de Vincennes* 28, 59-86.
- Schane, S. A. (1968). *The phonological and morphological structure of French*, Ph.D. dissertation: MIT Press.
- Smith, A. (1998). "French variable liaison: A proposed simplification". *Francophonie*, 17, 11-14.
- Smolensky, P. (1993). "Information processing in dynamical systems: foundations of harmony theory", in D.E. Rumelhart, J.L. McClelland & le groupe de recherche PDP (éds), *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition – Vol.1: Foundations*, Londres/Cambridge (MA): MIT Press, 194-281.
- St. Onge, M. (2007). *Analyse des fondements conceptuels et théoriques de la réforme de l'éducation au Québec*. Maitrise en sciences Sociales de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Tranel, B. (1987). *Concreteness in Generative Phonology, Evidence from French*, Berkeley: University of California Press.
- Tranel, B. (2000). « Aspects de la phonologie du français et la théorie de l'optimalité », *Langue française* 126, 39-72.
- Valdman, A. (1993). "The elaboration of pedagogical norms for second language learners in a conflictual diglossia situation". In Gass, S., Madden, S., Preston, D. & Selinker, L.(eds)", *Variation in Second Language Acquisition 1*, Clevedon, Multilingual Matters, 1534.
- Vigner, G. (1979). *Lire : du texte au sens*. Paris : Clé International.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Pensée et langage*. Trad. Du russe [1er édition : 1934]. Paris: Éditions Sociales.
- Vygotsky, L. S. (1939). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Yiboe, K. T. (2001). *Problèmes de transfert négatif de la langue première dans l'apprentissage de FLE : Le cas des apprenants au niveau SSS dans le district de Ho*. Unpublished master's thesis, University of Cape Coast.

SITOGRAPHIE

- Allain-Fournier, G. et al. (2014). « Langue française : Quelques règles de liaison », <http://www.etudes-litteraires.com/regles-de-liaison.php> (Page consultée le 13 juillet 2018).
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research, Message for the Social Sciences*. 4th Edition, Allin and Bacon, Boston, 15-35. https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/05/qualitative-research-methods-for-the-social-sciences__bruce-l-berg-2001.pdf Page consultée le 2 janvier 2018).
- Detey, S. & Nouveau, D. (2007). Enseignement/apprentissage du schwa et apprenants néerlandais : des données de la base PFC à l'espace-ressource en ligne du projet PCF-EF. *Bulletin PCF n°7*, 87-106. (En ligne) http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/cat_view/918-bulletins-pfc.html. (Page consultée le 2 janvier 2018.)
- Ferrat, S. (2012). *L'usage de la liaison et l'entrée dans la lecture*. pp. 90. dumas-00758711 > <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00758711> (Page consultée le 2 janvier 2018).
- Py N. (2004). Quelques notes sur la liaison en français: Liaison et enchaînement. *The Modern Language Journal*, 21 (5), 333-338. <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00758711> (Page consultée le 23 janvier 2019).
- Kalmbach J.-M. (2016). « Phonétique et prononciation du français pour apprenants. Finnophones », <http://research.jyu.fi/phonfr/88.html>. (Page consultée le 18 février 2019. le grand dictionnaire terminologique. http://granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp
- Owiredu, P. A. (1964). "Proposals for a National Language for Ghana. African Affairs", Volume 63, Issue 251, April 1964, Pages 142-145. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.afraf.a095200>
- Pagliano, C., & Laks, B. (2008). « Problématiques de la liaison dans l'analyse d'un corpus de français oral actuel »: http://colloqueff.enslsh.fr/pdf/Laks_Bernard_Paglian_Claudine.pdf (Page consultée le 10 mai 2022).
- Sue, M. (2013). « Liaison et Enchaînement en français », <http://fr.wikipedia.org/> (Page consultée le 2 janvier 2022).
- Vaillant, J. (2005). «Initiation à la théorie de l'échantillonnage», sur econometri.ish-lyon.cnrs.fr>IMG pdg. Consulté le 21, mars 2022).
- Valdois S. (2003). « Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture.» Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. <http://fr.wikipedia.org/> (Page consultée le 2 janvier 2022).

ANNEXES

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS

Please kindly provide the necessary information for this survey questionnaire. It is intended for research information.

Please, read carefully and choose the option that is truly appropriate to you by ticking [] against each item under the column provided.

1. Quel est votre niveau de formation en français ?

M. Phil.

B. A French Education

2. Depuis combien d'années enseignez-vous le français ?

1- 5

6-10

3. Organisez-vous régulièrement des cours rattrapage ?

Oui

Non

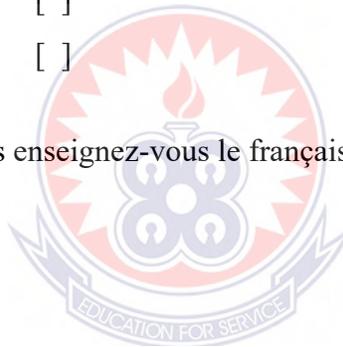
Quelques fois

4. Rencontrez-vous des défis dans l'enseignement de l'enchaînement par rapport aux autres aspects de la langue française ?

Oui

Non

Quelquefois



5. Vous encouragez les apprenants à réaliser les différents types de l'enchaînement en FLE ?

Oui []

Non []

6. Comment trouvez-vous l'enseignement de l'enchaînement?

Difficile []

Très difficile []

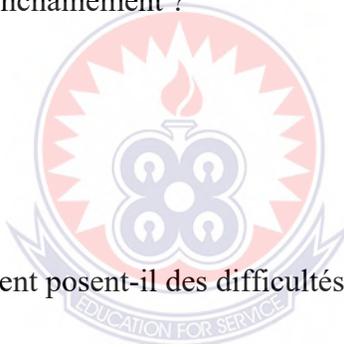
Facile []

7. Comment estimez-vous le transfert négatif de l'anglais sur le français chez vos apprenants par rapport à l'enchaînement ?

Fort []

Faible []

Très fort []



8 Les types de l'enchaînement posent-ils des difficultés à vos étudiants ?

Oui []

Non []

9. Quels sont les domaines de difficultés de vos étudiants ?

Les règles gouvernant les types de l'enchaînement []

La prononciation des mots []

10. Quelle(s) stratégie(s) adoptez-vous pour résoudre les difficultés de l'enchaînement rencontrées par vos apprenants?

La Lecture à haute voix []

La pratique de la communication []

ANNEXES

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE POUR LES APPRENANTS

Please kindly provide the necessary information for this survey questionnaire. It is intended for research information.

Please, read carefully and choose the option that is truly appropriate to you by ticking [] against each item under the column provided.

1. Age of Students

10-14 []

16-18 []

19-22 []



2. At what level have you started learning French?

Primary []

JHS []

SHS []

3. Do you like French?

Yes []

No []

4. How do you find the learning of the French Language?

Difficult []

Very difficult []

Easy []

Very easy []

5. Which aspect of French do you find difficult?

Grammar []

Reading []

Oral []

Writing []

6. Do you like your teacher's method of teaching?

Yes []

No []

7. Is word concatenation (Enchaînement) taught as a lesson in your school?

Yes []

No []

8. How do you find the use of 'l'enchaînement' in the French language?

Difficult []

Very difficult []

Easy []

Very easy []



9. Do you like this aspect of reading?

Yes []

No []

10. Do you often listen to the news in French on radio or TV?

Yes []

No []

ANNEXES

APPENDICE C

TEST POUR LES APPRENANTS

Read aloud the following sentences

L'enchaînement consonantique

1. Une histoire amusante

L'enchaînement vocalique

2. Tu as été étonné
3. Ici, il y a eu une bataille.

LES BONNES PRONONCIATIONS

1. y-nis-twa-ka-my-zât
2. tya ˆete ˆetone
3. isiiljayynbataj

