

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

DIFFICULTÉS DE PRONONCIATION DES CONSONNES [ʒ] ET [ʃ] ; [z] ET [s] ; [r] ET [ʁ] EN LECTURE A HAUTE VOIX DANS UNE CLASSE DE FLE : CAS DES APPRENANTS D'ADEISO SDA JHS, ADEISO



MASTER OF EDUCATION

2023

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

DIFFICULTÉS DE PRONONCIATION DES CONSONNES [ʒ] ET [ʝ] ; [z] ET [s] ; [r] ET [ʀ] EN LECTURE A HAUTE VOIX DANS UNE CLASSE DE FLE : CAS DES APPRENANTS D'ADEISO SDA JHS, ADEISO



**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**

2023

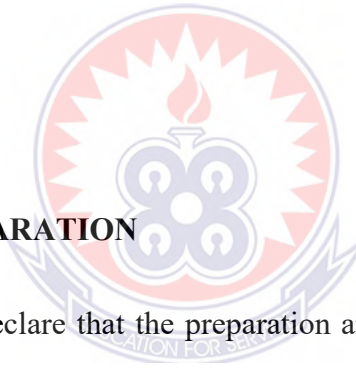
DECLARATION

STUDENT'S DECLARATION

I, Jakpasu Peace Ama, 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. E.K Afari 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 mari aimé ; Monsieur James Avudzegah, ma fille ; Lawrencia Kuma Avorkah et mon frère ; Evans Afun Jakpasu pour leurs conseils, encouragements et appuis moraux et financiers.



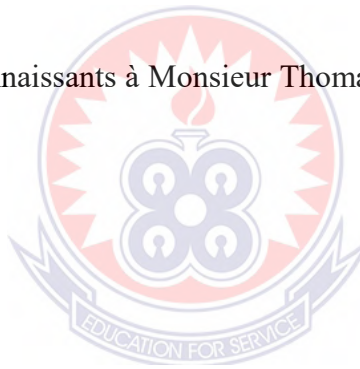
REMERCIEMENTS

Nous témoignons nos profondes gratitude à notre encadreur principal, Dr. E.K Afari 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 à tous les professeurs du Département de français de l'Université d'Education, Winneba pour leurs conseils et suggestions pratiques à la réalisation de ce travail.

Nous remercions vivement nos collègues pour leurs conseils et assistance de diverses manières.

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



ABSTRACT

This research aims at finding out the difficulties encountered by JHS2 learners of Adeiso SDA JHS in the Upper West Akim District in the Eastern Region of Ghana regarding the pronunciation of these sounds [ʒ] et [ʃ], [z] et [s], [R] et [ʀ] in reading aloud in the French class lessons. The research was conducted in two different classes namely: JHS2A and JHS2B with total number of 50 students; 25 boys and 25 girls and 1 teacher. Data were collected through questionnaire for a teacher and a reading aloud test for learners on the pronunciation of these sounds « [ʒ] et [ʃ], [z] et [s], [R] et [ʀ] ». 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 pronunciations of sounds especially consonant sounds. The findings revealed that the complex nature of the French language made teaching and learning difficult. Based on these findings, it was recommended that students must be intrinsically motivated in reading aloud, encouraged in regular practice of pronunciations especially consonant sounds. Teachers must engage learners more in reading aloud exercises by helping them to discover some rules in the pronunciations of sounds especially consonants sounds, by guiding them in reading dialogues and texts regularly. Teachers should organize extra classes in reading practices (reading aloud). The government must make the learning of French compulsory and train more French teachers in various schools to teach the subject. The authorities must provide the teaching/learning materials or resources in schools for teachers to use in their French lessons

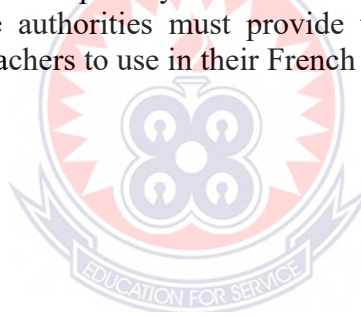


TABLE DES MATIÈRES

CONTENU	PAGE
DÉCLARATION	ii
DÉDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
ABSTRACT	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES TABLEAUX	ix
CHAPITRE UN : CADRE GÉNÉRAL	
1.0 Survol	1
1.1 Contexte de l'étude	1
1.2 Problème	5
1.3. Justification du choix du sujet	7
1.4 Objectifs de l'étude	8
1.5 Hypothèses de la recherche	9
1.6 Questions de recherche	10
1.7 Délimitation du travail	10
1.8 Plan de l'étude	11
1.9 Conclusion partielle	12
CHAPITRE DEUX : CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS	
2.0 Survol	13
2.1 Cadre théorique	13
2.1.1 Définition des notions clés	14



2.1.1.1 Notion d’oral	14
2.1.1.2 Notion de prononciation	18
2.1.1.3 Notion de lecture	19
2.1.1.4 Place de la lecture	21
2.1.1.5. Lecture à haute voix	21
2.2.0 Principes théoriques de bases	26
2.2.1 Analyse Contrastive	26
2.2.2 Transfert linguistique	28
2.3 Travaux Antérieurs	31
2.4 Conclusion partielle	35
CHAPITRE TROIS : DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES	
3.0 Survol	36
3.1. Population de référence	36
3.2 Echantillonnage	37
3.3 Instruments de collecte des données	39
3.3.1 Nature du questionnaire pour l’enseignant	39
3.3.2 Tests	40
3.3.2.1. Nature du pré-test	41
3.3.2.2. Nature du post-test	41
3.4 Méthode de collecte des données	41
3.5 Méthode d’analyse des données	42
3.6 Conclusion partielle	42
CHAPITRE QUATRE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	
4.0 Survol	43

4.1 Résultats du questionnaire destiné à l'enseignant	43
4.1.1. Synthèse	47
4.2. Présentation des résultats du pré-test	48
4.2.1 Synthèse des résultats du pré-test	53
4.3 Plan d'intervention	54
4.4 Présentation des résultats du post-test	62
4.4.1 Synthèse des résultats du post-test	67
4.5 Comparative des résultats du pré-test et du post-test	68
4.6 Discussion des résultats	70
4.7. Validation des hypothèses	71
4.8 Conclusion partielle	74
CHAPITRE CINQ : CONCLUSION GÉNÉRALE ET PROPOSITIONS	
5.0 Survol	75
5.1 Conclusion générale	75
5.2 Propositions	76
5.2.1. Propositions pour les apprenants	77
5.2.2. Propositions pour les enseignants	78
5.2.3 Propositions aux autorités politico-administratives	78
RÉFÉRENCES	79
ANNEXE A	82
QUESTIONNAIRE FOR TEACHERS	82
ANNEXE B	84
PRE-TEST POUR LES APPRENANTS	84
APPENDIX C	86
POST TEST POUR LES APPRENANTS	86

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Population de référence	37
Tableau 2 : Effectif des apprenants de la population ciblée	38
Tableau 3 : Effectif des enseignants	39
Tableau 4 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 1	48
Tableau 5 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 2	49
Tableau 6 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 3	49
Tableau 7 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 4	49
Tableau 8 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 5	50
Tableau 9 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 6	50
Tableau 10 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 7	51
Tableau 11 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 8	51
Tableau 12 : Synthèse des résultats du pré-test	52
Tableau 13 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 1	61
Tableau 14 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 2	62
Tableau 15 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 3	63
Tableau 16 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 4	63
Tableau 17 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 5	64
Tableau 18 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 6	64
Tableau 19 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 7	65
Tableau 20 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 8	65
Tableau 21 : Synthèse des résultats du post-test	65
Tableau 22 : Comparative des résultats du pré-test et du post-test	66

CHAPITRE UN

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. 0. Survol

Nous présentons tour à tour dans ce premier chapitre, le contexte de l'étude où nous avons démontré le sujet dans un aperçu général, le problème, la justification du choix du sujet, les objectifs de l'étude. Il présente aussi les questions de recherche, les hypothèses ainsi que le plan du travail. Nous aurons une petite conclusion pour chaque chapitre.

1.1 Contexte de l'étude

Aujourd'hui, l'acquisition d'une langue étrangère est d'une importance capitale pour notre génération. Il est évident que les langues sont indispensables compte tenu de la généralisation des échanges culturels, des échanges politiques et des échanges économiques auxquels les hommes sont conviés. Pour faciliter la communication et la coexistence avec ses semblables, l'apprentissage des langues étrangères devient donc très pertinent dans la mesure où la langue est un moyen d'unification humaine.

Le Ghana ayant compris l'enjeu que représente l'acquisition des langues étrangères pour ses citoyens a adopté une politique linguistique qui favorise l'enseignement de ces langues dites étrangères en occurrence le français qui est enseigné dès l'école primaire. En effet, depuis le Sommet de Bucarest de 2006 en Roumanie, le Ghana a accédé au statut de « membre associé » de la francophonie, statut qui est réservé à des états et des gouvernements pour lesquels le français est d'un usage habituel et courant.

Dans l'univers linguistique du Ghana, même si l'anglais est reconnu comme langue officielle et donc jouit d'une place importante par rapport aux autres langues, la place du

français est non négligeable. Ce qui d'ailleurs lui a valu la reconnaissance de l'État ghanéen comme la deuxième langue internationale du pays. Un fait très important à souligner aussi est que le Ghana est l'un des rares pays d'Afrique entourés de pays voisins qui sont tous francophones et qu'il ne se passe un jour que ce pays n'ait des contacts commercial, socioculturel ou politique avec ses voisins. Par cette historique, on voit que le gouvernement ghanéen a nourri l'intérêt de faire de ses citoyens des personnes bilingues et même multilingues depuis 1948. Pour concrétiser cette volonté de l'Etat, l'acquisition de la langue française dont l'enseignement est admis dans notre pays se fait sous différents aspects et à différents niveaux dans le system éducatif (Primaires, JHS, SHS), les Ecoles normales et les universités. Le ministère de l'éducation a mis en place des syllabus pour les différents niveaux dans le system 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. C'est pourquoi le syllabus du français propose l'approche communicative pour l'enseignement de langue française.

L'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère nécessite à développer chez l'apprenant des compétences dans les deux domaines : oral et écrit pour pouvoir communiquer. La compétence orale est privilégiée car une langue est d'abord parlée. Ce qui explique la primauté de l'oral sur l'écrit dans le programme actuel ghanéen.

Et parmi les activités les plus importantes et qui sont une des bases de l'enseignement au primaire et JHS c'est la lecture. Cette dernière est définie comme une simple traduction de lettres en sons. Selon Galisson et Coste (1976 : Pg87), la lecture c'est : « *une action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et*

ce qui est dit ». Cela veut dire, elle est un déchiffrage phonétique et phonologique. L'apprentissage de cette activité représente le début d'une appropriation de la langue qui passe par le décodage (le déchiffrement) oral des lettres et des sons du français au primaire et JHS.

Nous constatons que malgré les efforts de la plupart des enseignants à faire installer la compétence de l'expression orale chez les apprenants, une diversité d'anomalie qui s'observe au niveau de la prononciation des mots, de l'utilisation de la bonne prosodie et de produire un contenu linguistique correct. Aussi, nous avons remarqué que la majorité des apprenants sont en grande difficulté en FLE à l'oral surtout à la lecture à haute voix : incompréhension de la langue, difficulté d'expression, manque de motivation, mauvaise prononciation, ... etc.

L'« art » du lecteur à haute voix est lié à un « décalage » entre la perception d'une portion de phrase et son énonciation selon Pled *et al* (1997: Pg.16). Ce décalage ne doit pas forcément être conséquent : il suffit que la « dissociation soit effective » entre les deux étapes de sorte que le lecteur puisse se préparer aux difficultés articulatoires à venir (Jean 1999 : 145), à marquer les intonations, etc. selon Pled *et al* (1997 : Pg.16) et, ainsi, améliorer sa fluidité.

De plus, la « perception visuelle est pratiquement immédiate, tandis que le débit de parole est relativement lent ». Dès lors, c'est ce double décalage qui permet une certaine avance oculaire. C'est principalement grâce à celui-ci que le lecteur peut réussir à « donner le regard » au public. Dès lors, l'entraînement à l'anticipation en lecture des yeux est également un élément clé de la lecture orale.

Or, afin de pallier un « déficit de la mobilité oculaire », le plus indiqué est de travailler sur « l’empan visuel » selon De Croix & Ledur (2008 : Pg.47). La notion d’« empan visuel » désigne « *la quantité de texte que le lecteur peut prélever des yeux* » Pled et al (1997: Pg.26). Il correspond à un « groupe de fixations ». De fait, lorsqu'on lit l'oeil se déplace le long des lignes d'un texte avec des périodes de fixation¹ suivies par des mouvements (ou saccades) [qui] amènent l'oeil vers un nouveau point de fixation selon Sprenger Charolles (1986 : Pg.112).

Aucune saccade ne pourrait englober d’un coup l’ensemble de l’empan visuel, car celui-ci équivaut à une vingtaine de lettres. Ce sont les séquences de fixations qui peuvent varier « *selon les textes et les capacités du lecteur* » Pled et al (1997: Pg.26).

Grâce à la vision périphérique, la partie de texte à droite de l’empan subit un « prétraitement » (« indications sur la longueur des mots, la forme des lettres ») selon Sprenger Charolles (1986 : Pg.112). Dès lors, durant « *la plongée oculaire suivante, nous irons très vite pour l’identifier, car le terrain est déjà préparé* » selon Pled et al (1997: Pg.27).

L’activité de lecture à haute voix fait donc intervenir de nombreuses opérations mentales simultanées: « percevoir, identifier, prononcer ». Cet exercice requiert par conséquent « une intense et complexe activité mentale, faite d’anticipation, de coordination, d’activation de ce qui est enregistré dans les différents niveaux de notre mémoire ».

L'apprentissage du français au Ghana n'est pas une chose aisée pour les apprenants en occurrence ceux d'Adeiso SDA JHS, de la district d'Upper West Akim dans la région de l'Est qui font l'objet de notre enquête. Parler le français comme langue étrangère n'est pas aussi facile que parler sa langue première pour les apprenants car chaque langue dispose de sa propre structure, ses règles et ses modes d'emploi. A ce sujet, Lado (1961:pg.13), affirme que «[...] *toute langue est un système de communication unique, indépendante dans sa propre structure*». Les apprenants, pour bien parler le français, doivent avoir la maîtrise des règles qui régissent cette langue. Et un des aspects que nous trouvons embarrassant pour les apprenants est la prononciation, déchiffrement, hésitation et une imprégnation de la langue (structures, tournures) dans la lecture à haute voix sont des principes manifestations. Ainsi nous estimons que la prononciation des consonnes [ʒ] et [ʒ] ; [z] et [s] ; [R] et [r] en lecture à haute voix est inévitable dans cette étude.

1.2 Problématique

La première vue d'ensemble de la problématique de ce travail consiste pour nous à faire de notre sujet une matière de recherche. Notre tâche jusqu'alors n'est d'avoir seulement une idée pour entamer un travail de recherche, il est essentiel d'être capable de le transformer et le présenter pour qu'il devienne l'objet d'investigation.

C'est de ce phénomène qui est appelé problématisation qu'il est question dans ce qui suit.

Nous voulons exactement dans un premier temps poser le problème qui est l'objet d'étude dans cette recherche.

Une des difficultés les plus importantes rencontrées lors d'une lecture orale est l'articulation selon Jean (1999). En phonétique, ce terme renvoie à la « netteté de la prononciation des voyelles et surtout des consonnes ». Dans le cadre de la lecture à

d'autres, il s'agit surtout de reproduire de manière « claire et distincte » les sons de la langue du texte lu. Même si le but n'est pas d'accéder à une diction parfaite, « *il existe une diction idéale vers laquelle on peut tendre* » (Vincent 2006 : pg.19).

Le degré d'audibilité est proportionnel à la qualité de l'articulation : « un son mal prononcé est un son plus difficile à projeter et à comprendre ». Par conséquent, l'articulation du lecteur influence fortement la compréhension des auditeurs et celui-ci doit en avoir conscience.

Afin d'améliorer sa prononciation, il faut apprendre à décortiquer les mouvements labiaux effectués selon Jean (1999). L'articulation des consonnes en particulier est fondamentale, car ce sont elles qui rythment les phrases : « *elles permettent de séparer les voyelles et donc de créer des unités sonores distinctives les unes des autres* » selon Vincent (2006 : pg.19), c'est-à-dire des syllabes.

En voici quelques difficultés qui se situent au niveau de la lecture des mots ayant la prononciation des consonnes [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [r].

- Chemise : les apprenants prononcent [ʒəmis] au lieu de [ʃəmis].
- Bonjour : ils prononcent [bɔʃul] au lieu de [bɔʒuR]
- Père : ils prononcent [pɛl] au lieu de [pɛR]
- Chef : ils prononcent [ʒɛf] au lieu de [ʃɛf]
- Chanter : ils prononcent [ʒɑte] au lieu de [ʃɑte]
- Journée : ils prononcent [ʃulne] au lieu de [ʒuRne].

Nous cherchons, dans cette recherche, à proposer des techniques d'enseignement pour une meilleure pratique de la prononciation des consonnes [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [ʀ] en lecture à haute voix dans une classe de FLE par les apprenants de français à Adeiso SDA JHS, Adeiso.

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 de 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 apprenants ont échoué aux examens oraux non pas parce qu'ils ne savent pas mais simplement parce qu'ils ne connaissent pas les règles régissant la lecture à haute voix au point de vue de la prononciation surtout la prononciation des paires minimales [ʒ] et [z] ; [ʃ] et [s] ; [R] et [ʀ]. Et aussi, les apprenants n'avaient pas de base dans la prononciation des paires minimales [ʒ] et [z] ; [ʃ] et [s] ; [R] et [ʀ] en lecture à haute voix au JHS avant d'arriver au SHS. Par exemple de 2015 à 2021, l'examineur en chef de WAEC a toujours souligné que « La plupart des apprenants n'ont pas pu faire la lecture à haute voix au niveau de la prononciation des sons ».

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. La prononciation de la lecture à haute voix est un élément très important de la prosodie de la phrase française. La lecture à

haute voix nous permet de maintenir la distribution des groupes rythmiques et donc le placement de l'accent. Il faut donc insister auprès des apprenants 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 la prononciation en lecture à haute voix. Lado (1957, pg.116) souligne que «...la similitude entre deux langues facilite [quelquefois] l'apprentissage. La différence tend à le rendre difficile ». La lecture à haute voix est un phénomène unique à la langue française. Nous nous sommes proposées d'aider à travers cette étude, les apprenants à acquérir la bonne prononciation en lecture à haute voix. Or l'acquisition des connaissances sur le fonctionnement des règles de base permettant la réalisation des sons [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [r] en lecture à haute voix constituant ainsi une phase initiale et importante dans la maîtrise du FLE. Pour cette raison, il est impératif d'entamer une telle étude sur la prononciation des sons en lecture à haute voix qui facilite la compréhension de la communication. De même, cette étude sera le point de référence pour des apprenants, des enseignants et des chercheurs. Nous avons aussi utilisé cette école officielle parce qu'elle fait les mêmes programmes et fonctionnent dans les mêmes conditions que toutes les écoles officielles et surtout à cause de la proximité pour éviter des problèmes de déplacement.

1.4 Objectifs de l'étude

Nous menons cette recherche dans le but de parvenir essentiellement à ces objectifs qui visent à améliorer la pratique de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [r] en lecture à haute voix dans l'apprentissage du français auprès des apprenants à Adeiso SDA JHS, Adeiso. Les objectifs spécifiques ont pris en compte les éléments suivants de/d' :

1. identifier les difficultés liés à la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix dans une classe de FLE par les apprenants d'Adeiso SDA JHS.
2. déterminer les causes des erreurs liées à la prononciation de ces paires minimales en lecture à haute voix.
3. proposer des approches et techniques pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés.
4. vérifier si l'approche adoptée est efficace pour la bonne prononciation de ces paires minimales.

1.5 Hypothèses de la recherche

Les hypothèses sont des réponses provisoires aux questions du chercheur. Il s'agit des suppositions formulées par le chercheur sans parti-pris, c'est-à-dire sans les affirmer ni la nier. Les hypothèses restent donc des propositions qui attendent d'être validées par le chercheur à la fin du travail.

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

1. La plupart des apprenants en FLE auraient des difficultés de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix.
2. Les difficultés de prononciation des ces paires minimales pourraient provenir de la méconnaissance des règles qui gouvernent la prononciation des sons en lecture à haute voix.
3. Ils y auraient des méthodes appropriées pour aider les apprenants à surmonter ces difficultés.

4. L'adaptation des approches et techniques pourraient être efficace pour la bonne prononciation de ces paires minimales.

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 de FLE à Adeiso SDA JHS, dans la pratique de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix ?
2. Quelles sont les causes possibles de ces difficultés dans la pratique de la prononciation de ces paires minimales en lecture à haute voix ?
3. Quelles approches et stratégies peut-on adopter pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés de la prononciation de ces paires minimales en lecture à haute voix en français ?
4. Dans quelle mesure l'approche adoptée pourrait être efficace pour la bonne prononciation de ces paires minimales.

1.7 Délimitation du travail

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 aux difficultés de la prononciation des sons en lecture à haute voix. Notre recherche porte sur l'étude des difficultés de la lecture à haute voix au niveau de l'oral constituant la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et

[s] ; [R] et [l]. Cette étude est par rapport au transfert linguistique des traits caractéristiques de la phonétique des mots du système linguistique de l'anglais par des apprenants. D'ailleurs, puisque notre travail est une étude de cas, nous nous limitons aux apprenants qui ont appris le français pendant au moins deux ans à Adeiso SDA JHS, dans le district d'Upper West Akim. L'étude s'adresse à toutes les écoles de JHS (Junior High School (JHS2) 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 de l'étude

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. C'est dans cette partie que nous présentons et expliquons les théories sur lesquelles nous avons fondé notre recherche. En ce qui concerne les travaux antérieurs, nous avons parlé des travaux déjà entrepris dans le domaine de notre travail. Le chapitre trois expose des démarches méthodologiques suivre 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 la prononciation des sons en lecture à haute voix 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 appelés, 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 DEUX

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

2.0 Survol

Dans le deuxième chapitre, nous avons trois parties qui sont le cadre théorique, les travaux antérieurs et la clarification de notion. Nous utilisons oral, prononciation, lecture, place de lecture, analyse contrastive et le transfert linguistique qui sont en relation avec notre sujet et qui peuvent nous aider à avoir une meilleure réalisation de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix dans une classe de FLE. Après ceci, ce sont les travaux antérieurs qui suivent. Nous allons faire la clarification de certaines notions importantes dans notre étude.

2.1 Cadre théorique

Lors de l'acquisition de la prononciation, les apprenants se trouvent confrontés à de nombreuses difficultés, liées à l'opacité de la langue française. Pour Jaffré (1998), la maîtrise de la phonologie ou phonétique joue un rôle primordial pour la compréhension et pour la production orale du français. La notion de prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix pose beaucoup de difficultés dans une classe de FLE au cas des apprenants d'Adeiso SDA JHS, car, il paraît que l'acquisition des règles de fonctionnement du système phonétique du FLE leur pose beaucoup de difficultés. Celui-ci s'identifie à l'oral, où le plus souvent des difficultés de prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix est remarquée à cause de l'influence des langues précédemment apprises dans la production orale par les apprenants. Alors, cette partie porte sur les définitions des notions clés et les principes théoriques qui sous-tendent notre étude.

2.1.1 Définition des notions clés

Dans le souci de faciliter la lecture et la compréhension dans ce travail chez les lecteurs, il nous semble important de donner la définition opératoire de quelques notions clés :

Oral, Prononciation, Lecture, Place de la lecture, La lecture d'un texte à haute voix, Modalités de lecture à haute voix.

2.1.1.1 Notion de l'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 ou écrite. La langue est d'abord une manifestation matérielle ; une production sous formes sonore, visuelle ou mixtes. C'est dire donc que la maîtrise d'une langue passe par la maîtrise des techniques de l'oralité. Il en est de même pour la langue française. L'oral est une production corporelle, dans son fonctionnement mimique et gestuel, il est un raccourci pour la forme développée de la communication orale, en didactique des langues Selon Le Robert Dictionnaire D'Aujourd'hui (Alain Ray, 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. S'exprimer à l'oral exige un organe vocal ou phonatoire qui permet d'articuler les sons du langage. Cet organe est constitué du larynx (et de la glotte), de l'organe respiratoire et des caristes de raisonnantes (caristes buccale, nasale, labiale). Cet organe est nécessaire à la prononciation dont l'accent peut varier d'une communauté à l'autre.

Pour Cuq (2003, pg.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 un phonème sont mal prononcés cela conduira en premier lieu à une mauvaise lecture et conséquemment à une fausse interprétation. Depuis longtemps l'oral a toujours fait l'objet d'étude et le centre de toutes les attentions. Les recherches des années 1970 défendent la nécessité prioritaire d'un travail sur l'oral, comme (Kerloc H,2004, p.31), qui déclare que cette priorité ou primauté provient aussi qu'historiquement et biologiquement l'oral précède l'écrit et partant une compétence en rapport avec l'expression orale devrait être mise en place pour une facilitation de l'installation d'une autre compétence à savoir celle en relation avec l'écrit et de là, il insiste sur une certaine reconnaissance de cet oral : Kerloc H. (2004, pg.34), « *reconnaître, comme le fait le plan de rénovation, la priorité de l'oral, ou plus précisément des oraux ... c'est reconnaître (...) que la langue orale est première dans l'histoire de l'humanité, dans l'histoire de l'individu et dans l'histoire contemporaine* »

L'apprentissage de l'oral a fluctué au gré des méthodes qui ont fait l'histoire de l'enseignement des langues. La méthode traditionnelle, qui privilégie l'écrit, le confine à la leçon d'élocution au cours de laquelle l'enseignant fait explorer aux apprenants un champ notionnel et aux questions (apprenant-enseignant) qui émaillent la leçon de langue consacrée à l'étude de textes d'autres auteurs et aux exercices de grammaire ou de traduction.

À contrario, la méthode directe refusant la traduction, met l'apprenant dans un « bain linguistique » et met l'accent sur l'expression orale. Le dialogue entre apprenant-enseignant ne repose plus sur le contenu des textes étudiés mais sur les objets réels ou des images qui font partie de l'environnement de l'apprenant. La démarche est apparemment simple : en montrant un objet ou en accomplissant une action quelconque, l'enseignant propose simultanément un énoncé correspondant dans la langue étrangère.

C'est le concepteur de simulation, illustré par les approches communicatives, qui va révolutionner l'enseignement de la langue parlée. La situation du dialogue est désormais remplacée par une situation de simulation qui autorise la création de jeux de rôle. Ces jeux de rôle permettent à l'apprenant de s'approprier, dans des conditions qui approchent celles de la réalité, le code oral de la langue cible. Ainsi les approches communicatives, visant le développement des compétences de communication ont achevé le déroulement en faisant de l'oral un objectif à part entière.

Cuq (2003, pg.182) souligne que la composante orale a longtemps été négligée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. De fait, l'enseignement fondé sur des modèles écrits, se prêtait mal à l'exercice des compétences orales et ce n'est qu'à partir du moment où les fondements de cette approche ont été critiqués, dans les méthodes

directes, puis audio-orales et audiovisuelles, que la place de l'oral a réellement été problématisée.

L'oral est tantôt un moyen d'enseignement et d'apprentissage, tantôt un objectif à part entière. Cette distinction peut se révéler utile pour apprécier l'évolution de la composante orale dans l'histoire de la didactique du FLE. Les méthodes audios orales, inspirées du distributionnalisme, accordaient à l'oral une place prédominante, visible par le recours au magnétophone et au laboratoire de langues : les débuts des apprentissages étaient uniquement oraux. Les exercices fondés sur la répétition et l'imitation de modèles structuraux visaient la mémorisation des structures syntaxiques. Les méthodes audiovisuelles ont privilégié le même procédé. L'oralité elle-même était prise en compte par le biais d'exercices dits « de correction phonétique », inspirés le plus souvent des principes de la méthode verbotonale qui continuent à rendre de grands services aux apprenants débutants.

Les approches communicatives, visant le développement des compétences en communication, ont achevé la tâche en faisant de l'oral un objectif spécifique : de nouvelles techniques, jeux de rôle et cadres de simulation globale en sont l'expression la plus évidente. A côté des travaux développant la maîtrise de l'écrit, les manuels ont fait une place à des activités centrées sur la production orale avec deux finalités principales :

- L'apprentissage de la réalisation d'actes de parole
- La maîtrise de genres oraux (explicatifs, narratifs, argumentatifs.)

Mais il faut se garder de réduire l'exercice de production orale en FLE à ces activités communicatives, car une part importante de la production orale relève des situations

d'enseignement elles-mêmes. Cependant, les documents spécifiques sur la compréhension orale, compétence très importante en langue étrangère, sont rares. Il y a pourtant une place pour une réflexion sur ce qui facilite la production des documents ou la gêne, et plusieurs modèles de compréhension orale ont été élaborés dans le champ de la didactique.

2.1.1.2 Notion de prononciation

La prononciation représente la manière dont les sons sont vocalisés dans une langue. Comme l'affirme Cuq (1996, pg.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, pg.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 entendre et 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.

Il est essentiel de lier étroitement à l'enseignement et l'apprentissage du système phonique et prosodique d'une langue l'audition, la perception et l'articulation. Il y a un lien étroit entre ces deux domaines : un phonème (ou un élément prosodique), pour être produit, doit d'abord être perçu mais dans le même temps le geste articulatoire est nécessaire pour améliorer la perception. Cela engendre deux faits aussi importants l'un que l'autre : un son

ne peut être produit s'il n'est pas perçu, mais le fait de produire ou d'articuler aide aussi à sa perception. Mais 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 prosodie 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.

2.1.1.3 Notion de lecture

Lire c'est déchiffrer ce qui est écrit. C'est une technique visuelle permettant d'assimiler très rapidement le contenu d'un texte. En didactique des langues, on aborde la lecture par trois voies différentes : le choix des textes à lire, la nature des activités pédagogiques et l'accès au sens des messages écrits. Les activités pratiques en lecture sont diverses : elles visent essentiellement le développement de la connaissance de la langue étrangère en tant que telle. On fait de l'explication littérale des mots, on traduit les textes, on les mémorise, on les récite à haute voix, on les utilise comme point d'appui pour l'entraînement à la prononciation. D'après Cuq (2003, p.289). Pour lire, le lecteur / lectrice, doit être capable :

- de percevoir le texte écrit (aptitudes visuelles)
- de reconnaître le graphisme (aptitudes orthographiques)
- d'identifier le message (aptitudes linguistiques)
- de comprendre le message (aptitudes sémantiques)
- d'interpréter le message (aptitudes cognitives)

Deux types de lecture existent : Il y a la lecture silencieuse et la lecture à haute voix. La lecture silencieuse est une lecture pour soi et n'est pas partagée. Elle concerne l'espace privée de l'individu, fait appel aux yeux qui dévorent les mots écrits. 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, pg.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, de l'introduction et naturellement de la réalisation de la liaison. 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, pg.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.

2.1.1.4 Place de la lecture

Pour Bakah (2004, pg.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, pg.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 ?

2.1.1.5 Lecture 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 Detey et Nouveau (2007, pg.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 sit/, 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 Pagliano et Laks (2008, pg.122), c'est dans la lecture que l'on retrouve la prononciation, l'enchaînement et la liaison. 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 la lecture à haute voix, c'est elle qui reflète le mieux les compétences des apprenants.

Selon de Moras (2011, pg.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.

L'importance de pratiquer la lecture à l'école n'est plus à démontrer. 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.

La lecture à haute voix est l'activité de prédilection au cours de laquelle la pratique de la lecture à haute voix, sujet mis en examen, est possible. Comme l'affirme Bybee (2001, pg.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, pg.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. A partir des propos de Bybee ci-dessus nous pouvons dire que pour être capable de lire correctement, rapidement, sans erreurs et sans hésitations, il faut connaître les règles orthographiques (reconnaître les mots à l'écrit), les règles phonétiques (savoir comment prononcer des mots et des phrases) et être capable de faire le lien entre graphie et phonie, et en un temps très limité.

Selon Bybee (2002, pg.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, pg.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 (2005), la prononciation, la liaison et l'enchaînement en lecture à haute voix auront moins de chances d'être produit si l'une ou plusieurs des conditions suivantes sont présentes: « 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 la prononciation, de la liaison et de l'enchaînement en lecture à haute voix. En parlant des conditions d'enseignement/apprentissage, Ellis (2002, pg.121) précise que « *pour qu'une structure, une séquence ou un item soit acquis, ils doivent avoir été entendus et utilisés un grand nombre de fois. La fréquence est l'un des*

facteurs les plus importants dans l'acquisition et la maîtrise d'une structure et d'un item ».

Selon cet auteur, 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.

2.2.0 Principes théoriques

2.2.1 Analyse Contrastive

Selon Ringbom (1994, pg.113), l'analyse contrastive linguistique signifie une comparaison systématique des systèmes linguistiques de deux ou plusieurs langues. Weinreich (1963) et Lado (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 par le 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 constructive, Lado (1997, pg.133) cité dans Ringbom (1994, pg.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 (1994, pg.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 correspondants peuvent avoir des sens ou des contenus similaires ou différents de ceux d'une autre langue ces 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.

Dabysier (1970, pg.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 constructive, Lanchec (1976, pg.31) croit que cette analyse porte sur l'étude comparative 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 (1990, pg.133) 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 (1990, pg.45), observe que l'analyse constructive est une étude qui a pour but de prévoir les interférences et de les analyser afin de mettre en lumière les zones de conflit entière l'irréductibilité réciproque des systèmes et le transfert engendré chez l'apprenant des habitudes indésirables.

2.2.2 Transfert linguistique

Selon Thorndike (1934, pg.13) et Skinner (1957, pg.22) 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 (1990, pg.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, pg.116) (cite par Amuzu (2002, pg.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, pg.115 – 117) (cité dans Amuzu (1990, pg. 48), les effets de similitudes et de différences entre la langue cible sont conçus respectivement en termes de transfert a résultats positif et négative. 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, pg.33), Mackey (1963) cité par Amuzu (2001, pg. 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 Nyaku (2010, pg. 23), l'apprentissage d'une langue, soit maternelle ou 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 Nyaku (2010, pg. 23) 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 (1990, pg.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 d'Adeiso SDA JHS lors de faire la lecture à haute voix. 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 phonologique et phonétique de la deuxième langue à la langue étrangère. Par exemple ; parfois, en français, il y a des sons qui ne sont pas les mêmes en anglais. Par exemples le mot « dent » est prononcé en anglais as /dent/ : mais « dent /dã / » en français ». Aussi, il y a des liaisons obligatoires en lecture à haute voix mais en anglais, ce n'est pas obligatoire.

Par exemple ;

« The oranges » en anglais :« Les oranges » en français »

Au lieu de la bonne lecture à haute voix « les oranges », l'apprenant a la tendance de lire sans lier le déterminant « les » au nom « oranges » en suivant la phonétique ou phonologique 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 l 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 de 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 grammatical 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.

2.3 Travaux Antérieurs

Cette partie du travail nous permet de voir les travaux antérieurement faits par d'autres chercheurs et qui sont liés à notre sujet. Dans ce cas, nous nous intéressons dans les

mémoires de licence, de maîtrise et des thèses de doctorat, qui ont un lien avec notre travail de recherche.

Selon Patali (1985), pour driller l'apprenant sur une phonation nouvelle l'enseignant doit faire preuve d'une attention constante et soutenue quant à la qualité sonore des productions. L'enseignant révélera dans les manuels proposés pour l'enseignant du français langue étrangère (FLE) que les exercices de phonétiques vont réduire la correction phonétique à sa simple expression.

Selon Patali (1985), il y a divers moyens de corrections qui vont aider les professeurs à éliminer les fautes de prononciation en générale.

Pour développer la capacité de prononcer une langue, Patali suggère :

1. une exposition de l'apprenant à des énoncés oraux authentiques.
2. une imitation en cœur
3. un travail personnalisé au laboratoire de langue
4. la lecture phonétique à haute voix de texte calibré.
5. l'entraînement de l'oreille et l'exercice phonétiques.
6. l'apprentissage des conversions orthoptiques.

Selon M.K.W. Xevi (2021), dans son étude des difficultés de prononciation des sons /y/ et /œ/ par les apprenants de Winneba Senior High School (SHS2), Winneba, il a employé la théorie behavioriste. Mais, dans notre travail, nous avons utilisé les deux théories comme la théorie contrastiviste et le transfert linguistique pour résoudre notre problème de recherche. Appart du questionnaire et des tests, Il a utilisé encore l'observation comme un autre outil pour collecter des données mais dans notre cas, nous ne l'avons pas utilisé.

Selon Boularés, M. (1997), il est difficile d'apprendre une langue étrangère et la bien prononcer. Parfois, léger accent étranger empêche les gens de bien comprendre les mots quand ces mots sont prononcés mal. Alors, il propose ses règles suivantes pour l'amélioration de la prononciation.

Premièrement, il faut identifier les difficultés. Il est très essentiel de définir les mots ou phonèmes qui sont difficiles à prononcer. Vous pourrez alors vous concentrer sur eux. Il fait les différences de prononciation entre votre langue et la langue que vous apprenez. Par exemple, pour un français le [H] est souvent presque toujours muet ou aspiré. Cela signifie que l'on ne le prononce pas.

Deuxièmement, il faut écouter beaucoup le français parce qu'on apprend une langue en l'écoutant. Ecouter le français parlé par un francophone vous aide à apprendre du vocabulaire et de la grammaire automatiquement.

Pour ce qui est de la pratique, vous parlez une langue étrangère, vous utilisez des muscles que vous n'utilisez pas quand vous parlez dans votre langue maternelle. Il est donc important que vous développiez ces muscles. Pour pratiquer, lisez des textes français à haute voix. Ensuite, relaxez-vous c'est certainement le plus important. Si vous essayez de parler en français et que votre cœur accélère et vous commencez à trembler, vous ne pourrez jamais parler correctement. Alors avant de parler, il faut respirer profondément et relâcher l'air.

Finalement, comme tout le monde le sait, on ne peut jamais apprendre une langue étrangère sans faire l'oral pendant la lecture. Les exercices oraux peuvent être bien faits et les apprenants doivent faire beaucoup d'exercices pendant la lecture pour une bonne

prononciation ; mais voilà que les enseignants n'ont pas de période consacrée à la lecture française dans des écoles pour les aider pendant l'expression orale.

L'apprentissage d'une langue chez un enfant commence toujours par l'oral. Une personne peut toutefois parler une langue sans connaître les graphies des mots qu'elle utilise. Pour ces raisons, il est tout à fait raisonnable de maîtriser les sons de la langue concernée pour pouvoir transmettre un message compréhensible. Ce qui nous avons amené à dire que la correction phonétique ne doit pas se faire en dehors de la langue ciblée. La correction phonétique en français nous avons permis d'aider les apprenants d'Adeiso SDA JHS, de pouvoir maîtriser la prononciation normale des sons du français. Dans un mot, si un seul son est mal prononcé, ce seul son peut rendre méconnaissable le mot entendu car dans l'usage de la langue le son et le sens sont toujours intrinsèquement liés. A notre avis aussi, nous avons pensé que c'est très essentiel de faire une recherche sur la mauvaise prononciation de sons surtout par les apprenants d'Adeiso SDA JHS, parce qu'une mauvaise prononciation gêne la compréhension orale d'une langue.

En somme, les travaux antérieurs présentés ci-dessus sur l'étude des difficultés de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix en FLE font remarquer qu'elles ne tiennent pas compte des difficultés de la lecture à haute voix qui posent le plus en plus des problèmes aux apprenants en général. Leur focus porte principalement sur la prononciation et non pas sur les difficultés associées à la lecture à haute voix. Pour combler cette lacune, notre étude s'intéresse à la maîtrise de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix. Une situation qui pose des problèmes aux apprenants.

2.4 Conclusion partielle

Ce chapitre comprend trois aspects, l'étude du cadre théorique, l'étude des travaux antérieurs et la classification des notions. 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 la prononciation en lecture à haute voix en FLE 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 Survol

Ce chapitre porte sur les démarches méthodologiques adoptées pour notre travail. Il s'agit de la présentation de la population de référence, de l'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, Adeiso SDA JHS, dans la district d'Upper West Akim dans la Région de l'Est pour l'établissement où le Français est enseigné comme langue étrangère. Le choix de ce public dérive de nos expériences comme enseignante au "Adeiso SDA JHS" pendant notre période de service d'enseignement. Nous avons délimité cette population de référence aux apprenants de la deuxième année d'Adeiso SDA JHS". Il faut noter qu'à ce niveau d'apprentissage, les apprenants sont acquis une connaissance en français pouvant leur permettre de faire la lecture à haute voix dans une classe de FLE. Le tableau suivant décrit le nombre total d'apprenants qui étudient le français dans la deuxième année au « Adeiso SDA JHS ». Les apprenants sont ceux qui ont appris l'anglais comme langue seconde et le français comme langue étrangère.

La population des apprenants français sont les suivantes : Nous avons quatre-vingt (80) apprenants représentant 40% au niveau JHS1, soixante-dix (70) apprenants représentant 35% qui constituent le niveau de JHS2 et le JHS3 constituant cinquante (50) apprenants représentant 25%. Cette population est constituée des apprenants qui ont entre 12 et 15 ans. L'effectif total des apprenants qui font le français dans cette école est 200.

Le tableau ci-dessous montre la description statistique des apprenants :

Tableau 1 : Population de référence

Classe	Nombres	Pourcentages
JHS1 A	40	20%
JHS1 B	30	15%
JHS2 A	35	17,5%
JHS 2 B	40	20%
JHS 3 A	35	17,5%
JHS 3 B	20	10%
Total	200	100%

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 200.

3.2 Echantillonnage

Selon Vaillant (2005, pg.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 cinquante (50) apprenants de chaque niveau de JHS 2A et JHS 2B. Donc, nous avons au total cinquante (50) apprenants. Nous nous sommes proposé d'analyser les difficultés de la lecture à haute voix chez les apprenants de ces classes.

Nous avons également interviewé un enseignant qui donne des cours de français dans cette école pour solliciter ses points de vue sur la performance des apprenants dans la lecture à haute voix en FLE. Les tableaux de l'effectif de notre échantillonnage sont présents ci-dessous :

Table 2 : Effectif des apprenants de la population ciblée

Sexe	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Garçons	25	50%
Filles	25	50%
Total	50	100%

Le tableau 2 présente l'effectif des apprenants dans les deux classes. Le tableau indique que 50 apprenants composés de 25 Garçons et de 25 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%.

Parmi ces apprenants, 25 sont des filles qui représentent 50% et 25 sont des garçons qui représentent 50%. Ce groupe d'apprenants 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 année. Ils auraient donc quelques compétences linguistiques pré-requises dans la langue vis-à-vis de la maîtrise de la lecture à haute voix.

Les apprenants des deux classes de JHS 2 ont été choisis pour la recherche sur la base de leur connaissance du français. L'enseignant choisi pour l'enquête est celui qui dispense le cours du français dans les deux classes de JHS 2.

Tableau 3 : Effectif des enseignants

Se	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Homme	1	100%
Total	1	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 un seul enseignant qui est 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 l'enseignant. Les outils de collecte des données à savoir le questionnaire et les tests ont été testés puis corrigé avant d'être administrés aux enquêtes.

3.3.1 Nature du questionnaire pour l'enseignant

Nous avons administré un questionnaire pour l'enseignant. Le questionnaire est une suite de questions standardisées qui sont destinées à faciliter le recueil d'informations. C'est un outil adapté pour recueillir des données précises auprès d'un nombre important de participants.

Le questionnaire pour l'enseignant comporte deux parties : des données personnelles comme l'âge, le sexe, la qualification professionnelle et les langues parlées par ordre d'acquisition et le profil linguistique de l'enseignant et des informations sur l'enseignement du phénomène de la prononciation des sons en lecture à haute voix. Le questionnaire pour l'enseignant contient onze (11) items. Dans ces deux parties, nous voulons savoir comment l'enseignant corrige les erreurs liées à la prononciation des sons en lecture à haute voix ainsi que les méthodes utilisées lors de l'enseignement d'un tel domaine.

3.3.2 Tests

Dans le cas précis de notre recherche, les enquêtés ont participé à la lecture à haute voix individuellement. Nous avons conçu un test de performance orale qu'on va tester les apprenants sur la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l].

Nous avons administré deux tests aux apprenants : un pré-test et un post test. Le pré-test composé d'un texte de lecture et les apprenants sont invités à lire le texte à haute voix. Au total, il y a huit mots sur la prononciation à réaliser.

Ce genre de test, selon Lauret (2007, pg.134-135), présente aussi plusieurs avantages : La lecture met en œuvre des compétences contrôlables et représentatives ; On peut déterminer les contextes à étudier et en avoir plusieurs dans chaque catégorie et l'on peut déterminer avec plus de fiabilité les contextes maîtrisés ou ceux qui créent des difficultés. La lecture, est définie par Lauret (2007, pg.159) comme une activité à préparer si l'on veut obtenir une image la plus proche possible de la compétence en prononciation à partir de l'écrit. Le préparatif permet de porter l'attention sur la forme et non sur le fond, ce qui se traduit souvent par une nette amélioration de la performance. Lauret dit qu'il est possible de lire un texte en français, même si on n'en comprend pas tous les mots. Dans ce cas, on remarquerait d'ailleurs les véritables connaissances phonétiques (les représentations abstraites), plutôt que les connaissances lexicales ou grammaticales.

Ainsi, nous avons cherché à savoir si les phrases sont dépourvues de fautes de frappe pour pouvoir effectuer les corrections exigées. Il nous permet aussi d'estimer le temps requis pour la lecture par chaque apprenant qui va participer à l'enquête. Nous avons établi la relation avec les apprenants en enregistrant l'exercice de lecture à haute voix. Nous avons

fait ceci pour nous aider à bien écouter les apprenants dans leur tentative de prononcer les mots en français.

3.3.2.1. Nature du pré-test

Nous avons composé un passage de lecture à haute voix pour identifier les erreurs avec la prononciation. Le pré-test est un texte qui nous a aidé à identifier ou confirmé les erreurs des apprenants d'Adeiso SDA JHS. Le texte était composé de huit mots pour vérifier la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [r] à faire qui doivent être lu à haute voix. Les tests étaient administrés dans les conditions strictes d'exercice scolaire. Nous avons donné à chaque apprenant un texte à pratiquer pour sept minutes avant la lecture.

3.3.2.2. Nature du post-test

Ce test aussi contient huit mots dans un passage composé à lire. Il était administré après l'intervention pour voir si l'intervention est efficace ou pas. Le texte était composé de huit mots pour vérifier la prononciation à faire qui doivent être lu à haute voix. Cela était aussi administré dans les conditions strictes d'exercice scolaire. Chaque apprenant avait un texte à pratiquer pour sept minutes avant la lecture.

3.4 Méthode de collecte des données

Pour aboutir à des résultats crédibles, pouvant faire avancer l'étude dans le domaine scolaire, nous avons obtenu la permission auprès du directeur de l'école pour administrer le questionnaire à l'enseignant et les tests aux apprenants de JHS 2A & JHS 2B. Tout s'est déroulé au campus de ladite école dans les conditions strictes. Surveillés par des enseignants, les apprenants ont répondu aux questions et ils ont utilisé toute la journée pour

faire le test de lecture à haute voix comme ils ont lu individuellement devant l'enseignant. L'enseignant a fait les corrections en donnant les notes aux apprenants en même temps.

3.5 Méthode d'analyse des données

Nous avons utilisé une analyse mixte comme une approche de recherche qui est 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 du questionnaire et des tests pour les apprenants sont présentés dans des tableaux mais les résultats du questionnaire pour l'enseignant est présenté sans les tableaux.

3.6 Conclusion partielle

En guise de conclusion de ce chapitre, nous voulons dire que les démarches méthodologiques adoptées pour la recherche nous ont permis d'avoir des données nécessaires et crédibles 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 l'étude de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [r] en lecture à haute voix pour les apprenants et à l'enseignant. Nous avons également montré la modalité du dépouillement qui comprend une méthode descriptive de recherche. 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 Survol

Ce chapitre comporte la présentation et l'analyse des données de la recherche. Nous présentons d'abord les données du questionnaire de l'enseignant et enfin celles du test des apprenants sur la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʒ̥] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix. Enfin, nous ferons une comparaison entre quelques résultats pertinents des deux classes à partir de l'analyse des données du test des apprenants.

4.1 Analyse des données du questionnaire et interprétation des résultats

Question 1. Quelle est votre niveau d'étude en français

A la question relative à son étude, l'enseignant a affirmé qu'il a la licence en FLE. Cela nous montre qu'il a qualifié d'enseigner à ce niveau. Donc, le problème peut être lié à la pédagogie de l'enseignement du FLE.

Question 2 : Depuis combien d'années avez-vous enseigné le français ?

Pour la deuxième question demandant l'expérience de l'enseignant à ce niveau. L'enseignant a indiqué qu'il a commencé à enseigner depuis trois ans jusqu'à cinq ans seulement. Cela indique que l'enseignant dans cette classe du FLE de ladite école n'a pas d'expérience dans l'enseignement du français et ceci affecte négativement la performance des apprenants en français surtout la lecture à haute voix en FLE.

Q3. *Comment estimez-vous le transfert négatif de l'anglais sur le français chez vos apprenants par rapport à la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [r] en lecture à haute voix ?*

A la relative à cette question, nous avons voulu savoir chez l'enseignant comment il estime le transfert négatif de l'anglais sur le français chez ses apprenants par rapport à l'enseignement dans une classe de FLE. Ceci implique que l'enseignant était d'accord que les apprenants ont des difficultés de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [r] en lecture à haute voix dans une classe de FLE. La fréquence du transfert négatif chez les apprenants est très forte. L'enseignant a confirmé que la fréquence de transfert négatif est très forte. Cela indique que certains facteurs linguistiques de l'anglais influent sur l'emploi de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [r] en lecture à haute voix en français par les apprenants.

Question 4. *Rencontrez-vous des défis dans l'enseignement de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [r] en lecture à haute voix par rapport aux autres aspects de la langue française ?*

Cette question cherche à savoir si l'enseignant rencontre des défis dans l'enseignement de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [r] en lecture à haute voix par rapport aux autres aspects de la langue française. L'enseignant a confirmé qu'il a des difficultés dans ce domaine surtout quand il veut enseigner la prononciation des consonnes en français. Nous remarquons qu'avec ces résultats l'enseignant ne pourra pas enseigner suffisamment la lecture à haute voix surtout la réalisation des sons [ʒ] et [ʃ], [z] et [s], [R], [r] en français. C'est une situation qui peut décourager les apprenants au cours de l'enseignement/apprentissage.

Question 5 : *Est-ce que vos apprenants sont confus dans la réalisation des sons en orale surtout dans la lecture à haute voix ?*

A la relative à cette question, nous avons voulu savoir chez l'enseignant si ses apprenants avaient la confusion de la réalisation des sons surtout des sons dans une classe de FLE. Ceci implique que l'enseignant étaient d'accord que les apprenants ont des difficultés de réaliser des sons [ʒ] et [ʃ], [z] et [s], [R] et [l] dans une classe de FLE. Alors, il cherche d'autre moyen d'enseignement pour les aider à résoudre ce problème.

Question 6 : *Comment est-ce que vos apprenants participent en classe de FLE ?*

La réponse à cette question était que la participation des apprenants en classe du FLE est un peu motivante. En analysant cette réponse, il y a l'indication que l'apprentissage du FLE crée de difficulté aux apprenants. Alors, l'enseignant doit faire tout possible pour aider les apprenants à développer l'intérêt dans la langue française.

Question 7. *Est-ce que vos apprenants trouvent difficile à bien prononcer les mots en lecture à haute voix ?*

Comme avis sur la difficulté de ces apprenants vis-à-vis de la prononciation des sons. Mais, l'enseignant a indiqué que les apprenants trouvent difficile par rapport à la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix. Cela indique que les apprenants ont besoin de plusieurs activités pour bien saisir le cours et ils ont eu des difficultés à ce niveau.

Question 8. *Quels sont les domaines de difficultés de vos apprenants ?*

Cette question cherche à savoir les domaines de difficultés de ses apprenants. L'enseignant a confirmé que ses apprenants ont mentionné le problème de la prononciation en général

comme les domaines des difficultés auxquelles font face ses apprenants. Cela nous signale déjà que l'étude de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [r] en lecture à haute voix est un aspect complexe dont l'utilisation efficace exige un exercice régulier.

Question 9. *Combien de période de leçons de l'orale avez-vous avec les apprenants dans chaque semaine ?*

Pour savoir combien de périodes l'enseignant enseigne l'orale dans chaque semaine et il nous a indiqué qu'il rencontre les apprenants une fois dans une semaine pour enseigner l'orale. En examinant cette réponse, il y a l'indication qu'il n'y a pas assez de temps pour l'enseignement/apprentissage de l'orale française en classe. Alors, c'est évident que le problème existe.

Question 10 : *Est-ce qu'il y a des livres de français et les supports pédagogiques pour l'enseignement du FLE ?*

Concernant cette question, l'enseignant a indiqué qu'il n'y a pas assez de supports pédagogiques pour l'enseignement du FLE dans l'école. Alors, l'enseignant doit faire capable de trouver assez de supports pédagogiques pour véhiculer l'enseignement de la langue française.

Question 11 : *Quelle (s) stratégie (s) adoptez-vous pour résoudre les difficultés de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [r] en lecture à haute voix rencontrées par vos apprenants ?*

Cette question cherche à savoir comment l'enseignant pourrait adopter les techniques dans leurs leçons. L'enseignant a confirmé qu'il adoptera la technique de la lecture à haute voix

et la pratique de la communication dans une classe de FLE. De toute façon, ces techniques sont utiles à l'enseignement de la lecture à haute voix en FLE.

4.1.1. Synthèse

A partir de ces questions nous pouvons conclure que l'enseignant enquête est conscient des difficultés liées à la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix en FLE. Selon le niveau de l'enseignant, on peut dire qu'il a l'expérience nécessaire pour bien enseigner la prononciation en lecture à haute voix en FLE. Malheureusement, la plupart de leurs apprenants ont toujours des problèmes avec la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix. Les résultats nous ont révélé les causes de ces difficultés à savoir la complexité de la langue, l'emploi des stratégies d'enseignement inappropriées, manque de motivation des apprenants, le manque des supports pédagogiques et le transfert négatif. Ces causes font que les apprenants ne maîtrisent pas la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix en FLE.

4.2. Analyse des données du pré-test et présentation des résultats.

Nous avons donné un test de lecture à haute voix aux apprenants pour nous permettre de savoir si vraiment cette difficulté de prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix existe afin de les remédier. Pour ce faire, nous leur avons demandés de lire à haute voix des mots dans un passage donné. En voici les réponses que les apprenants ont donnée.

Les résultats du pré-test seront uniquement présentés ici. Une analyse globale de ces résultats sera faite en fin de section.

Consigne: *Read the passage loudly containing some key words*

Phrase 1 : La fête des pères.

(Bonne prononciation : [pɛR])

Tableau 4 : Réponses des apprenants relatives à la phrase I

Réponses	Fréquence	Pourcentage
/pɛR/	9	18
/pɛl/	41	82
Total	50	100

Considérant le tableau trois (3), il est à noter que neuf (9) apprenants représentant dix-huit pourcent (18%) ont su bien prononcer tandis que quarante et un (41) apprenants, soit quatre-vingt-deux pourcent (82%) n'étaient pas capables de bien prononcer ce mot dans ce passage.

Phrase 2 : Le père est le **chef** de famille ainsi que le symbole d'autorité

(Bonne prononciation : [ʃɛf]).

Tableau 5 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 2

Réponses	Fréquence	Pourcentage
/ʃɛf/	12	24
/ʒɛf/	38	76
Total	50	100

En voyant les réponses des apprenants à la deuxième question, douze (12) apprenants, constituant vingt-quatre pourcent (24%) ont pu lire en prononçant correctement ce mot dans le texte. Par contre, trente-huit (38) apprenants représentant soixante-seize pourcent (76%) ont mal prononcé ce mot.

Phrase 3 : Souvent, c'est lui qui s'occupe des **besoins** physique, matériel, financier social, moral et spirituel de la famille.

(Bonne prononciation : [bəzwɛ])

Tableau 6 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 3

Réponses	Fréquence	Pourcentage
/bəzwɛ/	4	8
/bəsɔwɛ/	46	92
Total	50	100

Le tableau 5 montre que quatre (4) apprenants représentant huit (8%) ont bien prononcé le mot « besoin » dans le texte. Quarante-six (46) apprenants par contre, soit quatre-vingt-douze (92%) qui n'ont pas su prononcer le mot « besoin » correctement dans un passage.

Phrase 4 : Souvent, c'est lui qui s'occupe des besoins physique, **matériel**, financier social, moral et spirituel de la famille.

(Bonne prononciation : [matɛRjɛl])

Tableau 7 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 4

Réponses	Fréquence	Pourcentage
/matɛRjɛl/	15	30
/matɛljɛl/	35	70
Total	50	100

En observant au tableau ci-dessus, nous avons quinze (15) apprenants représentant trente pourcent (30%) qui ont été en mesure de bien prononcé le mot « matériel » dans le texte, contre trente-cinq (35) apprenants, soit soixante-dix pourcent (70%) ont mal prononcé ce mot dans le passage.

Phrase 5 : On fête les pères la troisième semaine de **juin**.

(Bonne prononciation : [ʒwɛ])

Tableau 8 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 5

Réponses	Fréquence	Pourcentage
/ʒwɛ/	2	4
/ʃwɛ/	48	96
Total	50	100

En regardant les réponses des apprenants à la cinquième question, seuls deux (2) apprenants, constituant quatre pourcent (4%) ont pu prononcer correctement le mot « juin » dans le passage. Par contre, quarante-huit (48) apprenants représentant quatre-vingt-seize pourcent (96%) ne l'ont pas.

Phrase 6 : C'est **toujours** l'occasion de faire un repas spécial en l'honneur du père et de lui offrir des cadeaux

(Bonne prononciation : [tuʒuR])

Tableau 9 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 6

Réponses	Fréquence	Pourcentage
/tuʒuR/	5	10
/tuʃul/	45	90
Total	50	100

Considérant la question ci-dessus, cinq (5) apprenants représentant dix pourcent (10%) ont prononcé le mot « toujours » correctement dans le passage. Tandis que quarante-cinq (45) apprenants représentant quatre-vingt-dix pourcent (90%) ont lu ce mot mal prononcé.

Phrase 7 : C'est toujours l'occasion de **faire** un repas spécial en l'honneur du père et de lui offrir des cadeaux

(Bonne prononciation : [fɛR])

Tableau 10 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 7

Réponses	Fréquence	Pourcentage
/fɛR/	3	6
/fɛl/	47	94
Total	50	100

Le tableau ci-dessus indique que seuls trois (3) apprenants, qui constituent six pourcent (6%) ont bien prononcé le mot « faire » dans le texte donné et quarante-sept (47) apprenants, représentant quatre-vingt-quatorze pourcent (94%) n'ont pas pu accomplir cette tâche.

Phrase 8 : C'est toujours l'occasion de faire un repas **spécial** en l'honneur du père et de lui offrir des cadeaux

(Bonne prononciation : [spesjal]).

Tableau 11 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 8

Réponses	Fréquence	Pourcentage
/spesjal/	12	24
/spezjal/	38	76
Total	50	100

En voyant les réponses des apprenants à la huitième phrase, douze (12) apprenants, constituant vingt-quatre pourcent (24%) ont pu prononcer le mot « spécial » correctement dans le passage. Par contre, trente-huit (38) apprenants représentant soixante-seize pourcent (76%) ont proposé des réponses incorrectes.

4.2.1 Synthèse des résultats du pré-test

Tableau 13 : Synthèse des résultats du pré-test

Phrases	Bonnes prononciations		Mauvaises prononciations		Total
	Freq	Pourcentage %	Freq	Pourcentage%	
					50 (100%)
1	9	18	41	82	50 (100%)
2	12	24	38	76	50 (100%)
3	4	8	46	92	50 (100%)
4	15	30	35	70	50 (100%)
5	2	4	48	96	50 (100%)
6	5	10	45	90	50 (100%)
7	3	6	47	94	50 (100%)
8	12	24	38	76	50 (100%)
Moyennes des pourcentages		15,5%		84,5%	100%

Selon le tableau ci-dessus, nous avons observé que 15,5% des apprenants seulement étaient capables de bien prononcer des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix dans une classe de FLE, mais 84,5% des apprenants ont échoué. Cela signifie que les apprenants ont des difficultés de prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix dans l'apprentissage du français. Cela veut dire que l'enseignant doit utiliser les meilleures approches pour surmonter ce problème.

4.3 Plan d'intervention

Pour atteindre l'objectif que nous nous fixons au début de ce projet, celui de résoudre le problème des apprenants, il est nécessaire de faire une intervention. Nous avons essayé de bien intervenir pour aider les apprenants à maîtriser la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix dans l'apprentissage du français en

proposant de faire beaucoup d'activités pédagogiques. Notre intervention a duré deux mois et nous avons enseigné une fois seulement par une semaine. Et pour mettre notre objectif d'enseignement au succès, nous avons suivi des étapes ou des fiches pédagogiques suivantes:

LESSON NOTE PREPARATION

SUBJECT : FRENCH **SCHOOL** : Adeiso SDA JHS, Adeiso
TOPIC : LA PRONONCIATION DES SONS **CLASS/LEVEL** : J.H.S.2
SUB-TOPIC : LA PRONONCIATION DES PAIRES
 MINIMALES [ʒ] ET [ʒ̃] **CLASS SIZE** : 50
ASPECT : LA LECTURE A HAUTE VOIX **AVERAGE AGE** : 14
DATE : TUESDAY, 07/11/23

REFERENCES

Grevisse, M. et Goose, A. (2008, pg.78). *Le Bon Usage*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
 Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris : Hachette FLE.
 Mallet, J.C., Daaku, F. et Asempa, S. (1992, pg.69). *Arc-En-Ciel 1&3 French for Senior Secondary Schools*. Macmillan Press LTD.
 National Council For Curriculum and Assessment of Ministry of Education (2020, pg.54). *New French Curriculum For Basic 7-10*
 Gati T.A. (2017, pg.74). *A Pedagogical Approach to French Composition*. Winneba : GATAD Publications.
 The West African Examination Council (2020). *Chief Examiners' Report for Ghana Basic Education Certificate Examinations*. Accra, 7- 8.

TIME : 8 :00AM-9 :00AM (60MINS)

OBJECTIVES : A la fin de la leçon, l'élève devrait être capable de/d'

1 : lire un texte correctement

2 : prononcer des paires minimales [ʒ] et [ʒ̃] en lecture à haute voix

RPK : Pupils are able to pronounce some sounds in sentences

TLM's : Dessins, photos, les cartes.

SEQ.	CORE POINTS	METHOD	TEACHER-LEARNER ACTIVITIES		EVALUATION
			TEACHER ACT.	LEARNER ACT.	
INTRO	<u>Une chanson</u> Jouer au ballon	Interactive	L'enseignant guide les apprenants à chanter la chanson	Les apprenants chantent ensemble avec l'enseignant	Mentionnez quelques mots de la chanson. Par exemple : jouer, agréable, l'égoïsme, etc.
	Annonce du cours du jour		L'enseignant annonce la leçon du jour.	Les apprenants écoutent attentivement la leçon du jour.	Ecoutez attentivement et notez bien la leçon du jour.
PRE.	La prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʒ̃] :	Interactive	L'enseignant lit le texte aux apprenants et les aide à mieux prononcer les mots clés contenant les	Les apprenants écoutent attentivement et ils prononcent les mots après l'enseignant.	Prononcez des mots contenant les sons des paires minimales [ʒ] et [ʒ̃].

	Toujours (/tuʒuR/), juin (/ʒwé/), besoins /bəzwé/)		sons des paires minimales [ʒ] et [ʃ].		
EXP.	La prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] : Toujours (/tuʒuR/), juin (/ʒwé/), besoins /bəzwé/)	Interactive	A l'aide de trapèze vocalique et la carte de voyelles et de consonnes, l'enseignante a utilisé des séries d'activités phoniques pour expliquer aux apprenants comment les paires minimales [ʒ] et [ʃ] sont prononcés dans le dialogue.	Les apprenants écoutent attentivement pour mieux comprendre comment ces paires minimales sont prononcés.	Expliquez comment les paires minimales [ʒ] et [ʃ] sont prononcés.
ENTR.	La prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] : Toujours (/tuʒuR/), juin (/ʒwé/), besoins /bəzwé/)	Communicative	L'enseignant demande aux apprenants de répéter après lui, les mots contenant les sons des paires minimales [ʒ] et [ʃ] dans le dialogue : Par exemples : Toujours (/tuʒuR/), juin (/ʒwé/), besoins /bəzwé/ etc.	Les apprenants répètent après l'enseignant à tout de rôle, par banc, par ranger et toute la classe.	Mentionnez cinq mots contenant les sons des paires minimales [ʒ] et [ʃ]. Par exemples : poison, joli, jamais, gens, région.
APP.	La prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] : Toujours (/tuʒuR/), juin (/ʒwé/), besoins /bəzwé/)	Jeux de rôles	L'enseignant guide les apprenants de faire un dialogue contenant les sons des paires minimales [ʒ] et [ʃ] dans leurs propres phrases. Il les observe et les corrige.	Les apprenants font un dialogue contenant les sons des paires minimales [ʒ] et [ʃ]	Faites un dialogue contenant les sons des paires minimales [ʒ] et [ʃ]. Par exemples : Ali : Tu es toujours à l'école ? Broni : Oui, je suis toujours à l'école. Ali : Tu as besoin de quoi ? Broni : J'ai besoin d'un stylo. Ali : Tu es né dans le mois du juin. Broni : Oui, je suis né le juin 2000.
EVA.	La prononciation des paires	Interactive	L'enseignant pose les questions aux apprenants	Les apprenants répondent aux questions de l'enseignant	Mentionnez les mots contenant les sons des paires minimales [ʒ] et [ʃ]. Par exemple :

	minimales [ʒ] et [ʃ] : Toujours (/tuʒuR/), juin (/ʒwé/), besoins /bəzwé/				Jalousie, Jean, gens, télévision, joli, poison, etc.
CLOT.	L'enseignant fait la récapitulation de la leçon et donne des projets aux apprenants pour le prochain cours				
REM.					

LESSON NOTE PREPARATION 2

SUBJECT : FRENCH
TOPIC : LA PRONONCIATION DES SONS
SUB-TOPIC : LA PRONONCIATION DES PAIRES MINIMALES [Z] ET [S]
ASPECT : LA LECTURE A HAUTE VOIX
DATE : TUESDAY, 14/11/23

SCHOOL : Adeiso SDA JHS, Adeiso
CLASS/LEVEL : J.H.S.2
CLASS SIZE : 50
AVERAGE AGE : 14

REFERENCES

Grevisse, M. et Goose, A. (2008, pg.78). *Le Bon Usage*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
 Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris : Hachette FLE.
 Mallet, J.C., Daaku, F. et Asempe, S. (1992, pg.69). *Arc-En-Ciel 1&3 French for Senior Secondary Schools*. Macmillan Press LTD.
 National Council For Curriculum and Assessment of Ministry of Education (2020, pg.54). *New French Curriculum For Basic 7-10*
 Gati T.A. (2017, pg.74). *A Pedagogical Approach to French Composition*. Winneba : GATAD Publications.
 The West African Examination Council (2020). *Chief Examiners' Report for Ghana Basic Education Certificate Examinations*. Accra, 7- 8.

TIME : 8 :00AM-9 :00AM (60MINS)

OBJECTIVES : A la fin de la leçon, l'élève devrait être capable de/d'

1 : lire un texte correctement

2 : prononcer des paires minimales [z] et [s] en lecture à haute voix

RPK : Pupils are able to pronounce some minimal paired sounds like [ʒ] et [ʃ] in sentences

TLM's : Dessins, les cartes.

SEQ.	CORE POINTS	METHOD	<u>TEACHER-LEARNER ACTIVITIES</u>		EVALUATION
			TEACHER ACT.	LEARNER ACT.	
INTRO	<u>Une chanson</u> Jouer au ballon	Interactive	L'enseignant guide les apprenants à chanter la chanson	Les apprenants chantent ensemble avec l'enseignant	Mentionnez quelques mots de la chanson. Par exemple : aller, agréable, l'égoïsme, etc. Prononcez les paires minimales [ʒ] et [ʃ]
	Révision de C.S.A des apprenants		L'enseignant demande aux apprenants de prononcer les	Les apprenants prononcent les paires minimales [ʒ] et [ʃ]	

			pires minimales [z] et [ʃ]		
PRE.	La prononciation des paires minimales [z] et [s] : Apprécier [apReʃje], Société [sɔsjete], Souvent [suvã], Chef [ʃɛʃ] Spécial [spesjal]	Interactive	L'enseignant lit le texte aux apprenants et les aide à mieux prononcer les mots clés contenant les sons des paires minimales [z] et [s].	Les apprenants écoutent attentivement et ils prononcent les mots après l'enseignant.	Prononcez des mots contenant les sons des paires minimales [z] et [s].
EXP.	La prononciation des paires minimales [z] et [s] : Apprécier [apReʃje], Société [sɔsjete], Souvent [suvã], Chef [ʃɛʃ] Spécial [spesjal]	Interactive	A l'aide de trapèze vocalique et la carte de voyelles et de consonnes, l'enseignante a utilisé des séries d'activités phoniques pour expliquer aux apprenants comment les paires minimales [z] et [s] sont prononcés dans le dialogue.	Les apprenants écoutent attentivement pour mieux comprendre comment ces paires minimales sont prononcés.	Expliquez comment les paires minimales [z] et [s] sont prononcés.
ENTR.	La prononciation des paires minimales [z] et [s] : Apprécier [apReʃje], Société [sɔsjete], Souvent [suvã], Chef [ʃɛʃ] Spécial [spesjal]	Communicative	L'enseignant demande aux apprenants de répéter après lui, les mots contenant les sons des paires minimales [z] et [s] dans le dialogue : Par exemples : Apprécier[apReʃje], Société[sɔsjete], Souvent [suvã], Chef [ʃɛʃ] Spécial [spesjal] etc.	Les apprenants répètent après l'enseignant à tout de rôle, par banc, par ranger et toute la classe.	Mentionnez cinq mots contenant les sons des paires minimales [z] et [s]. Par exemples : Apprécier, société, souvent, chef, spécial, social, chérie, etc.
APP.	La prononciation des paires minimales [z] et [s] : Apprécier [apReʃje], Société [sɔsjete], Souvent [suvã],	Jeux de rôles	L'enseignant guide les apprenants de faire un dialogue contenant les sons des paires minimales [z] et [s] dans leurs propres phrases. Il les observe et les corrige.	Les apprenants font un dialogue contenant les sons des paires minimales [z] et [s]	Faites un dialogue contenant les sons des paires minimales [z] et [s]. Par exemples : Kofi : Bonjour ma chérie? Ama : Bonjour mon chef. Ama : Tu as un cadeau spécial pour moi?

	Chef [ʃɛf] Spécial [spesjal]				Kofi : Spécial ? Oui. Ama : Je t'apprécie avec plaisir. Kofi : De rien. C'est la norme de la société.
EVA.	La prononciation des paires minimales [z] et [s] : Apprécier [apʁɛʃje], Société [sɔsjete], Souvent [suvã], Chef [ʃɛf] Spécial [spesjal]	Interactive	L'enseignant pose les questions aux apprenants	Les apprenants répondent aux questions de l'enseignant	Mentionnez les mots contenant les sons des paires minimales [z] et [s]. Par exemple : Chemise, chaussure, serviette, apprécier, société, souvent, chef, spécial, social, chérie, etc.
CLOT.	L'enseignant fait la récapitulation de la leçon et donne des projets aux apprenants pour le prochain cours				
REM.					

LESSON NOTE PREPARATION 3

SUBJECT : FRENCH

TOPIC : LA PRONONCIATION DES SONS

SUB-TOPIC : LA PRONONCIATION DES PAIRES

MINIMALES [R] ET [ʃ]

ASPECT : LA LECTURE A HAUTE VOIX

DATE : TUESDAY, 21/11/23

SCHOOL : Adeiso SDA JHS, Adeiso

CLASS/LEVEL : J.H.S.2

CLASS SIZE : 50

AVERAGE AGE : 14

REFERENCES

Grevisse, M. et Goose, A. (2008, pg.78). *Le Bon Usage*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.

Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris : Hachette FLE.

Mallet, J.C., Daaku, F. et Asempe, S. (1992, pg.69). *Arc-En-Ciel 1&3 French for Senior Secondary Schools*. Macmillan Press LTD.

National Council For Curriculum and Assessment of Ministry of Education (2020, pg.54). *New French Curriculum For Basic 7-10*

Gati T.A. (2017, pg.74). *A Pedagogical Approach to French Composition*. Winneba : GATAD Publications.

The West African Examination Council (2020). *Chief Examiners' Report for Ghana Basic Education Certificate Examinations*. Accra, 7- 8.

TIME : 8 :00AM-9 :00AM (60MINS)

OBJECTIVES : A la fin de la leçon, l'élève devrait être capable de/d'

1 : lire un texte correctement

2 : prononcer des paires minimales [R] et [ʃ] en lecture à haute voix

RPK : Pupils are able to pronounce some minimal paired sounds like [ʒ] et [ʃ], [z] et [s] in sentences

TLM's : Dessins, les cartes.

SEQ.	CORE POINTS	METHOD	TEACHER-LEARNER ACTIVITIES		EVALUATION
			TEACHER ACT.	LEARNER ACT.	
INTRO	<p><u>Une chanson</u> Jouer au ballon</p> <p>Révision de C.S.A des apprenants</p>	Interactive	<p>L'enseignant guide les apprenants à chanter la chanson</p> <p>L'enseignant demande aux apprenants de prononcer les paires minimales [z] et [s]</p>	<p>Les apprenants chantent ensemble avec l'enseignant</p> <p>Les apprenants prononcent les paires minimales [z] et [s]</p>	<p>Mentionnez quelques mots de la chanson. Par exemple : aller, agréable, l'égoïsme, etc.</p> <p>Prononcez les paires minimales [z] et [s]</p>
PRE.	<p>La prononciation des paires minimales [R] et [l]:</p> <p>Mères [mɛR], Majorité [majɔRite], Jour [ʒuR], Cartes [kaRt], Maris [maRi], Père [pɛR], Matériel [mateRjel], Toujours [tuʒuR], Faire [fɛR]</p>	Interactive	<p>L'enseignant lit le texte aux apprenants et les aide à mieux prononcer les mots clés contenant les sons des paires minimales [R] et [l].</p>	<p>Les apprenants écoutent attentivement et ils prononcent les mots après l'enseignant.</p>	<p>Prononcez des mots contenant les sons des paires minimales [R] et [l].</p>
EXP.	<p>La prononciation des paires minimales [R] et [l]:</p> <p>Mères [mɛR], Majorité [majɔRite], Jour [ʒuR], Cartes [kaRt], Maris [maRi], Père [pɛR], Matériel [mateRjel], Toujours [tuʒuR], Faire [fɛR]</p>	Interactive	<p>A l'aide de trapèze vocalique et la carte de voyelles et de consonnes, l'enseignante a utilisé des séries d'activités phoniques pour expliquer aux apprenants comment les paires minimales [R] et [l] sont prononcés dans le dialogue.</p>	<p>Les apprenants écoutent attentivement pour mieux comprendre comment ces paires minimales sont prononcés.</p>	<p>Expliquez comment les paires minimales [R] et [l] sont prononcés.</p>

ENTR.	La prononciation des paires minimales [R] et [l]: Mères [mɛR], Majorité [mazɔRite], Jour [zuR], Cartes [kaRt], Maris [maRi], Père [pɛR], Matériel [mateRjɛl], Toujours [tuzuR], Faire [fɛR]	Communicative	L'enseignant demande aux apprenants de répéter après lui, les mots contenant les sons des paires minimales [R] et [l] dans le dialogue : Par exemples : Mères [mɛR], Majorité [mazɔRite], Jour [zuR], Cartes [kaRt], Maris [maRi], Père [pɛR], Matériel [mateRjɛl], Toujours [tuzuR], Faire [fɛR] etc.	Les apprenants répètent après l'enseignant à tout de rôle, par banc, par ranger et toute la classe.	Mentionnez cinq mots contenant les sons des paires minimales [R] et [l]. Par exemples : Maris, Père, Matériel, Toujours, Faire.
APP.	La prononciation des paires minimales [R] et [l]: Mères [mɛR], Majorité [mazɔRite], Jour [zuR], Cartes [kaRt], Maris [maRi], Père [pɛR], Matériel [mateRjɛl], Toujours [tuzuR], Faire [fɛR]	Jeux de rôles	L'enseignant guide les apprenants de faire un dialogue contenant les sons des paires minimales [R] et [l] dans leurs propres phrases. Il les observe et les corrige.	Les apprenants font un dialogue contenant les sons des paires minimales [R] et [l]	Faites un dialogue contenant les sons des paires minimales [R] et [l]. Par exemples : Joe : Tu es toujours à l'école ? Juliana : Oui, je suis toujours à l'école. Joe : Pour faire quoi ? Juliana : Pour apprendre. Joe : Quand tu vas à la recreation ? Juliana : A treize heures trente minutes Joe : Grand merci Juliana : De rien.
EVA.	La prononciation des paires minimales [R] et [l]: Mères [mɛR], Majorité [mazɔRite], Jour [zuR], Cartes [kaRt], Maris [maRi], Père [pɛR], Matériel	Interactive	L'enseignant pose les questions aux apprenants	Les apprenants répondent aux questions de l'enseignant	Mentionnez les mots contenant les sons des paires minimales [R] et [l]. Par exemple : Mères, Majorité, Jour, Cartes, Maris, Père, Matériel, Toujours, Faire etc.

	[mateRjɛl], Toujours [tuʒuR], Faire [fɛR]				
CLOT.	L'enseignant fait la récapitulation de la leçon et donne des projets aux apprenants pour le prochain cours				
REM.					

4.4 Présentation des résultats du post-test

Le post-test nous a aidé de vérifier si les apprenants ont résolu les problèmes identifiés avant notre intervention. Nous avons utilisé le différent passage pour le post-test mais qui ont la même nature comme le pré-test.

Phrase 1 : La Fête des Mères

(Bonne prononciation : [mɛR])

Tableau 14 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 1

Réponses	Fréquence	Pourcentage
/mɛR/	45	90
/mɛl/	05	10
Total	50	100

Observant le tableau 17, il est à noter que quarante-cinq (45) apprenants représentant quatre-vingt-dix pourcent (90%) ont su cette fois-ci bien lire ce mot par rapport à la prononciation du son [R] dans le passage donné, tandis que cinq (5) apprenants, soit dix pourcent (10%) ont toujours lu ce mot dans le texte donné peu satisfaisant ou incorrect.

Phrase 2 : C'est une façon d'**apprécier** les mamans pour leurs rôles important dans la société.

(Bonne prononciation : [apReʃje])

Tableau 15 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 2

Réponses	Fréquence	Pourcentage
/apReʃje/	49	98
/aplesje/	01	02
Total	50	100

En voyant les réponses des apprenants à la phrase 2, quarante-neuf (49) apprenants qui représentent quatre-vingt-dix-huit pourcent (98%) ont pu prononcer correctement [apReʃje] dans le passage donné. Par contre, un (1) apprenant constituant deux pourcent (2%) n'étaient pas capables de bien lire ce mot.

Phrase 3 : Mais, la **majorité** des pays la célèbrent au moins de mai.

(Bonne prononciation : [mazɔRite])

Tableau 16 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 3

Réponses	Fréquence	Pourcentage
/mazɔRite/	42	84
/mafɔlite/	08	16
Total	50	100

Au regard de ce tableau, nous avons quarante-deux (42) apprenants, d'un pourcentage de quatre-vingt-quatre pourcent (84%) ont pu prononcer correctement [mazɔRite], contre huit (08) apprenants, représentant seize pourcent (16%) qui n'ont pas, malgré nos explications, su lire [mazɔRite] phonétiquement correcte pour répondre à cette question du test.

Phrase 4 : Un **jour** est dédié à cette commémoration.

(Bonne prononciation : [zuR])

Tableau 17 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 4

Réponses	Fréquence	Pourcentage
/zuR/	43	86
/ful/	07	14
Total	50	100

Pour la question 4, quarante-trois (43) apprenants représentant quatre-vingt-six pourcent (86%) ont prononcé [zuR] correctement dans le passage donné. En revanche, sept (07) apprenants soit quatorze pourcent (14%) n'ont pas eu la bonne prononciation.

Phrase 5 : Ce jour-là, des **cartes**, des bijoux, des parfums et également des ustensiles de cuisine sont souvent offerts aux mamans par les enfants et les maris.

(Bonne prononciation : [kaRt])

Tableau 18 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 5

Réponses	Fréquence	Pourcentage
/kaRt/	40	80
/kalt/	10	20
Total	50	100

Le tableau ci-dessus indique que la majorité des apprenants, au nombre de quarante (40), soit quatre-vingt pourcent (80%) ont cette fois-ci trouvé la bonne prononciation. Cependant, dix (10) apprenants qui représentent vingt pourcent (20%) n'ont pas pu prononcer [kaRt] correctement.

Phrase 6 : Ce jour-là, des cartes, des **bijoux**, des parfums et également des ustensiles de cuisine sont souvent offerts aux mamans par les enfants et les maris.

(Bonne prononciation : [bizu])

Tableau 19 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 6

Réponses	Fréquence	Pourcentage
/bizu/	48	96
/bifu/	02	4
Total	50	100

Pour l'item 6, quarante-huit (48) apprenants, soit quatre-vingt-seize pourcent (96%) ont bien prononcé [bizu] dans le passage donné. Tandis que, deux (02) apprenants, qui représentent quatre pourcent (4%) ont proposé des prononciations incorrectes.

Phrase 8 : Ce jour-là, des cartes, des bijoux, des parfums et également des ustensiles de cuisine sont **souvent** offerts aux mamans par les enfants et les maris.

(Bonne prononciation : [suvă])

Tableau 20 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 7

Réponses	Fréquence	Pourcentage
/suvă/	44	88
/zuvă/	06	12
Total	50	100

Le tableau ci-dessus indique que quarante-quatre (44) apprenants représentant quatre-vingt-huit pourcent (88%) étaient capable de prononcer [suvă]. Cependant, six (06) apprenants, soit douze pourcent (12%) ont échoué de réaliser ce son dans la lecture à haute voix en FLE.

Phrase 8 : Ce jour-là, des cartes, des bijoux, des parfums et également des ustensiles de cuisine sont souvent offerts aux mamans par les enfants et les **maris**.

(Bonne prononciation : [maRi])

Tableau 21 : Réponses des apprenants relatives à la phrase 8

Réponses	Fréquence	Pourcentage
/maRi/	42	84
/mali/	08	16
Total	50	100

Au regard de ce tableau, nous avons quarante-deux (42) apprenants, d'un pourcentage de quatre-vingt-quatre pourcent (84%) ont pu prononcer correctement [maRi] dans le passage donné, contre huit (08) apprenants, représentant seize pourcent (16%) qui n'ont pas, malgré nos explications, su prononcer [maRi] phonétiquement correcte pour répondre à cette question du test.

4.4.1 Synthèse des résultats du post-test

Tableau 22 : Synthèse des résultats du post-test

Phrases	Bonnes réponses		Mauvaises réponses		Total
	Freq	Pourcentage%	Freq	Pourcentage%	
1	45	90	5	10	50 (100%)
2	49	98	1	2	50 (100%)
3	42	84	8	16	50 (100%)
4	43	86	7	14	50 (100%)
5	40	80	10	20	50 (100%)
6	48	96	2	4	50 (100%)
7	44	88	6	12	50 (100%)
8	42	84	8	16	50 (100%)
Moyennes des pourcentages		88,25%		11,75%	100%

Nous notons selon le tableau dessus que la majorité des apprenants soit 88,25% ont fait la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix dans l'apprentissage du français correctement tandis que 11,75% des apprenants ont toujours des difficultés de prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix dans une classe de FLE. Cela indique que la performance des apprenants était améliorée à travers des bonnes méthodes d'enseignement utilisées.

4.5 Comparative des résultats du pré-test et du post-test

Tableau 23 : Comparative des résultats du pré-test et du post-test

Réponses	Pré-test	Post-test
Mauvaises	84,5%	11,75%
Bonnes	15,5%	88,25%
Total	100%	100%

Sur la base du tableau récapitulatif ci-dessus, il est à noter qu'après notre intervention le pourcentage d'échec est passé de quatre-vingt-quatre virgule cinq pourcent à onze virgule soixante-quinze pourcent (84,5% à 11,75%). Cependant, le pourcentage de réussite a nettement évolué, passant de quinze virgule cinq à quatre-vingt-huit virgule vingt-cinq pourcent (15,5% à 88,25%). Ceci indique sans équivoque que notre méthode d'intervention a été très efficace.

4.6 Discussion des résultats

L'enseignant était d'accord que les apprenants ont des difficultés de prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] dans une classe de FLE. Lors de l'acquisition de la phonologie orale, les apprenants se trouvent confrontés à de nombreuses

difficultés, liées à l'opacité de la langue française. Pour Jaffré (1998), la maîtrise de la phonologie ou phonétique joue un rôle primordial pour la compréhension et pour la production orale du français.

L'enseignant a confirmé qu'il adoptera la technique de la lecture à haute voix et la pratique de la communication dans une classe de FLE. 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.

L'enseignant a confirmé qu'il a des difficultés dans ce domaine surtout quand il veut enseigner la prononciation des consonnes en français. Nous remarquons qu'avec ces résultats l'enseignant ne pourra pas enseigner suffisamment la lecture à haute voix surtout la réalisation des sons paires minimales [ʒ] et [ʝ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en français. Cuq (2003, p. 182) souligne que la composante orale a longtemps été négligée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. De fait, l'enseignement fondé sur des modèles écrits, se prêtait mal à l'exercice des compétences orales et ce n'est qu'à partir du moment où les fondements de cette approche ont été critiqués, dans les méthodes directes, puis audio-orales et audiovisuelles, que la place de l'oral a réellement été problématisée.

Selon Smith (1998, pg.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 ».

Pour Bakah (2004, pg.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.

L'enseignant a indiqué que les apprenants trouvent difficile par rapport à la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [r] en lecture à haute voix. La prononciation représente la manière dont les sons sont vocalisés dans une langue. Comme l'affirme Cuq (1996, pg. 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.

L'enseignant a confirmé que ses apprenants ont mentionné le problème de la prononciation en général comme les domaines des difficultés auxquelles font face ses apprenants. C'est en fait d'après Gray (1963, pg. 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. Vigner (1979, pg.7) affirme que la lecture reste et restera toujours un moyen fondamental d'acquisition des connaissances. Enfin, d'après plusieurs études, notamment celles de Pagliano et Laks (2008, pg.122), c'est dans la lecture que l'on retrouve la prononciation, Comme l'affirme Bybee (2001, pg.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.

Bybee (2002, pg.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. En considérant les données de Bybee (2005, pg.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.

L'enseignant a confirmé que la fréquence de transfert négatif est très forte. Cela indique que certains facteurs linguistiques de l'anglais influent sur la maîtrise de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix en français par les apprenants. Dabysier (1970, pg.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. Dans cette perspective, Ellis (1990, pg.45), observe que l'analyse constructive est une étude qui a pour but de prévoir les interférences et de les analyser afin de mettre en lumière les zones de conflit et l'irréductibilité réciproque des systèmes et le transfert engendré chez l'apprenant des habitudes indésirables. 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, pg.33), Mackey (1963) cité par Amuzu (2001, pg.4) l'ont affirmé. Pour Ellis (1990, pg.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.

4.7. Validation des hypothèses

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

***Hypothèse 1 :** Les difficultés de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [r] en lecture à haute voix persistent chez nos apprenants en FLE.*

A cette conséquence, les apprenants n'arrivent pas à lire correctement en français.

Cette hypothèse est confirmée à travers l'analyse des résultats du test de lecture à haute voix auprès des apprenants qui constituent essentiellement la prononciation, la plupart des apprenants ont des difficultés à lire couramment avec les règles de la lecture à haute voix que ce soit la prononciation. La plupart des apprenants représentant n'ont pas bien fait. Cela indique la difficulté des apprenants quand il s'agit de lire et de faire correctement la prononciation. Les réponses aux items 1-8 des tests des apprenants avant l'intervention ont validé cette hypothèse selon les résultats qui montrent que seules 15,5 % des réponses données par les apprenants justes et 84,5 % des réponses sont fausses. (Voir le tableau 13 à la page 53.

***Hypothèse 2 :** Les difficultés de la lecture à haute voix proviennent principalement de la méconnaissance des règles qui gouvernent la pratique des prononciations des sons et l'influence des langues déjà apprises.*

Ce qui fait que les apprenants ne savent pas comment prononcer des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [r] quand est-ce ils doivent faire la lecture à haute voix. Nous avons noté que les règles qui gouvernent la pratique des prononciations des sons en FLE est

différentes de la prononciation en anglais et leurs langues maternelles et l'absence totale des sons en langue maternelle des apprenants a une influence négative sur l'acquisition de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] par les apprenants. Cette hypothèse est confirmée dans les réponses du questionnaire des enseignants. Presque tous les répondants, représentants ont dit qu'ils rencontrent des difficultés dans l'enseignement. Parce qu'il y a le manque des supports pédagogiques ou de manuel pour la technique de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix pour guider les enseignants et les apprenants dans l'enseignement/apprentissage du français. Les données des tableaux du questionnaire des items 1-10 (page 44-47) par des enseignants enquêtés les ont relevés comme les causes des difficultés des apprenants. Alors, notre deuxième hypothèse est validée.

Hypothèse 3 : Avec des méthodes appropriées et des pratiques, les enseignants parviendront à aider les apprenants à surmonter leurs difficultés face à la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix en FLE.

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 la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix est difficile à réaliser. L'enseignant a affirmé que l'information sur la lecture à haute voix est très insuffisante. Cela fait que son utilisation n'est pas très connue. Nous avons atteint nos objectifs en notant les résultats des données des apprenants après notre intervention. Nous avons essayé de bien intervenir pour aider les apprenants à maîtriser la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix dans l'apprentissage du français en proposant de faire beaucoup d'activités

pédagogiques. Nous avons utilisé la stratégie de l'approche communicative en lecture à haute voix pour surmonter les difficultés de nos apprenants. Nous présentons la leçon du jour avec la lecture à haute voix d'un petit texte contenant des mots relevant à la prononciation et avons donné le sens global d'un passage après la lecture. A l'aide de trapèze vocalique et la carte de voyelles et de consonnes, l'enseignante a utilisé des séries d'activités phoniques pour expliquer aux apprenants comment les sons sont prononcés dans le texte. Au niveau de l'entraînement, nous avons pratiqué la lecture en appliquant les règles de la prononciation sur les sons voyelles et consonnes par l'imitation où l'enseignant ont lu et les apprenants ont lu en suivant. Nous avons aussi utilisé la répétition au niveau de la lecture où les apprenants répètent une structure particulière pour plusieurs fois pour que les apprenants gardent cette structure dans leur mémoire. Au niveau de l'application, l'enseignant guide les apprenants à prononcer les sons en faisant leur propre phrase, cela est au niveau des processus mentaux ; le raisonnement et aussi le rappel des règles déjà enseigné. Cette hypothèse est validée par les données du questionnaire de l'item 11 (page 47) par des enseignants.

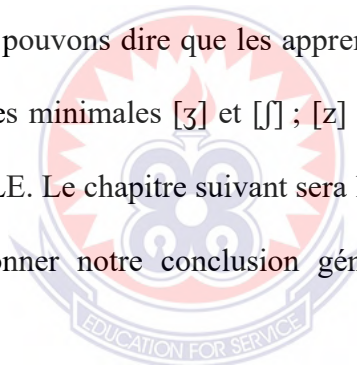
Hypothese4 : *Nous supposons que l'approche adoptée serait efficace et utiles aux lycées ghanéens.*

Nous avons donné un texte contenant des mots clés à tester aux apprenants à lire à haute voix de vérifier si notre plan d'intervention est efficace. Après avoir administré notre post test aux apprenants, nous avons remarqué que les résultats étaient améliorés. Ceci nous a démontré que cette approche adoptée était efficace pour résoudre les difficultés de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix par les apprenants d'Adeiso SDA JHS, Adeiso. Cette hypothèse est validée par les données

du tableau 22 à la page 65, où le taux de réussite sur la performance des apprenants sur le post test par rapport au pré-test est très augmenté : Taux de réussite ; pré-test = 15,5 %, post test = 84,5%

4.8 Conclusion partielle

En conclusion, nous avons analysé les résultats des données obtenues des tests pour les apprenants et des questionnaires pour les enseignants. L'intervention après le deuxième test nous a montré les stratégies qu'on peut suivre pour aider les apprenants à surmonter les difficultés de prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʝ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix dans une classe de FLE. Selon notre synthèse des résultats et des analyses, sans doute nous pouvons dire que les apprenants ont surmonté leurs difficultés de prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʝ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix dans une classe de FLE. Le chapitre suivant sera la dernière partie de cette recherche d'action. Nous allons donner notre conclusion générale et finalement formuler des propositions.



CHAPITRE CINQ

CONCLUSION GENERALE ET PROPOSITIONS

5.0 Survol

Notre objectif principal dans ce travail était de faire une étude permettant de trouver quelques solutions aux difficultés que rencontrent les apprenants pour la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix dans l'apprentissage du français auprès des apprenants à Adeiso SDA JHS, Adeiso. Pour ce faire, nous avons divisé notre travail en cinq chapitres.

5.1 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 classification des notions. En recherchant à faire ressortir les sources des difficultés des apprenants nous avons parcouru le Cadre : travaux Antérieurs, en faisant appelle à d'autres travaux qui sont en lien avec notre sujet. Cela nous a aidé à voir la lacune dans laquelle notre travail doit combler. Dans le Cadre théorique, nous nous sommes basés sur le transfert linguistique et l'analyse contrastive linguistique qui nous permet de faire une bonne analyse de nos résultants sur la meilleure prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix en français auprès des apprenants d'Adeiso SDA JHS, Adeiso.

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 lecture à haute voix pour les apprenants et les enseignants. Nous avons également montré la modalité du dépouillement qui comprend une méthode 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 du questionnaire, et les tests de lecture à haute voix par rapport à la prononciation. En réalité, presque tous les apprenants ont prouvé qu'ils ont des difficultés dans la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [r] en lecture à haute voix. La majorité des apprenants ne sont pas capables de faire des prononciations dans la lecture à haute voix aussi bien que pendant le test de la lecture à haute voix. Dans le cadre de cette recherche nous mettrons l'accent sur la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [r] en 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 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 la prononciation des sons en lecture à haute voix 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 prononciation en français et la nature complexe de la langue à laquelle l'apprenant est exposé. Tous ces résultats montrent que les apprenants ont besoins de stratégies appropriées pour surmonter leurs difficultés.

Le dernier chapitre qui est le cinquième porte sur la conclusion générale et les propositions.

5.2 Propositions

Nos propositions iront premièrement aux apprenants, aux enseignants et aux autorités politico-administratives.

5.2.1. Propositions pour les apprenants

Pour bien lire et parler pour être compris vous devez surmonter non seulement à l'écrit mais à l'oral surtout la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [r] en lecture à haute voix. Nous avons constaté à travers notre recherche que les apprenants peuvent lire mais il y a le manque de l'emploi de la lecture à haute voix. Nous proposons que les activités des cours favorisent la répétition et mémorisation durant l'apprentissage. Les apprentissages doivent être faits à travers la pratique régulière de la lecture à haute voix en mettant l'accent sur la prononciation des consonnes et aussi les jeux de langue ou les pratiques oraux. Enfin, pour attirer la participation des apprenants, la motivation doit être employée pour avoir tous leur attention durant les cours.

5.2.2. Propositions pour les enseignants

Pour une amélioration du FLE nous proposons que les enseignants aident les apprenants à surmonter les difficultés de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix à travers la lecture, l'utilisation des documents authentiques écrites ou cas où il n'y a pas des manuels et les jeux oraux. Les enseignants doivent aussi aider les apprenants à savoir la bonne prononciation. Les enseignants peuvent également guider les apprenants en parlant, en lisant à haute voix dans des dialogues. Les enseignants peuvent varier ses stratégies d'enseignements, en utilisant d'autres stratégies qui vont être efficace pour la résolution des difficultés dans l'apprentissage et l'enseignement. Il doit faire une recherche correcte du sujet de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix pour maîtriser les règles pour bien enseigner aux apprenants.

5.2.3 Propositions aux autorités politico-administratives

Pour surmonter les difficultés de la prononciation des paires minimales [ʒ] et [ʃ] ; [z] et [s] ; [R] et [l] en lecture à haute voix en FLE, il est nécessaire que le gouvernement prenne des mesures correctes pour former beaucoup d'enseignants de français aux écoles ghanéennes.

Ensuite, le gouvernement doit faire tout possible d'installer le programme de français comme un matière obligatoire dans nos écoles ghanéennes au début des écoles primaires jusqu'à toutes les universités du Ghana.

Enfin, le gouvernement doit fournir toutes les écoles ghanéennes avec des matériels français pour faciliter l'enseignement/apprentissage du FLE.

REFERENCES

- Amuzu, D.S.Y. (2001). "L'impact de l'éwé et de l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana". In D.D. Kuupole (ed) *New Trends in Languages in Contact in West Africa*. Takroadi : St. Francis Press Ltd., pp. 1-19.
- 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, Cape Coast: University of Cape Coast).
- 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. University of Ghana <http://ugspace.ug.edu.gh136>
- Bybee, J. (2005). « La liaison : effets de fréquence et constructions ». *Langages*. n°158. Pp 24-37.
- Charmeux, E. (1991). La lecture à haute voix, est-ce de la lecture, oui ou non. *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Nathan pédagogie.
- 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.
- Debyser, F. (1970). *La linguistique contrastive et les interférences*. In *Langue française*. (8), 31-36.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2002), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*. ESF éditeur.
- Durand, J. & Lyche, C. (2008). French liaison in the light of corpus data. *Journal of French Language Studies*, 18(1), 33-66.
- Durand, J. & Lyche, C. (2012). French liaison in the light of corpus data. *Journal of French Language Studies*, 18(1), 33-66.
- 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. University of Ghana <http://ugspa.ce.ug.edu.gh137>.

Ellis, R. (1990). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Galisson, P. et Coste, D. (1976). *Le dictionnaire didactique des langues*. Paris: Hachette.

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. (1986). *Le Bon Usage*, Gembloux : Duculot.

Jean, G. (1999). *La lecture à haute voix*. Paris : Les Editions de l'Atelier.

Jean-Michel Adam, (1999). *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.

Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lado, R. (1961). *Language Teaching: A scientific Approach*. New York: McGraw Hill.

Laks, B. (2005). « La liaison et l'illusion », *Langages* 39 (158), 101-125.

Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris : Hachette FLE.

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. (2015).

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

(2016a). *Les enjeux de l'enseignement de l'oral. Des changements effectifs pour réduire les inégalités*. Repéré à :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/96/5/RA16_C2_FRA_1_enjeux_en_enseignement_oral_594965.pdf

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

(2016b). *Les trois entrées didactiques*. Repéré à :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/96/6/RA16_C2_FRA_1_entrees_didactiques_594966.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

(2016c). *La mise en voix de textes. La lecture à haute voix au cycle 2*. Repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/20/4/RA16_C2_FRA_langage-oralelecture-hautevoix_617204.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

(2016d). *La mise en voix de textes. La lecture à haute voix au cycle 2 : pistes pour l'évaluation*. Repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/20/6/RA16_C2_FRA_langageoral-lecture-hautevoix-2pistes-eval_617206.pdf

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.

Pled, B., Roudy, P., Hameau, C. (1997). *Lire à haute voix au cycle 3*. Paris: Nathan pédagogie.

Pled, B., Roudy, P., Hameau, C. (1997). *Lire à haute voix au cycle 3*. Nathan pédagogie. *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. Bulletin officiel spécial n°11.

Py, B. (1984). L'analyse contrastive : histoire et situation actuelle. *Le Français dans le Monde*. (185), 32-37.

Ros-Dupont, M. (1999). *La lecture à haute voix: du CP au CM2*. Bordas.

Selinker, L. (1972). *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman

Skinner, B.F. (1974) *L'analyse expérimentale du comportement*. Un Essai Théorique: New York: McGraw-Hill

Smith, A. (1998). "French variable liaison: A proposed simplification". *Francophonie*, 17, 11-14.

Vaillant, J. (2005). «Initiation à la théorie de l'échantillonnage», sur econometri.ish-lyon.cnrs.fr/IMG_pdg. Consulté le 21, mars 2022,

Vigner, G. (1979). *Lire : du texte au sens*. Paris: Clé International.

ANNEXE A

ADEISO SDA JHS, ADEISO

QUESTIONNAIRE FOR TEACHERS

This interview is geared towards finding out the difficulties that students face in pronouncing some sounds [ʒ] et [ʃ], [z] et [s], [ʁ], [ʁ] in reading aloud in the aspect of French Oral. Be assured that this information you provide is only meant to serve for an educational purpose and it is strictly confidential.

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 d'étude en français ?

Diploma []

Licence []

Masters []

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

1-2 ans []

3-5 ans []

6ans et au-delà []

3. Comment estimez-vous le transfert négatif de l'anglais sur le français chez vos apprenants par rapport à la prononciation des sons [ʒ] et [ʃ], [z] et [s], [ʁ], [ʁ] en lecture à haute voix ?

Fort []

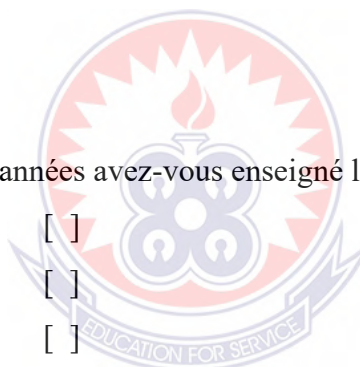
Faible []

Très fort []

4. Rencontrez-vous des défis dans l'enseignement de la prononciation des sons [ʒ] et [ʃ], [z] et [s], [ʁ], [ʁ] en lecture à haute voix par rapport aux autres aspects de la langue française ?

Oui []

Non []



- Quelquefois []
5. Est-ce que vos apprenants sont confus dans la réalisation des sons en orale surtout dans la lecture à haute voix ?
- Oui []
- Non []
6. Comment est-ce vos apprenants participent en classe de FLE ?
- Motivante []
- Peu motivante []
7. Est-ce que vos apprenants trouvent difficile à bien prononcer les mots en lecture à haute voix ?
- Oui []
- Non []
8. Quels sont les domaines de difficultés de vos apprenants ?
- Les règles gouvernant les types de l'enchaînement []
- Les règles gouvernant la liaison obligatoire []
- La prononciation des sons []
9. Combien de période de leçons de l'orale avez-vous avec les apprenants dans chaque semaine ?
- Une []
- Deux []
- Trois []
- Quatre []
10. Est-ce qu'il y a des livres de français et les supports pédagogiques pour l'enseignement du FLE ?
- Oui []
- Non []
11. Quelle (s) stratégie (s) adoptez-vous pour résoudre les difficultés de la lecture à haute voix rencontrées par vos apprenants ?
- La Lecture à haute voix []
- La pratique de la communication []
- La méthode traditionnelle []

ANNEXE B

ADEISO SDA JHS, ADEISO

PRE-TEST POUR LES APPRENANTS

Learners were invited to read the following text aloud individually before the teacher.

nine words were target in the text to be examined on. Learners read as the teacher records the marks instantly alongside by checking pronunciations of these sounds [ʒ] et [ʃ], [z] et [s], [R] et [l]

LA FÊTE DES PÈRES

La fête des pères est une fête annuelle célébrée dans de nombreux pays du monde pour rappeler l'importance du **père** dans la famille. C'est une façon de témoigner de l'amour que l'on porte envers son père et d'apprécier son rôle dans la société. Le père est le **chef** de famille ainsi que le symbole d'autorité. Souvent, c'est lui qui s'occupe des **besoins** physique, **matériel**, financier social, moral et spirituel de la famille.

On fête les pères la troisième semaine de **juin**. C'est **toujours** l'occasion de **faire** un repas **spécial** en l'honneur du père et de lui offrir des cadeaux. L'idée de cette fête est venue d'une fille américaine élevée uniquement par son père.

Record form for individual respondents

1. Père [pɛR]
2. Chef [ʃɛf]
3. Besoins [bɛzɔwɛ]
4. Matériel [mateRjɛl]
5. Juin [ʒwɛ]
6. Toujours [tuʒuR]
7. Faire [fɛR]
8. Spécial [spesjal]



APPENDIX C

ADEISO SDA JHS, ADEISO

POST TEST POUR LES APPRENANTS

Learners were invited to read the following text aloud individually before the teacher.

Nine words were target in the text to be examined on. Learners read as the teacher records the marks instantly alongside by checking pronunciations of these sounds [ʒ] et [ʃ], [z] et [s], [R] et [l]

LA FÊTE DES MÈRES

La Fête des **Mères** est une fête annuelle célébrée dans de nombreux pays du monde en l'honneur des mères. C'est une façon d'**apprécier** les mamans pour leurs rôles important dans la société. Souvent, ce sont elles qui travaillent et qui s'occupent des repas. Elles s'assurent que les habits sont bien lavés et bien repassés.

La date de la fête varie d'un pays à l'autre. Mais, la **majorité** des pays la célèbrent au moins de mai. Un **jour** est dédié à cette commémoration.

Ce jour-là, des **cartes**, des **bijoux**, des parfums et également des ustensiles de cuisine sont **souvent** offerts aux mamans par les enfants et les **maris**.

Record form for individual respondents

- | | | |
|--------------|------------|-------|
| 1. Mères | [mɛR] | |
| 2. Apprécier | [apReʃje] | |
| 3. Majorité | [maʒɔRite] | |
| 4. Jour | [ʒuR] | |
| 5. Cartes | [kaRt] | |
| 6. Bijoux | [biʒu] | |
| 7. Souvent | [suvã] | |
| 8. Maris | [maRi] | |

