

**DIFFICULTÉS LIÉES À LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS AU KENYA :
LE CAS DES APPRENANTS DES ÉCOLES SECONDAIRES DES COMTÉS DE
NAIROBI ET BUNGOMA**

Par:

HILLARY SHITAMBASI MULAMA

C82/25955/2013

**THÈSE SOUMISE AU DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES DE
L'ÉCOLE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES DE L'UNIVERSITÉ
KENYATTA COMME EXIGENCE POUR L'OBTENTION DU DIPLÔME DE
DOCTORAT**

NOVEMBRE 2016

DÉCLARATION

Je soussigné, MULAMA Hillary Shitambasi, déclare que cette thèse est un travail original et qu'elle a été soumise au contrôle de plagiat à l'aide du logiciel *Turnitin* en conformité avec l'exigence de l'Université Kenyatta (voir le bilan *Turnitin* à l'annexe 10)

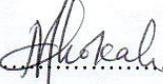
Signature  Date 18/11/2016

Hillary Shitambasi Mulama

Département des Langues étrangères

DIRECTEURS DE RECHERCHE

Le travail a été préparé sous la direction de :

Signature  Date 18/11/2016

Dr. Milcah Mudeizi Chokah

Département des Langues étrangères

Université Kenyatta

Signature  Date 18/11/2016

Dr. Vincent Otaba Were

Département des Langues étrangères

Université Kenyatta

DÉDICACE

Nous dédions ce travail à tous ceux qui consacrent leur vie à la recherche et à l'application du savoir pour le bien-être de l'humanité.

“This work is dedicated to everyone committed to the search for and application of knowledge for the well-being of humanity”.

REMERCIEMENT

Nous tenons à remercier sincèrement toutes les personnes et institutions qui nous ont accordé le soutien et la coopération nécessaire à la réalisation de cette thèse. D'emblé, nous remercions nos directeurs de recherche, le Dr. Milcah M. Chokah et le Dr. Vincent O. Were, dont l'engagement, la fidélité et l'inspiration nous ont beaucoup motivé tout au long de ce travail. Nous sommes aussi grandement reconnaissant à toutes les autorités des Comtés de Nairobi et Bungoma aussi qu'aux proviseurs, enseignants et apprenants qui nous ont facilité l'accès aux informations et données pertinentes à cette étude. En outre, nous saluons la bienveillance de la part de la direction de KBASchool qui a mis à notre disposition de l'espace bien équipé et favorable à cette rédaction académique. Nos remerciements s'adressent également à nos collègues du département des Langues Etrangères de l'Université Kenyatta, surtout M. Nkezabera, pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail et pour leur soutien académique et moral. Mentionnons aussi avec gratitude Eric et Henry qui nous ont aidé pendant le dépouillement de données. Que tous les membres de ma famille notamment mon épouse Carolyn, mes fils Jayden et Jaydon, mon cousin Bosco aussi que mes parents trouvent ici l'expression de ma gratitude pour leur soutien moral. Finalement, nous rendons grâce à l'Université Kenyatta, plus particulièrement au Département des Langues Etrangères qui nous a accordé l'occasion de préparer et réaliser ce travail.

À vous tous nous disons un grand merci et que le bon Dieu vous bénisse.

ABREVIATION ET ACRONYMES

AC :	Analyse Contrastive
AE :	Analyse d'Erreur
AIL :	Analyse d'Interlangue
APA :	Alphabet Phonétique International
EIL :	Étude d'Interlangue
FFL :	French as a Foreign Language
FLE :	Français Langue Étrangère
G.O.K:	Government of Kenya
KCSE:	Kenya Certificate of Secondary Education
KNBS	Kenya National Bureau of Statistics
KNEC:	Kenya National Examination Council
NACOSTI	National Commission for Science, Technology and Innovation
ONU:	Organisation des Nations Unies
OTAN:	L'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord
UE:	L'Union Européenne
UNESCO:	L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
SGAV:	Structuro-globale Audio-visuelle
TIC :	Technologies de l'Information et de la Communication

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Tableau 3.4.1	Catégories et nombre d'écoles choisies par comté
Tableau 4.1.1.1.1	Présentation du contenu phonétique du manuel
Tableau 4.1.1.1.2	Présentation du contenu phonétique du manuel
Tableau 4.1.1.1.3	Présentation du contenu phonétique du manuel
Tableau 4.1.1.1.3.1	Illustration erronée de sons
Tableau 4.1.1.2.1	Présentation du contenu phonétique du manuel
Tableau 4.1.1.1.1	Présentation du contenu phonétique du manuel
Tableau 4.1.1.1.2	Présentation du contenu phonétique du manuel
Tableau 4.1.1.1.3	Présentation du contenu phonétique du manuel
Tableau 4.1.1.2.1	Présentation du contenu phonétique du manuel
Tableau 4.1.1.2.1.1	Erreurs dans les corrigés des exercices proposés dans <i>Entre Copains I</i>
Tableau 4.1.1.2.2	Présentation du contenu phonétique du manuel
Tableau 4.1.1.2.3	Présentation du contenu phonétique du manuel
Tableau 4.1.1.2.4	Présentation du contenu phonétique du manuel
Tableau 4.1.1.3.1	Présentation des sons consonantiques du français
Tableau 4.1.1.3.2	Présentation des sons vocaliques du français
Tableau 4.1.1.5	Synthèse des fréquences des sons et des aspects prosodiques dans les manuels analysés
Tableau 4.1.1.6	Catégorisations des aspects de prononciation selon leurs fréquences
Tableau 4.1.2.1.1	Substitutions entre voyelles orales
Tableau 4.1.2.1.2	Substitutions liées aux sons vocaliques nasaux
Tableau 4.1.2.1.3	Substitutions consonantiques et semi-consonantiques
Tableau 4.1.2.2	Diphthongaison et substitutions connexes
Tableau 4.1.2.3.1	Omissions
Tableau 4.1.2.3.2	Insertions
Tableau 4.1.1.3.3	Prononciation de lettres (consonnes) muettes
Tableau 4.1.2.3.4	Sons étrangers

Tableau 4.1.2.3.5	Rature de liaison et d'assimilation de sons
Tableau 4.2.1.1	Langues de communication courrielle et téléphonique
Tableau 4.2.1.2	Préférence selon les modes et les langues de diffusion d'information
Tableau 4.2.2.1	Thèmes des exposés d'apprenants
Tableau 4.2.2.3	Catégories d'erreurs selon la taxonomie descriptif
Tableau 4.2.2.3.1	Substitutions vocaliques
Tableau 4.2.2.3.1.1	Substitutions entre voyelles orales
Tableau 4.2.2.3.1.2	Substitutions liées aux sons vocaliques nasaux
Tableau 4.2.2.3.2	Substitutions consonantiques
Tableau 4.2.2.3.3	Diphthongaison et substitutions connexes
Tableau 4.2.2.3.4.1	Omission de sons
Tableau 4.2.2.3.4.2	Insertions de sons
Tableau 4.2.2.3.5	Prononciation de lettres muettes
Tableau 4.2.2.3.6	Sons étrangers
Tableau 4.2.2.3.8	Rature de liaison et liaison fautive
Tableau 4.2.2.4.1	Catégories d'erreurs selon le critère explicatif
Tableau 4.2.2.4.2	Erreurs attribuables aux particularités de la langue française
Tableau 4.2.2.4.3	Erreurs attribuables aux similarités orthographiques entre des mots français et des mots anglais
Tableau 4.2.2.4.4	Sons et habitudes articulatoires étrangers
Tableau 4.2.2.4.6	Erreurs transversales
Tableau 4.2.2.4.7	Erreurs inexplicables
Tableau 4.2.2.5.1	Apparitions des notions de la prononciation dans les manuels vis-à-vis des fréquences d'erreurs connexes chez les apprenants
Tableau 4.2.2.5.2	Répartition d'erreurs selon les différentes catégories d'apprenants
Tableau 4.2.1.1	Langues de communication courrielle et téléphonique
Tableau 4.2.1.2	Préférence selon les modes et les langues de diffusion d'information

Tableau 4.2.2.1	Thèmes des exposés d'apprenants
Tableau 4.2.2.3	Catégories d'erreurs selon la taxonomie descriptif
Tableau 4.2.2.3.1	Substitutions vocaliques
Tableau 4.2.2.3.1.1	Substitutions entre voyelles orales
Tableau 4.2.2.3.1.2	Substitutions liées aux sons vocaliques nasaux
Tableau 4.2.2.3.2	Substitutions consonantiques
Tableau 4.2.2.3.3	Diphthongaison et substitutions connexes
Tableau 4.2.2.3.4.1	Omission de sons
Tableau 4.2.2.3.4.2	Insertions de sons
Tableau 4.2.2.3.5	Prononciation de lettres muettes
Tableau 4.2.2.3.6	Sons étrangers
Tableau 4.2.2.3.8	Rature de liaison et liaison fautive
Tableau 4.2.2.4.1	Catégories d'erreurs selon le critère explicatif
Tableau 4.2.2.4.2	Erreurs attribuables aux particularités de la langue française
Tableau 4.2.2.4.3	Erreurs attribuables aux similarités orthographiques entre des mots français et des mots anglais
Tableau 4.2.2.4.4	Sons et habitudes articulatoires étrangers
Tableau 4.2.2.4.6	Erreurs transversales
Tableau 4.2.2.4.7	Erreurs inexplicables
Tableau 4.2.2.5.1	Apparitions des notions de la prononciation dans les manuels vis-à-vis des fréquences d'erreurs connexes chez les apprenants
Tableau 4.2.2.5.2	Répartition d'erreurs selon les différentes catégories d'apprenants
Tableau 4.3.3.5	Stratégies de correction d'erreurs de prononciation selon les enseignants
Tableau 4.3.4.1	Principaux défis entravant l'enseignement de la prononciation
Tableau 4.3.4.2	Tentatives de solution aux écueils de l'enseignement de la prononciation
Tableau 4.4.1	Catégorisation des fréquences d'apparition des sons dans les manuels des erreurs connexes repérées chez les apprenants

Tableau 4.4.2	Synthèse des fréquences des sons dans les manuels des erreurs connexes repérées chez les apprenants
Tableau 4.3.4.2	Tentatives de solution aux écueils de l'enseignement de la prononciation
Tableau 4.4.1	Catégorisation des fréquences d'apparition des sons dans les manuels des erreurs connexes repérées chez les apprenants
Tableau 4.4.2	Synthèse des fréquences des sons dans les manuels des erreurs connexes repérées chez les apprenants
Schéma 2.8	Cadre d' <i>Analyse de l'Erreur</i>
Schéma 2.10	Schéma d'analyse de manuels
Graphique 4.1.2	Erreurs de prononciation dans les cassettes
Graphique 4.2.2.3.2	Catégories descriptives d'erreurs
Graphique 4.2.2.4	Catégories explicatives d'erreurs
Graphique 4.4.1	Fautes de prononciation sur les cassettes vis-à-vis des erreurs d'apprenants
Graphique 4.4.2	Erreurs d'apprenants locuteurs et d'apprenants non locuteurs de langues locales

DEFINITION DE TERMES

Analyse : processus comprenant les quatre étapes de l'AE notamment le recueil d'erreurs, leur classification, leur description et leur explication (telles qu'élaborées par Durão, 2002)

Erreur : écart ou déviation phonémique ou prosodique par rapport au système phonétique et prosodique standard de la langue française (Nous nous sommes basé sur la définition par Berlatta, 2012).

Erreur interlingual/interférence : déviation en prononciation attribuable aux autres langues que parlerait l'apprenant

Erreur intra lingual : déviation en prononciation due aux difficultés affrontées au sein de la langue cible telle que la mauvaise application des règles phonétiques ou prosodiques du français par l'apprenant.

Erreur phonétique : articulation fautive d'un phonème

Erreur prosodique : réalisation fautive des aspects au-delà du phonème tels que la liaison, l'accentuation, l'intonation et le rythme.

Erreur de prononciation englobe les erreurs phonétique et prosodique

Interlangue: production orale de l'apprenant, caractérisée à la fois par des règles de prononciation du français et par celles des autres langues qu'il a préalablement acquises ou apprises. (Synthèse de la définition donnée par Selinker (1974) et celle du Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003)

Langue patrimoniale : Selon Gass et Selinker (2008), ce terme est relativement récent et a ses origines dans des publications consacrées à l'éducation. Il désigne une langue qui passerait pour L1 chez un individu selon l'ordre d'acquisition mais qui n'a pas été

parfaitement acquise à cause du passage à un autre/d'autres langue(s) dominante(s) tel que langue(s) d'instruction scolaires. Ainsi, l'individu pourrait comprendre sa langue patrimoniale et même s'en servir dans certaines conditions mais alors sa langue principale demeure différente. C'est alors la connexion historique et personnelle à la langue qui compte plutôt que la compétence linguistique de l'individu en la langue. Celui-ci était le cas de bon nombre d'apprenants locuteurs de langues locales impliqués dans la présente étude.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
SECTION PRÉLIMINAIRE	
Déclaration	ii
Dédicace	iii
Remerciement	iv
Abréviations et acronymes	v
Liste de tableaux et graphiques	vii
Définition de termes	x
Résumé (version française)	xv
Résumé (version anglaise)	xvi
CHAPITRE PREMIER: INTRODUCTION GÉNÉRALE	
1.1 Contexte générale de l'étude	1
1.2 Problématique	4
1.3 Objectifs de l'étude	5
1.4 Questions de recherche	6
1.5 Hypothèses de recherche	6
1.6 Utilité de l'étude	6
1.7 Modèle conceptuel et Délimitation du sujet d'étude	7
CHAPITRE DEUXIÈME: REVUE ANALYTIQUE ET CADRE THÉORIQUE	
2.1 Valeur de l'enseignement de la prononciation	12
2.2 Historique de l'enseignement de la prononciation	14
2.3 Enjeux de l'enseignement de la prononciation	16
2.4 Technologies d'Information et de Communication (TIC) et l'enseignement de la prononciation	20
2.5 Revue des recherches antérieures	21
2.6 Courants théoriques relatifs aux causes des erreurs de prononciation	27
2.7 Théories pour l'analyse d'erreurs	30
2.8 Cadre analytique pour les erreurs d'apprenants	35
2.9 Analyse de manuels de FLE	37
2.10 Cadre pour l'analyse de manuels	38
2.11 Méthodes pour la correction des erreurs de prononciation	40

CHAPITRE TROISIÈME: MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

3.1 Typologie d'étude	43
3.2 Terrain d'étude	43
3.3 Public visé	44
3.4 Corpus	45
3.5 Échantillon	45
3.6 Outils de collecte de données	48
3.7 Méthodes de dépouillement et analyse de données	49
3.8 Méthode de vérification d'hypothèses	50
3.9 Considérations d'ordre éthique et logistique	50

**CHAPITRE QUATRIÈME: DÉPOUILLEMENT ET ANALYSE DES
DE DONNÉES**

4.0 Introduction	51
4.1 Aspects phonétiques et prosodiques dans les manuels et cassettes	51
4.1.1 Analyse de manuels	52
4.1.2 Analyse de cassettes	104
4.2 Analyse phonétique des productions orales des apprenants	124
4.2.0 Introduction	124
4.2.1 Profil sociolinguistique des apprenants	124
4.2.2 Analyse proprement dite des enregistrements d'apprenants	132
4.3. Enseignement de la prononciation	169
4.3.1 Profil des enseignants	169
4.3.2 Apport pédagogique de la formation suivie	170
4.3.3 Enseignement de la prononciation du français	172
4.3.4 Défis entravant l'enseignement de la prononciation	183
4.4 Vérification d'hypothèses	193

CHAPITRE CINQUIÈME:CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	
5.1 Conclusion générale	202
5.2 Recommandations	205
RÉFÉRENCES	208
ANNEXES :	
Annexe 1: Questionnaire destiné aux enseignants de français	212
Annexe 2: Questionnaire destiné aux apprenants de français	217
Annexe 3 : Liste des écoles visitées	218
Annexe 4: Résultat de l'analyse des exposés des apprenants de Nairobi	219
Annexe 5: Résultat de l'analyse des exposés des apprenants de Nairobi	234
Annexe 6: Résultat de l'analyse des exposés d'apprenants Locuteurs de langues locales	248
Annexe 7: Cartes de Nairobi	260
Annexe 8 Cartes de Bungoma	261
Annexe 9 :Autorisation de NACOSTI	262
Annexe 10:Bilan de contrôle de plagiat	263

RÉSUMÉ

Plusieurs recherches montrent qu'actuellement l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) continue à marginaliser la prononciation malgré les difficultés qui abondent chez les apprenants à l'égard de cette discipline. Depuis dix ans, le Conseil National d'Examens au Kenyan (KNEC en anglais) dans ses rapports annuels portant sur les examens de la fin du cycle secondaire (KCSE), a constamment signalé des difficultés de prononciation chez les candidats aux examens nationaux oraux du français. C'est ce contexte qui a suscité l'intérêt de la présente étude à la problématique de la prononciation chez les apprenants de FLE à l'école secondaire au Kenya. L'étude a été menée dans trente écoles secondaires kényanes, systématiquement choisies dans les Comtés de Nairobi et Bungoma. Ainsi, notre corpus d'analyse a compris les enregistrements d'exposés en français par 90 apprenants de français en quatrième année en 2015, trois séries de manuels et les cassettes-audio connexes utilisés pour l'enseignement de français à l'école secondaire au Kenya aussi bien que les réponses de 30 enseignants de français ayant répondu à notre questionnaire. Lesdits enregistrements ont été analysés selon le cadre de l'*Analyse de l'Erreur* alors que les ressources pédagogiques ont été soumises à une analyse phonétique et prosodique. Les données en découlant ont été présentées sous forme des fréquences et pourcentages, et par moyen des tableaux et graphiques. Nous avons recouru aux tests statistiques *Chi-square* et *T-test* à l'aide du programme *SPSS* pour la vérification des hypothèses de l'étude. En général, l'étude a constaté que la majeure partie des difficultés en prononciation chez les apprenants provenaient des sources intra-linguales. Il a également émergé que les ressources pédagogiques analysées étaient déficitaires mais améliorables. Enfin, nous avons constaté qu'il paraît que les principaux défis entravant la didactique de la prononciation comprenaient l'inadéquation des ressources pédagogiques, l'incompétence des enseignants en la discipline aussi que l'insuffisance de temps pour enseigner la matière. Face à ces défis, nous avons recommandé la révision des ressources pédagogiques actuellement utilisées, le renforcement des capacités des enseignants quant à la phonétique du français et à sa didactique et enfin, l'augmentation des heures imparties à l'enseignement du français à l'école secondaire au pays. Nous espérons que les résultats et recommandations de cette étude seront utiles aux différentes personnes et institutions impliquées dans la didactique du français au Kenya surtout les apprenants et les enseignants de la matière, les formateurs des enseignants, les décideurs politiques et les chercheurs dans ce domaine.

ABSTRACT

Research shows that speech work is a commonly neglected aspect in the teaching of French as a foreign language in spite of difficulties experienced by learners in this linguistic area. Over the last ten years, the Kenya National Examination Council (KNEC) has in its annual reports pointed out numerous articulation challenges on the part of candidates having sat the Kenya National Certificate of Secondary Education (KCSE) French oral examinations. It is against this background that this study sought to examine pronunciation difficulties on the part of secondary school learners of French in Kenya. The relevant data was collected from thirty secondary schools systematically and conveniently sampled from the Counties of Nairobi and Bungoma. As such, the study sample comprised recordings of topical *exposés* by 90 students of French in fourth form during the year 2015, three series of text books used in the teaching of French in Kenyan secondary schools, and responses to a questionnaire addressed to 30 teachers of French. The recorded expositions were analyzed by *Error Analysis* and the text books subjected to a speech work-based content analysis. The data collected was descriptively presented by use of frequencies and percentages in the form of tables and graphs. The set hypotheses were tested by use of *SPSS* aided statistical tests namely *Chi-square* and *T-test*. The results of the study showed that majority of pronunciation errors in the learners' speech were intra lingual in nature. It also emerged that the learning resources analyzed were not appropriate to solve the above stated problem. Finally, The study seems to show that the key challenges compromising the teaching of speech work in French were scarcity of suitable teaching and learning materials, incompetence on the part of teachers and time-related constrains. In the light of these challenges, the study recommends the review of existing resource materials, capacity building for teachers of French on pronunciation and the teaching of the same, and finally, a curriculum review to increase the time allocated to the teaching of foreign languages. It is hoped that the findings and recommendations of this study will shape and improve actions by concerned stakeholders in Kenya namely students and teachers of French, teacher trainers, policy makers as well as researchers in this field.

CHAPITRE PREMIER: INTRODUCTION GÉNÉRALE

1.1 Contexte générale de l'étude

Avec la mondialisation des échanges économiques et culturels et le développement des nouvelles technologies de la communication, l'importance accordée à l'apprentissage des langues de communication internationale se fait de plus en plus sentir en ce vingt et unième siècle. Ainsi, la maîtrise de ces langues s'avère indispensable pour ceux qui envisagent une carrière au niveau international. L'union Européenne (UE), par exemple, recommande qu'autant de citoyens que possible apprennent au moins deux langues européennes vivantes (Meibner, 2002). Selon le rapport de la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFL, 2014) le français, langue qui intéresse cette étude, regroupe aujourd'hui sur les cinq continents près de 265 millions de personnes ayant cette langue en partage (selon le site officiel du gouvernement français). D'après le même rapport, le français est à la fois langue de travail et l'une des langues officielles à l'ONU, à l'UNESCO, à l'OTAN, dans l'Union européenne, dans l'Union africaine, au Comité International Olympique et à la Croix Rouge Internationale. Il est également langue de délibération du Tribunal Pénal International.

Sans déjouer la valeur de connaître une langue étrangère de grande communication internationale, nous sommes conscient du fait qu'apprendre une telle langue constitue un processus assez complexe doté des enjeux majeurs. En s'exprimant sur ce sujet, Borrell (1993: 50) affiche la primauté de la prononciation en disant que pour celui qui apprend une langue étrangère, « ce qui a du sens d'abord c'est le support

phonique avec ses sons, son intonation, son rythme». Mais Léon (1976) avait déjà averti que la maîtrise du système phonétique d'une langue n'est pas une moindre affaire. L'auteur ajoute que chaque langue en effet utilise un petit matériel sonore qu'il est relativement facile d'apprendre mais les difficultés commencent avec l'utilisation de ce matériel sonore selon les habitudes articulatoires, rythmiques, mélodiques et linguistiques particulières. Il est de même pour Archibald (1998) qui souligne que l'apprentissage de la prononciation d'une nouvelle langue implique l'acquisition d'un grand nombre des structures phonétique et phonologique. C'est dans cette perspective que la présente étude aborde les enjeux phonétiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école secondaire au Kenya.

Notant que l'apprentissage d'une langue étrangère ne s'effectue pas dans le vide, comme nous le montrent Tomé (1995) et Odlin (1989), il importe de tracer à la fois le paysage linguistique du Kenya et l'aperçu historique de l'enseignement du français dans le pays. Signalons d'emblée que le Kenya est un pays linguistiquement hétérogène comptant une quarantaine de langues locales. Outre celles-ci, il existe des grandes langues de communication telles que le kiswahili, désignée langue nationale et s'est vu accordé le statut de seconde langue officielle par la constitution adoptée en 2010. Et l'anglais, désignée langue officielle du pays depuis son accession à l'indépendance en 1963 (Kinyanjui, 1997). Ainsi, les apprenants kenyans disposant d'au moins une formation primaire s'expriment tant bien que mal, à l'oral aussi qu'à l'écrit, dans ces deux langues. En plus, certains d'entre eux parlent une langue locale avec plus ou moins de maîtrise. Le français vient s'ajouter à ce contexte linguistique qui est déjà assez complexe chez l'apprenant.

L'enseignement du français aux Africains au Kenya commença en 1963 suite à une politique du Ministère de l'Éducation "Curriculum Guide for Secondary Schools". C'est dans ce cadre que les cours de français ont été introduits dans 32 écoles en 1973 (Obura, 1986). Le français était enseigné ainsi comme une langue étrangère aux élèves du secondaire depuis cette année-là. Le début des années 90 marqua l'introduction du français à l'école primaire au Kenya, particulièrement dans les écoles privées (Mulama, 2008). Maintenant, la langue est enseignée aux étudiants de tous les niveaux scolaires au Kenya. Nous avons actuellement de nombreux étudiants débutants en français dans les universités et les établissements tertiaires notamment dans les départements d'hôtellerie, tourisme, diplomatie entre autres. En ce qui concerne les écoles secondaires offrant le français comme matière, le pays compte environ 400 écoles(frenchinkenya.com).

En dépit des gains marquant les quarante ans d'enseignement du français à l'école secondaire au Kenya, quelques travaux de recherches au pays tels que ceux de Mambo (2006) et Chokah (2012) font mention des erreurs majeures dans la production orale et écrite chez les apprenants de FLE kenyans à tous les niveaux scolaires. Ceci est corroboré par les bilans annuels du Kenya National Examination Council (KNEC) des huit dernières années montrant des erreurs de prononciation chez les apprenants lors de l'examen oral de Kenya Certificate of Secondary Education (KCSE). (Voir les rapports du KNEC, 2006-2013.)

Su (2012) nous dit que «si l'apprenant du FLE a peur de s'exprimer à l'oral, c'est parce qu'il a peur de commettre des erreurs.» Dans cet état de choses, il est tout à fait possible que les erreurs phonétiques et prosodiques chez les apprenants soient non

seulement à l'origine de leur mauvaise qualité de prononciation, chose qui compromettrait leur capacité à effectivement communiquer. Voilà le contexte linguistique qui a orienté cette étude sur les erreurs de prononciation chez les apprenants du niveau secondaire au Kenya et les implications didactiques de celles-ci.

1.2 Problématique

La connaissance du français tout comme celle des autres langues de grande communication internationale revêt certes une grande importance dans le monde d'aujourd'hui. Le curriculum de l'enseignement du français à l'école secondaire au Kenya prévoit qu'à la fin du cycle secondaire, les élèves de FLE soient à mesure de communiquer oralement en français, dans les situations de la vie quotidienne, avec une bonne maîtrise des éléments segmentaux et suprasegmentaux de la langue française (Gouvernement kenyan, 2002). Cependant, les rapports du Kenya National Examination Council (KNEC) couvrant les huit dernières années accusent d'énormes difficultés en prononciation chez les apprenants qui passent l'examen national oral (KCSE). (KNEC, 2006-2013). Ajoutons que Mambo (2006) et Chokah (2012) ont souligné sans équivoque l'interférence des langues préalablement acquises et apprises par les apprenants kenyans sur leur production en FLE à tous les niveaux scolaires. Wamunyu (1996) pour sa part avait déjà montré que les enseignants de français à l'école secondaire au Kenya priorisaient l'écrit au détriment de l'oral en raison des contraintes de temps résultant d'un programme scolaire chargé. Pensons également à l'étude de Keya (2009) portant sur les habitudes langagières des enseignants kenyans du français dont le résultat révéla une incompetence alarmante chez ces enseignants en matière de

la prononciation du français. Malgré tous ces enjeux, les recherches menées dans ce domaine au pays se passent du sort de l'apprenant surtout des difficultés qu'il aurait quant à la prononciation du français. Même lesdits rapports du KNEC manquent un aspect analytique en relevant les erreurs d'apprenants et y recommandant des solutions de façon superficielle. Les rapports et les études précédemment mentionnés nous décrivent une situation susceptible de compromettre la réalisation de l'objectif noble de munir l'apprenant kenyan d'une langue étrangère, outil qui pourrait l'ouvrir au monde international sur le plan social, professionnel et académique.

1.3 Objectifs de l'étude

Les trois objectifs suivants ont préoccupé la présente étude:

- i. identifier la nature et les causes possibles des erreurs de prononciation commises par les apprenants du français à l'école secondaire au Kenya
- ii. savoir dans quelle mesure les manuels et cassettes utilisés pour l'enseignement du français à l'école secondaire au Kenya se prêtent à la prononciation du français;
- iii. relever les défis auxquels se heurte la didactique de la prononciation du français à l'école secondaire au Kenya en vue d'en proposer des tentatives de solutions.

1.4 Questions de recherche

Tout au long de cette étude, nous avons tenté de répondre aux questions ci-après.

- i. Quelles erreurs de prononciation les apprenants de français à l'école secondaire au Kenya commettent-ils et quelles en seraient les causes?
- ii. Quels éléments de prononciation trouve-t-on dans les manuels de FLE utilisés à l'école secondaires au Kenya et comment y sont-ils présentés?
- iii. Quels défis les enseignants et les apprenants de FLE à l'école secondaire au Kenya rencontrent-ils vis-à-vis de la didactique de la prononciation ?

1.5 Hypothèses de recherche

Les trois prémisses ci-dessous nous ont servi de point de départ:

- i. Les erreurs commises par les apprenants de FLE à l'école secondaire au Kenya résulteraient des autres langues qu'ils parlent.
- ii. Les manuels et cassettes utilisés pour l'enseignement de FLE à l'école secondaire se prêteraient mal à la prononciation du français.
- iii. La didactique de la prononciation de FLE à l'école secondaire au Kenya connaîtrait de multiples défis étant donné les exigences de l'enseignement de la prononciation.

1.6 Utilité de l'étude

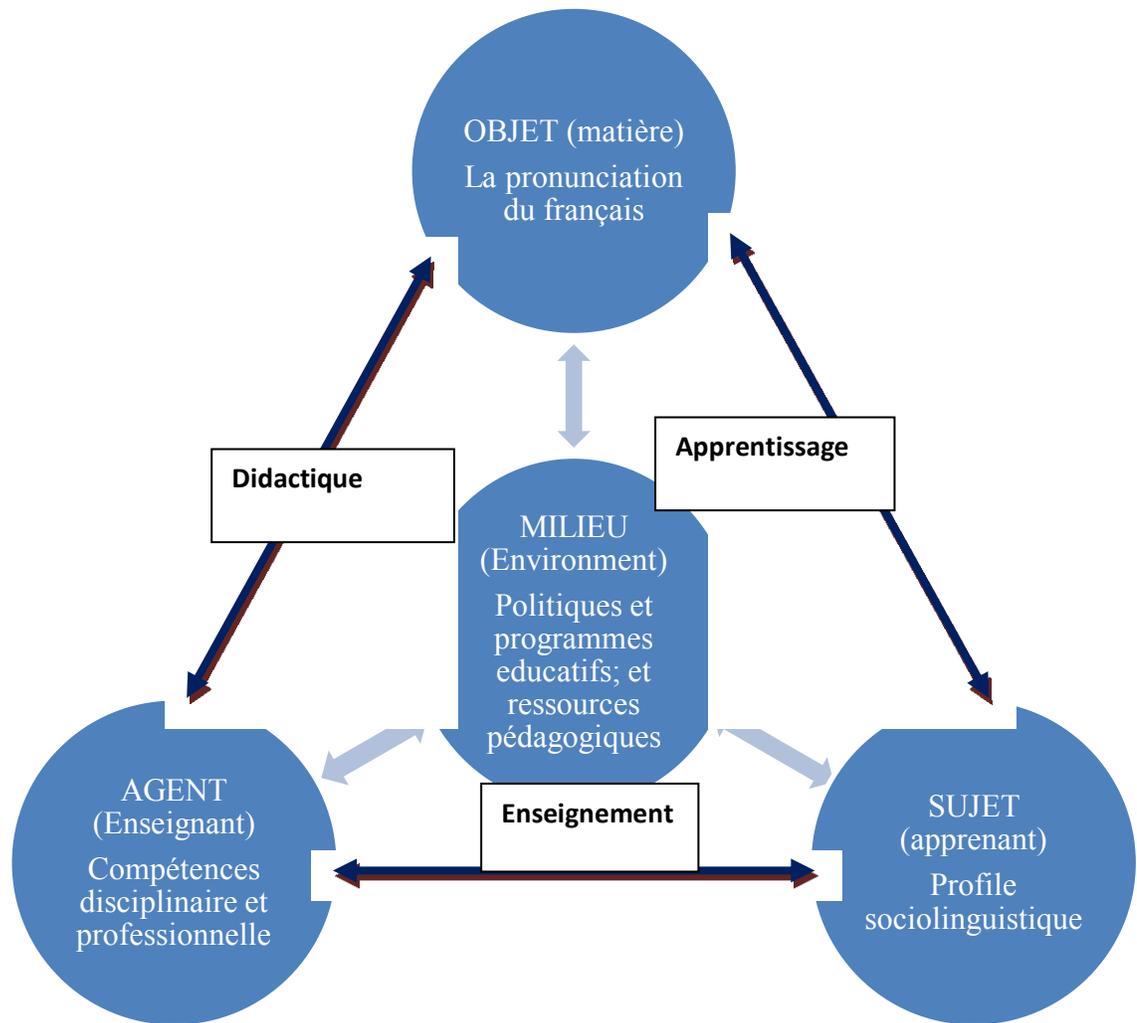
La prononciation est de prime importance pour la didactique des langues - surtout les langues étrangères (Borrell, 1993). Les défis que connaît l'enseignement de la discipline notamment sa marginalisation, le mauvais choix de manuels

d'enseignement et les erreurs qui abondent chez les apprenants de FLE méritent l'attention des chercheurs dans le domaine de la linguistique appliquée. Nous tenons que toute tentative de solution à cette situation devrait provenir d'une analyse systématique des défis en question. Cela étant l'objet de cette étude, nous espérons que ses résultats et recommandations seront utiles aux différentes personnes et institutions impliquées dans la didactique du français au Kenya. Les premiers concernés seraient les apprenants et les enseignants de FLE qui font face au problème perpétuel des erreurs en prononciation. En deuxième lieu viendraient les formateurs des enseignants et les décideurs politiques qui devraient revaloriser la place de l'enseignement de la prononciation dans leurs méthodologies, programmes et choix de matériels pédagogiques. Dernièrement, l'étude devrait ouvrir des pistes pour des recherches ultérieures dans le domaine de la didactique de la prononciation en FLE au pays.

1.7 Modèle conceptuel et Délimitation de l'étude

Compte tenu du fait que l'apprenant dont les erreurs de prononciation ont fait l'objet de cette étude n'opère pas en isolement, nous avons recouru au modèle de Legendre (expliqué par Germain, 2003), pour dégager les facteurs qui détermineraient la qualité de la prononciation du français par l'apprenant. Le modèle en question, autrement appelé le Modèle SOMA, résume la situation pédagogique en quatre composantes et trois paires de relations voire interactions bi-uniques telles que schématisées et expliquées ci-après.

Modèle SOMA de Legendre (GERMAIN, 2003:10 -11)



Comme l'indique son nom, les quatre composantes du modèle SOMA comprennent le *Sujet* (l'apprenant: profil sociolinguistique); l'*Objet* (matière: les contenus à apprendre/enseigner - relatifs à la prononciation du français tels que prévus dans le programme de l'école secondaire), l'*Agent* (L'enseignant: compétences disciplinaire et professionnelle) et le *Milieu* (environnement

facilitateur d'enseignement/apprentissage: politiques et programmes éducatifs ; et ressources pédagogiques)

Les quatre composantes évoquées ci-avant sont régies par trois relations. D'abord, il y a une relation d'*apprentissage* entre le sujet et l'objet. Cette relation s'articule sur le fait que le niveau de développement des connaissances en une matière chez l'apprenant est fonction des contenus appris/enseignés aussi que du profil psychosociolinguistique de l'apprenant, notamment son âge, son sexe/genre et les autres langues parlées par celui-ci et dans l'environnement qui l'entoure.

Ensuite, il existe une relation d'*enseignement* entre l'enseignement et l'apprenant. Ici, est-il supposé que le niveau de maîtrise des contenus d'une matière dépend de l'aide fournie par l'enseignant. Du même coup, la nature d'assistance apportée par l'agent est fonction du niveau de développement de l'apprenant.

Finalement, il existe une relation *didactique* entre la matière et l'enseignant. A ce niveau d'interaction, la capacité de bien dispenser les contenus d'une matière par un enseignant est attribuable à sa maîtrise de la discipline en question et des techniques de transmission du savoir, compétences qui remontent à la formation (disciplinaire et professionnelle) et à l'expérience de celui-ci en la matière.

Le *Milieu* pour sa part impacte directement et/ou indirectement sur chacune des trois autres composantes de la situation pédagogique. La nature des contenus d'un enseignement, par exemple, est tributaire des objectifs curriculaires et des ressources mises à la disposition de l'enseignant. Pareillement, la qualité d'apprentissage est fonction de la qualité des ressources pédagogiques avec lesquelles interagit l'apprenant.

Les interactions entre les différentes composantes d'une situation pédagogique nous ont servi de base dans la conceptualisation des paramètres d'analyse et d'explication des erreurs de prononciation repérées dans les enregistrements d'apprenants. Dans un premier temps, la question était de savoir si les erreurs commises par les apprenants étaient fonction de la manière dont les contenus phonétiques étaient abordés dans les manuels et cassettes utilisés dans l'enseignement et l'apprentissage du français, vu le rôle critique que jouent ces ressources pédagogiques dans l'apprentissage des langues (Tagliante 1994, Tome 1995 et Abry 2011).

Ensuite, nous nous sommes intéressés au lien possible entre lesdites erreurs et le profil sociolinguistique des apprenants notamment d'autres langues acquises/apprises de statut L1 et L2 aussi que leurs milieux de naissance et de résidence en nous inspirant des préoccupations de la théorie de l'interférence (Guimbretière, 2012). Les questions d'âge et de sexe/genre comme variables susceptibles d'entraîner une différence en performance langagière ont été prises en compte lors de l'échantillonnage. Concernant l'âge, nous n'avons impliqué que les apprenants de la quatrième année, tous âgés entre 17 et 19 ans. À cet âge, l'hypothèse de la période critique (Berlatta, 2012) ne prévoit aucune variation importante en maîtrise voire en performance linguistique attribuable à l'âge de l'apprenant. En ce qui est du sexe/genre d'apprenants, nous avons bénéficié des résultats des recherches préalablement menées dans le contexte du débat sur la performance langagière des filles et des garçons. Bon nombre d'études (Rua 2006 et Zoghi et al 2013) nous montrent que les filles se débrouillent mieux en langues par rapport aux garçons. Besoin n'ayant pas été de reprendre une telle comparaison, nous

avons pris la disposition de rapprocher le maximum possible le nombre des filles et des garçons qui ont participés à cette étude.

Enfin, partant du fait que les enseignants occupent une place de choix dans le triangle pédagogique (Lema, 1998), les informations relatives à leurs compétences disciplinaires et professionnelles nous ont préoccupées dans le contexte des défis entravant l'enseignement de la prononciation à l'école secondaire au pays.

CHAPITRE DEUXIÈME: REVUE ANALYTIQUE ET CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous traitons de quelques ouvrages et travaux de recherche portant sur la didactique de la prononciation aussi bien que les problèmes qui s'y posent. Nous avons d'abord passé en revue la justification de l'enseignement de la prononciation avant d'en évoquer une brève historique. Ensuite, nous sommes passé à l'examen de quelques études antérieures sur les erreurs de prononciation en FLE. Enfin, nous avons présenté des réflexions théoriques pertinentes à l'analyse et correction des erreurs phonétiques aussi qu'à la critique des manuels d'enseignement de la prononciation en langue étrangère.

2.1 Valeur de l'enseignement de la prononciation

Léon (1976) affirme que l'enseignement de la phonétique doit être intégré à la classe de langue compte tenu du fait que cette discipline a ses exigences, non seulement pour les débutants mais à tous les stades. L'auteur ajoute que chaque langue en effet utilise un petit matériel sonore qu'il est relativement facile d'apprendre mais les difficultés commencent avec l'utilisation de ce matériel sonore selon les habitudes articulatoires, rythmiques, mélodiques et linguistiques particulières. Il ne faut pas se contenter de reconnaître et de reproduire des sons isolés.

Borrell (1993) pour sa part trouve que pour celui qui apprend une langue étrangère, «ce qui a du sens d'abord c'est le support phonique avec ses sons, son intonation, son rythme. » Pour Su (2012) « communiquer consiste à donner du sens à l'aide d'une suite de sons. Avant de communiquer, il faut savoir produire des sons.» Ce

dernier ajoute que «si l'apprenant du FLE a peur de s'exprimer à l'oral, c'est parce qu'il a peur de commettre des erreurs.»

Par ailleurs, Champagne-Muzar et Bourdages (1998) recourent à de nombreux travaux de recherches traitant du rôle de la prononciation (l'accent) dans la communication pour démontrer la valeur des cours de phonétique pour un étudiant de langues étrangères. Il s'agit ici des études menées par Neufeld (1980), Galazzi-Matasci et Pedoya (1983), et Varonis et Gass (1982). Les dits auteurs insistent sur le fait qu'un étranger doit absolument travailler sa prononciation sinon sa communication en langue cible sera entravée. Ils vont plus loin pour réfuter la pensée que l'on ne peut vraiment acquérir le système phonétique d'une langue que sur le terrain et non pas par un enseignement formel.

La position tenue par les auteurs en haut est réitérée par Berlatta (2012). Elle cite l'expérience effectuée par Champagne, Schneiderman et Bourdages sur «l'entraînement phonétique en milieu formel d'apprentissage sur une période de trois mois» où les chercheuses ont comparé deux groupes d'étudiants apprenant le français, l'un des groupes a reçu un enseignement phonétique de 12 heures alors que l'autre groupe a seulement eu un enseignement classique du français sans phonétique. Les étudiants du premier groupe ont démontré une amélioration significative aussi bien au niveau de la discrimination des faits phonétiques qu'au niveau de la production alors que le groupe contrôle, lui, n'a pas effectué de progrès dans ces mêmes domaines. Les résultats de cette expérience font sortir le fait qu'un apprenant ne parvient pas à la maîtrise phonétique par un simple contact avec la langue et que l'enseignement phonétique joue un rôle crucial dans l'acquisition des aspects phonologiques et

prosodiques d'une langue. D'autres travaux de recherches plus récents (Kissling 2013, 2014, et Grim et Sturn 2015) abondent dans le même sens pour valoriser l'enseignement explicite de la prononciation en disant que celui-ci aboutit à une meilleure prononciation chez les apprenants des langues étrangères.

Certes, ce qui précède justifie l'inclusion de l'enseignement phonétique et prosodique en FLE. Mais la question qui se pose est de savoir dans quelle mesure cela se reflète dans l'enseignement du FLE. Pour ce faire, traçons une brève historique de l'enseignement de la prononciation surtout du point de vue méthodologique.

2.2 Historique de l'enseignement de la prononciation

D'après Guimbertière (2012), la phonétique marqua son entrée dans l'enseignement des langues dans les années 1880-1890 suite à l'invention de l'API. La discipline a connu un essor à la fin du 19^{ème} siècle, époque à laquelle l'enseignement des langues étrangères accorda plus de valeur à l'expression orale plutôt que l'apprentissage de la grammaire et de textes littéraires - pratique typique de la méthode traditionnelle voire grammaire-traduction. (Howatt, 1984, cité par Champagne-Muzar & Bourdage, 1998).

La place de la phonétique s'améliora grâce à la *méthodologie directe* caractérisée par des contacts nombreux par moyens des exercices d'articulations et de discrimination auditive, l'alphabet phonétique international et les lieux d'articulation des différents phonèmes (Champagne-Muzar & Bourdages). La dominance de la phonétique dans les courants méthodologiques des années 40 et 60 s'affiche aussi à travers la méthode *audio-orale* qui naît aux États-Unis pendant cette période. Elle aussi

privilégie la phonétique surtout par moyen de phrases modèles et des exercices structuraux inspirés du behaviorisme et du distributionisme dont les fondateurs Skinner, et Bloomfield et Harris respectivement (Wachs, 2011).

Pour les deux courants méthodologiques présentés en haut, l'erreur sous toutes ses formes, phonétique ou grammaticale, est considérée comme quelque chose d'interdit. (Tagliante, 1994; cité par Rahmatian, 2007). Alors l'apparition de celle-ci doit être totalement évitée en recourant à une analyse contrastive entre L1 et L2. Il appartient à l'enseignant donc d'effectuer une correction ponctuelle d'erreurs dès leur manifestation dans la production de l'apprenant.

L'enseignement de la prononciation se consolida davantage lors de l'arrivée de la troisième méthode, la méthode *Structuro-Globale-Audiovisuelle* (SGAV), nait en Europe pendant cette même période. Elle aussi privilégie l'expression orale mais à la différence des méthodes directe et audio-visuelle, les aspects de la prosodie sont abordés en plus des exercices de la phonétique. Plus tard dans les années 60, *l'approche cognitive* entre sur la scène ayant comme trait principal faire passer l'enseignement des langues par une «compréhension intellectuelle du système linguistique cible» (Chastain, 1990, cité par Champagne-Muzar & Bourdages, 1998). Pour la pratique phonétique, l'approche privilégie les aspects suprasegmentaux en décrivant aux apprenants le système articulatoire et en utilisant aussi beaucoup de gestes pour faire apparaître le rythme ou la mélodie de la langue.

Nous constatons que la méthode SGAV et l'approche cognitive gardent dans une certaine mesure le recours à l'analyse contrastive pour la correction phonétique. Contrairement aux démarches préconisées par les méthodologies précédentes, celles-ci

retardent l'intervention de l'enseignant dans la correction des erreurs pour céder la place aux apprenants pour qu'ils s'entrecorrigent pendant que l'enseignant répertorie les erreurs commises afin d'en élaborer des mesures systématiques de correction éventuelle. En principe, l'enseignant reprendrait les erreurs commises par l'apprenant, et non corrigées par ses camarades, en les répétant correctement (Jamet, 2000, p.43). Ces deux derniers courants méthodologiques revêtent des démarches qui tendent vers l'Analyse d' Erreur (Corder, 1967) notamment le recueil d'erreurs, leur catégorisation et puis leur discussion voire explication. L'erreur commence donc à s'afficher comme un phénomène normal de l'apprentissage, processus dans lequel l'apprenant est censé s'impliquer davantage.

Toujours d'après Jamet, précité, l'erreur est considérée aujourd'hui comme un phénomène naturel de l'apprentissage. Ainsi, la correction de l'erreur ne devrait pas gêner les activités communicatives ou bien inhiber la communication chez l'apprenant. C'est ici que la méthode communicative trouve sa place en introduisant le rôle de l'interlangue où l'apprenant, par ses erreurs, se construit lui-même sa L2. Selon Champagne-Muzar & Bourdages (1998), l'arrivée de cette approche dont l'objectif est de donner aux apprenants les outils pour communiquer dans une langue seconde freine l'enseignement de la phonétique. Ces auteurs tiennent que c'est cette approche qui a vraiment relégué la phonétique à un rôle second dans l'enseignement.

2.3 Enjeux de l'enseignement de la prononciation

Aujourd'hui, bon nombre de chercheurs s'accordent pour dire que le domaine de la prononciation (la phonétique et la prosodie) commence à être considéré comme un

enseignement secondaire et difficile d'accès pour les apprenants (Saunders 2009; Wachs, 2011; Berlatta, 2012).

Dans un article intitulé «*Why phonetics matters*» destiné à de futurs enseignants de français des États-Unis, Saunders (2009) décrie, dans les mots suivants, la tendance actuelle chez bon nombre d'enseignants par rapport à l'enseignement de la prononciation.

De nombreux enseignants de français évitent d'enseigner la prononciation, (...) ils pensent que les étudiants (surtout les débutants) parviendront à la maîtriser eux-mêmes au fur et à mesure qu'ils apprennent les autres aspects de la langue (...) Les futurs enseignants de français doivent eux-mêmes être conscients de la phonétique française et de la valeur de son intégration dans leurs cours (...). Il est de loin préférable à l'étudiant d'apprendre «à bien prononcer» dès le départ, plutôt que d'attendre jusqu'à plus tard, quand les mauvaises habitudes articulatoires se seront déjà formées. Plusieurs années d'enseignement de la phonétique corrective aux étudiants américains font preuve des difficultés impliquées dans le processus de correction (...)

Berlatta (2012), que nous citons ci-après, décrit la situation actuelle de l'enseignement phonétique comme suit.

[L'enseignement phonétique est à l'heure actuelle le mouton noir de l'enseignement du FLE. C'est en effet une matière qui paraît difficile d'accès et pas spécialement essentielle à la communication en langue seconde (L2) pour beaucoup d'enseignants et d'étudiants. L'enseignement phonétique est lui-même passé de l'enthousiasme général au début du 19ème à l'indifférence quasi-totale à partir des années 80.]

Dans son étude sur les pratiques langagières des enseignants kenyans de FLE, Keya (2009) a répertorié les types et fréquences des fautes de langue récurrentes dans l'expression des enseignants en question. Cette enquête a montré que la majeure partie d'erreurs à environ 50% étaient celles en rapport avec la prononciation. Les fautes de grammaire, celles d'anglicisme aussi que celles de conjugaison ont enchainé avec 21%, 20% et 9% de prévalence respectivement. Ce résultat remet en cause non seulement la compétence des enseignants en la prononciation du français mais aussi leur capacité à efficacement dispenser la matière. Même si O'Neil (1993) insiste que le facteur le plus important est la méthodologie mise en œuvre et non pas la compétence en langue, nous valorisons concomitamment la compétence pédagogique et linguistique des enseignants.

Lema (1998) pour sa part souligne que pour avoir des enseignants compétents, il faut leur donner une formation spécialisée dans la langue en question. Ils doivent s'exprimer comme des spécialistes qui maîtrisent et qui s'expriment bien dans cette langue. L'auteur ajoute que les enseignants qui ne sont pas sûrs de leurs capacités évitent les activités qu'ils jugent exigeantes. Ils n'aident pas leurs élèves et ne s'efforcent même pas à trouver les matériels adéquats pouvant les aider à bien dispenser leurs leçons. Par contre, les enseignants efficaces formulent des tâches et des activités de classe bien dynamiques et pratiques.

De ce qui précède, retenons que des enseignants incompetents et un enseignement inefficace d'une langue peuvent avoir de mauvais effets sur l'apprentissage d'une langue. Un enseignant d'une langue doit avoir une bonne maîtrise de la langue afin de bien dispenser ses enseignements et fournir un bon modèle aux apprenants.

A l'incompétence d'enseignants en prononciation s'ajoute l'inadéquation des ressources pédagogiques quant à l'enseignement de cette discipline. A ce sujet Tomé (1995) et Abry (2011) s'expriment respectivement ainsi.

« La plupart des méthodes de FLE ainsi que les manuels de phonétique ont négligé d'aborder les difficultés et les interférences articulatoires que les sons du français provoquent chez l'étudiant dont la langue appartient à un autre système phonétique »; « L'analyse du manuel est indispensable, compte tenu des difficultés phonologiques, grammaticales, lexicales du français par rapport à la langue ou aux langues des apprenants. »

Kotula (2014) appuie la position tenue par les deux auteurs précédemment cités en disant qu'actuellement, les matériels pédagogiques traitant de la prononciation se prêtent mal aux activités authentiques bien adaptées et favorables à la pratique de différents aspects de la matière. D'ailleurs, ajoute-t-il, les concepteurs de ces matériels ne puisent jamais sur les preuves scientifiques abondant dans le domaine.

À partir de l'historique et état de lieux tracés plus haut, nous remarquons qu'en dépit de la reconnaissance du rôle crucial que joue la prononciation dans la communication et des gains méthodologiques relatifs à son intégration dans l'enseignement des langues étrangères, les enjeux de ce domaine ne sont pas minces. De plus, nous déduisons que le phénomène de l'erreur oriente moins les perspectives et les méthodologies d'enseignement des langues étrangères surtout de la prononciation. Dans ce qui suit, nous présenterons quelques travaux de recherche antérieurement accomplis

dans le domaine de l'analyse des erreurs de prononciation commises par les apprenants de FLE.

2.4 Technologies d'Information et de Communication (TIC) et l'enseignement de la prononciation

Selon Hocine (2011), les TICE offrent de nouvelles modalités d'enseignement voire apprentissage, en particulier dans le domaine des langues étrangères. En évoquant la notion de *blended learning*, l'auteur souligne que la prononciation paraît être un domaine privilégié pour mettre en œuvre ce mode d'enseignement permettant d'alterner les périodes du travail en classe de langue avec celles d'entraînement individuel dans le milieu extrascolaire. Ceci, poursuit-il, impliquerait des composantes d'autoapprentissage telles que des CD-ROM ou des ressources en ligne.

Trajkova (2014) pour sa part affiche l'apport des TIC dans l'enseignement en disant que des méthodes, des techniques et des supports qu'on utilise dans l'enseignement des langues devraient être constamment renouvelés et adaptés aux nouveaux besoins et nouvelles circonstances dans la société. Ayant observé que les étudiants passent beaucoup de temps devant l'ordinateur et sur les réseaux sociaux, l'auteur préconise la rentabilisation de la motivation et l'habitude chez les apprenants quant aux TIC pour la réalisation des objectifs de l'enseignement des langues. Il conclut en évoquant la valeur de recourir à *Moodle*, une plateforme pédagogique permettant des interactions apprenants-enseignant et apprenants-apprenants autour de contenus didactiques et d'activités pédagogiques

Actuellement, Il existe de nombreuses ressources accessibles sur le Web permettant de perfectionner la prononciation du français. Citons à titre d'exemples *Frenchlearner* (frenchlearner.com) et *Phonétique*, (phonetique.free.htm), sites se prêtant à l'explication des bases de la prononciation française et mettant à la disposition des élèves des exercices interactifs permettant de travailler systématiquement les différents aspects de la prononciation française.

De ce que nous venons de voir sur l'apport des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues, il est certes que leur adoption et utilisation appropriée combleraient dans une grande mesure la lacune actuelle quant à la disponibilité et à l'adéquation des matériels pour l'enseignement de la prononciation du français. Ajoutons que bon nombre de ces ressources internautiques sont accessibles et localisables pourtant qu'il y ait la connexion internet.

2.5 Revue des recherches antérieures

Commençons par l'étude de Su (2012) qui trace un bilan des erreurs phonologiques en français commises par les étudiants taïwanais débutants. Notre étude s'intéresse à trois constats généraux récapitulés comme suit. D'abord, l'étude fait ressortir que les occlusives sourdes et sonores restent toujours un problème à l'audition et à la production chez les apprenants taïwanais. L'auteur explique que ces derniers sont très influencés par la phonétique taïwanaise et l'accent anglais, ce qui explique leur tendance à prononcer les occlusives sonores en sourdes et à prononcer les occlusives non-aspirées en aspirées ([p]-[b] ; [t]-[d] ; et [k]-[g]). L'étude révèle ensuite que certains apprenants ajoutent très souvent le son [ə] en syllabe fermée accentuée.

D'après l'auteur, puisque le taïwanais est habitué à prononcer une syllabe finalisée par une voyelle, ceci explique pourquoi les sujets testés ne prononcent pas certaines consonnes comme [t], [R] et [v] ou pourquoi ils ont ajouté certaines voyelles en syllabes fermées accentuées. Par contre, la prononciation des fricatives [ʃ]-[ʒ] [f]-[v] [s]-[z] ne pose généralement pas trop de problèmes pour les sujets testés. Cependant, la difficulté surgit plutôt au niveau de la lecture, ce que le chercheur attribue à la confusion graphie-phonème. Enfin, s'agissant de la prononciation des voyelles nasales du français, il émerge que celle-ci pose de grandes difficultés chez l'apprenant taïwanais. Les étudiants testés n'ont pas discerné correctement les voyelles nasales. Certains d'entre eux changent le [ã] en [a] et de [ɛ] en [en] de temps en temps. D'autres mélangent les trois voyelles [ã]- [ɔ]- [ɛ], ce que l'auteur attribue au fait que celles-ci n'existent pas en mandarin. Au niveau des voyelles orales, les apprenants ont fréquemment prononcé [o] au lieu de [ø] en syllabe fermée accentuée.

Dans une étude pareille portant sur des problèmes de prononciation du français par des étudiants vietnamiens, Han Mu Hi (2011) observe que le coréen a tendance à prononcer le [y] comme [wi] ou [i], [ʒ] comme [aŋ], [b] [v] comme [p] et [R] comme [l]. L'auteur attribue ces fautes à la différence entre les systèmes de langue coréen et français et recourt à une opposition phonétique et phonologique entre les deux systèmes pour expliquer les fautes et en proposer des mesures de correction notamment de diverses procédés de méthode articulatoire, d'opposition phonologique, et de méthode verbo-tonale.

Par ailleurs, les résultats d'une étude par Rabadi et Odeh (2010) analysant des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens arabophones montrent que

l'interférence linguistique demeure l'une des difficultés auxquelles se heurtent continuellement les apprenants arabophones dans le processus d'apprentissage de la langue française. L'étude accuse de façon générale la confusion des arabophones entre le phonème /b/ et le phonème /p/ en précisant que l'arabe ne possède pas de phonème pour /p/, ce qui entraîne des difficultés de prononciation et occasionnellement d'orthographe. Elle passe ensuite aux erreurs due à la maîtrise de la première langue étrangère, l'anglais, notamment dans de simples noms comme «chambre» utilisé en anglais dans «Chamber of Commerce and Industry»; le phonème /s/ et /z/ comme dans dessert, dit en anglais «desert»; des verbes comme «observer» est prononcé [o b z e r v e] et non [o p s e r v e]; la prononciation du phonème /r/ avec ses trois allophones français ne pose pas de problème pour l'arabophone car ils font partie de son système articulatoire. Enfin, l'étude présente un phénomène très frappant: le fait que l'anglais, la première langue étrangère de ces apprenants, prend parfois le pas sur l'arabe, leur langue maternelle, en devenant la principale source d'interférence linguistique.

Les constats de ces trois premières études sont en tandem avec l'affirmation d'Odlin (1989). L'auteur remarque qu'en dépit de différentes théories qui ont vu le jour dans le domaine de l'acquisition des sons d'une langue étrangère, bon nombre de chercheurs restent néanmoins d'accord sur le fait que la langue maternelle joue un rôle important dans notre production orale d'autres langues. Ainsi, les transferts phonologiques de la première langue (L₁) sur la langue étrangère sont typiques de la production orale en cette dernière.

Passons maintenant à une enquête menée par Sobolewski (2007) auprès de deux locutrices étrangères ayant le suédois et le polonais comme langues maternelles afin

d'étudier le phénomène linguistique constitué par l'accent étranger pour voir la relation qui existe entre la langue maternelle d'un locuteur et sa prononciation du français. En résumé, l'auteur a constaté que les difficultés de prononciation éprouvées par les deux locutrices diffèrent en fonction de leurs langues maternelles. Elle explique qu'un locuteur avec un accent suédois en français peut être décrit comme ayant des problèmes avec les consonnes alvéolaires et post-alvéolaires, une prononciation orale des voyelles nasales et une nette diphtongaison des certaines voyelles finales. Un accent polonais, quand à lui, est reconnu en premier lieu par les problèmes au niveau des voyelles mi-fermées et mi-ouvertes, surtout avec les voyelles antérieures. La prononciation est moins tendue et moins labiale que celle d'un locuteur natif de français.

Les résultats de l'étude de Sobolewski corroborent ceux d'une autre faite par Tomé, M (1995) portant sur l'enseignement de la prononciation du français pour les débutants espagnols. Le résultat de cette dernière étude a montré que les interférences et difficultés phonétiques d'un étudiant espagnol qui entre en contact avec le système phonologique du français sont bien différentes de celles d'autres groupes linguistiques qui débutent en français. Tomé a donc conclu que deux personnes étudiant une nouvelle langue n'auront pas les mêmes difficultés au niveau de la prononciation si elles ne partagent pas la même langue maternelle.

L'intérêt du travail de ce dernier auteur s'est étendu pour couvrir une critique des manuels utilisés dans l'enseignement de la prononciation du français pour les débutants espagnols. Préoccupé par l'adaptation des manuels de FLE aux besoins des apprenants espagnols, l'auteur repère quelques erreurs phonétiques commises par ces derniers et y propose des mesures de correction. Par exemple, il relève premièrement

que l'étudiant espagnol prononce [i] à la place de [y]. Comme mesure de correction, il suggère le renforcement de la labialisation et une articulation [f] grave, en se servant de la voyelle [u], ainsi que des consonnes labialisées: [p], [b], [m], [f], [v]. Il dit ensuite que l'étudiant espagnol prononce [s] à la place de [z]. Pour la correction de cette erreur, il propose le renforcement de la sonorité du [z] soit à partir de certains contextes de phonétique combinatoire de l'espagnol qui présentent un "s" sonore ("mismo", "rasgo") ou par le recours au bruit de certains animaux pour la mise en pratique des consonnes sonores comme bzz, mzz, gzz.

Parlant de l'étude des interlangues, le travail de Bellouche (2010) traitant de l'interlangue des apprenants algériens berbérophones qui sont en contact avec plusieurs langues de statuts différents hors de l'école nous sera utile. Les résultats de cette étude ont montré que ces apprenants s'appuient sur les compétences acquises dans les langues maternelles (kabyle et arabe algérien) et dans la langue apprise à l'école (l'arabe standard) pour apprendre le français. Sur le plan phonétique, l'auteur cite l'exemple du mot français 'gâteau' prononcé comme [gatu], prononciation plus proche de celle de l'arabe algérien que celle du kabyle. En kabyle l'enfant aurait dit [elgatu]. D'après l'auteur, ce phénomène, résulte en une sorte « de langue intermédiaire » dont les règles syntaxiques, lexicales et phonétiques sont empruntées aux divers répertoires langagiers connus qui seront confrontés et comparés aux règles du nouveau système linguistique de la langue cible (le français).

La didactique de FLE aux apprenants anglophones est primordiale pour notre étude. Voilà donc la pertinence de l'étude menée par Brou-Diallo(2011) au Centre Universitaire d'Études Françaises portant sur la production orale et écrite en français

des apprenants anglophones africains originaires de pays africains multilingues qui ont l'anglais comme langue officielle. Il s'agissait des apprenants Nigériens, Libériens, Sierra-Léonais et Ghanéens des niveaux débutant, intermédiaire et avancé en français. L'étude relève chez ces apprenants des cas bien connus de l'interférence de l'anglais vers le français faits par les anglophones, en général. Sur le plan phonétique, l'auteur cite entre autres la prononciation erronée du phonème français [y] comme [u] qui se manifeste même au niveau graphique comme dans le cas «d'étudiant» (pour étudiant).

Toujours s'agissant des fautes courantes en français commises par des locuteurs anglophones, Ostiguy et al (1996) donnent l'explication suivante par rapport à la prononciation des sons nasaux français.

[...la langue anglaise ne possède pas de voyelles nasales mais le locuteur anglophone connaît toutefois des voyelles nasalisées ; il en articule une, par exemple dans le mot anglais «camp» [k^hæmp^o] où la consonne [m] a cédé un peu de nasalité à la voyelle [æ]qui la précède. Ce phénomène est très fréquent dans des mots de forme voyelle + consonne nasale + consonne occlusive (limp, hunt). Avec les mots français présentant le même schéma, «conte», «lampe», etc., le locuteur anglophone commet souvent la faute de prononcer la consonne nasale comme il le fait dans sa langue maternelle, ce qu'il est convenu d'appeler le refus de nasalité. Une autre faute commune est la nasalisation partielle de la voyelle, notamment quand celle-ci figure en finale de mot...]

Revenant au Kenya, Chokah (2012) observe que dans ce pays, comme dans la plupart des pays africains, les langues locales ont une place de moins en moins importante dans le système scolaire. Néanmoins, ajoute-t-elle, leur interférence dans l'apprentissage d'autres langues se fait remarquer. Cette réalité a inspiré de nombreuses études en rapport avec l'apprentissage du français dans le milieu multilingue kenyan.

De ce nombre est celle de Mambo (2006) qui met en évidence les problèmes morphosyntaxiques que pose le milieu anglophone par rapport à l'apprentissage du français au Kenya. L'auteur observe que la plupart des apprenants de FLE au Kenya présentent beaucoup de difficultés linguistiques même après avoir passé plusieurs années en étudiant le français à des niveaux différents. Elle ajoute que ce phénomène se réplique après l'école secondaire, dans des établissements tertiaires ainsi qu'à l'université. Malgré ce constat, aucune recherche antérieure au pays n'a traité de l'interférence phonétique.

Les études revues montrent que les erreurs phonétiques se manifestent dans la production orale des apprenants de FLE, qu'ils soient anglophones, arabophones, lusophones ou autres. Cette réalité nécessite une réflexion sur les fondements théoriques relatifs à la notion de l'erreur en prononciation. Nous verrons ici quatre courants théoriques qui expliquent la présence des erreurs de prononciation chez les apprenants de L2 voire LE. Il s'agit de *l'hypothèse de la période critique*, de *la notion d'interférence*, de *l'effet aimant de la langue maternelle* et du *modèle d'acquisition de la parole*.

2.6 Courants théoriques relatifs aux causes des erreurs de prononciation

L'hypothèse de *la période critique* a vu le jour dans les années 60. Son pionnier Penfield (Penfield & Roberts, 1963 ; cités par Berlatta, 2012;11) postule qu'il y aurait une période biologique particulièrement propice à l'apprentissage d'une langue maternelle ou seconde au-delà de laquelle la parfaite maîtrise d'une L2 s'avère difficile

voire impossible. D'après l'auteur, la dite période débute à l'âge de 2 ans et prend sa fin à la puberté, âge qui marquerait la fin de la plasticité neuropsychologique.

Une autre théorie expliquant la source des erreurs phonétiques et prosodiques chez les apprenants des langues étrangères est *la notion d'interférence* (Guimbretière, 2012 cité par Berlatta, 2012). Cette théorie s'inspire du principe du crible auditif dont le fondateur Troubetzkoy (1986). Ce dernier postule que les erreurs de prononciation sont dues au fait que le crible auditif se stabilise autour de l'âge de 10 ans ce qui rend difficile la perception de certains sons et donc leur production par les apprenants tardifs de L2. Par conséquent, l'apprenant produit les sons de la L2 qui ont une articulation proche de sa L1 comme ceux de sa L1 car il ne perçoit pas de différence entre les deux. L'exemple donné par Guimbretière (2012) est la prononciation souvent erronée du [y] français par des anglophones en début d'apprentissage qui confondent ce phonème avec le [u].

La troisième théorie est celle de *l'effet aimant de la langue maternelle* développée par Kuhl (Kuhl & Iverson, 1995) suite à une étude sur des enfants anglais et suédois âgés de six mois. L'expérience consistait à faire écouter à ces enfants anglais et suédois des variantes du phonème anglais [i] puis des variantes du phonème suédois [y]. Les résultats ont révélé que les enfants anglais perçoivent les variantes du son [y] comme similaires au prototype alors que les enfants suédois entendent les différences, et les enfants anglais perçoivent les différences entre les variantes de [y] alors que les suédois perçoivent toutes les variantes comme identiques au son prototype [y], phénomène que Kuhl appelle *l'effet aimant de perception*.

Dans son commentaire sur les résultats cités ci-avant, Berlatta (2012) fait des observations très pertinentes à notre discussion sur l'origine des erreurs. L'auteur affirme que notre capacité à discriminer différents sons est affectée par notre environnement linguistique dès un très jeune âge. Par conséquent, on a tendance à regrouper les sons similaires aux sons que l'on connaît dans une même catégorie et que les phonèmes du système phonétique de notre L1 agissent donc comme des aimants, nous faisant percevoir comme identiques des sons qui ont pourtant des propriétés acoustiques différentes. Elle conclut que cette carte interne constitue un filtre qui devient un handicap dans l'acquisition d'une L2 car il nous empêche de percevoir des différences qui sont non significatives en L1 mais qui peuvent être significatives en L2.

Examinons enfin le *modèle d'acquisition de la parole*, fondé par Flege (1992, 2003). Ce modèle s'accélère sur la notion d'interférence tout en remettant en cause la conception de l'âge critique (Penfiel, 1963) et le principe du crible auditif (Trubetzkoy, 1986). L'argumentaire de Flege reconnaît le fait que les apprenants d'une L2, bien que n'atteignant que rarement l'accent authentique, n'utilisent pas non plus les phonèmes de leur L1 mais plutôt des phonèmes à mi-chemin entre les deux langues, phénomène que Selinker (1977) appelle l'interlangue. Ce modèle explique que la production phonétique et prosodique de l'apprenant de L2 évolue tout au long de sa vie grâce à sa capacité à reconnaître les caractéristiques distinctives de plusieurs sons, à classer en catégories un grand nombre de segments possédant des propriétés communes, et sa capacité à réutiliser ces catégories dans la production d'un discours. Ce que nous retenons de ce modèle est que les sons les plus proches et les plus éloignés des sons de la L1 seraient les mieux prononcés, pour les premiers parce que les apprenants peuvent les

classer facilement dans une catégorie préexistante, pour les seconds car ils sont obligés de construire une catégorie totalement nouvelle et évitent donc les interférences avec leur L1. (Flege, 1992, 2003).

Malgré les divergences sur les causes d'erreurs en prononciation, il est certain que l'apprentissage voire acquisition des langues connaît, à tous les stades, de multiples types d'erreurs de prononciation attribuables à de nombreux facteurs. Ainsi, le repérage d'une cause particulière pour chacune des erreurs commises par un apprenant s'avère difficile. Néanmoins, nous reconnaissons les efforts faits par des chercheurs éminents débouchant sur des analyses rigoureuses dont le double objectif fut d'étudier les erreurs des apprenants en vue d'en proposer les méthodes de correction. Nous consacrerons les deux parties suivantes à l'examen de ces théories d'analyse de l'erreur et aux méthodes de correction proposées respectivement.

2.7 Théories pour l'analyse d'erreurs

Les théories que nous avons étudiées en rapport avec l'analyse des erreurs phonétiques et prosodiques étaient les suivantes: l'*Analyse Contrastive* (AC), l'*Analyse de l'Erreur* (AE), et l'*Analyse de l'Interlangue* (AIL).

2.7.1 L'Analyse Contrastive (AC)

Cette approche s'est développée au milieu du 20ème siècle aux États-Unis suite à l'apparition en 1957 de l'ouvrage de Lado dont le titre *Linguistics Across Culture* (Lado, 1957). Elle analyse principalement le recours à la langue première dans l'apprentissage des langues secondes ou étrangères sous l'angle des notions de *transferts* et d'*interférences*. L'auteur tient qu'un étudiant entrant en contact avec une

langue étrangère trouvera quelques aspects de cette langue difficiles et d'autres faciles à maîtriser. Les éléments similaires à ceux de sa langue première lui seront faciles alors que ceux qui en sont différents seront difficiles ; et il considère qu'on peut prédire et décrire les formes qui poseront des difficultés lors de l'apprentissage et celles qui ne le feront pas par moyen d'une comparaison systématique de la culture et la langue à apprendre avec la première langue et la culture de l'apprenant. (Desoutter, 2004).

Giocobbe (1990) récapitule ainsi les trois postulats de la thèse de Lado. D'abord, l'usage d'une langue dépend fondamentalement du système d'habitudes langagières que le sujet développe depuis son enfance. Apprendre une nouvelle langue exige donc de développer de nouvelles habitudes. Il dit ensuite que puisque dans les productions des apprenants apparaissent de nombreuses erreurs que l'on peut identifier comme des formes appartenant à la langue première, c'est qu'il existe un phénomène de transfert. Il finit par dire que si la similitude entre deux langues aide à l'apprentissage, les différences vont au contraire créer des difficultés puisqu'elles seront sources d'interférences.

Les défenseurs de l'analyse contrastive tels que Galisson et Coste (1979) proposent, comme solution au problème d'interférences, le recours à une comparaison "terme à terme", rigoureuse et systématique de deux langues données, à tous les niveaux phonologique, morpho-syntaxique et éventuellement sémantique, pour mettre en évidence leurs différences et permettre ainsi dans un second temps l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire donnée, dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Galisson et Coste, 1979). Les avis de deux autres auteurs vont dans ce même sens. Allusion est

faite premièrement à celui de Léon (1976) qui affirment qu'on ne peut entreprendre la correction phonétique d'un étranger, que si l'on connaît bien tous les éléments de base à savoir voyelles et consonnes (ajoutons aussi les éléments prosodiques), dont il dispose par rapport à ceux du français. En second lieu vient celui de Hymes (1991) tenant que la compétence d'un individu dans une langue soit fonction, en partie et de façon variable, des autres langues qu'il peut connaître et utiliser.

Cependant, la thèse de Lado est remise en cause par de nombreux praticiens et chercheurs sur base de la validité prédictive de l'analyse contrastive. L'expérience des enseignants aussi bien que la recherche ont montré que les erreurs réelles que les apprenants font n'apparaissent pas seulement quand L2 et L1 sont différentes et que faire des erreurs est une part inévitable de l'apprentissage d'une langue, mais seules certaines de ces erreurs sont d'une sorte qui peut sans doute être attribuée à l'influence de L1 (Ringbom, 1994).

Cela ne signifie toutefois pas que les études contrastives n'ont pas leur place dans la DLE. Dans son article intitulé « *Quelle est la place, aujourd'hui, des études contrastives dans la didactique des langues étrangères?* », Desoutter (2004) affirme que les censeurs de la thèse de Lado ne la nient pas totalement mais y allouent une fonction plus descriptive que prédictive. En fait Durão (2002) dit que la comparaison du français avec d'autres langues dotées d'un système aspectuel différent contribue à éclairer l'analyse et la description des erreurs commises en FLE. En s'exprimant sur ce sujet, Hédiard (1989) avait dit que l'intérêt de l'approche contrastive se relève encore au moment même de la leçon (dans la phase explicative, dans la phase de correction, pour répondre aux questions des étudiants...). Quant à Calvi (1995) le recours explicite à la

langue première et à la comparaison peut se faire à divers moments. Elle cite d'abord l'utilité des études contrastives dans la conception d'un manuel de langue puisque c'est sur la base de ces études qu'il est possible de structurer un cours de langue étrangère.

2.7.2 L'Analyse de l'Erreur (AE)

L'Analyse d'Erreurs, développée par Corder à partir des années 1960, a été considérée comme un complément ou un substitut des analyses contrastives suite au constat qu'un grand nombre des erreurs prédites par CA n'apparaissaient pas du tout, alors que de nombreuses erreurs apparaissaient sans avoir été prédites par CA. Cette situation nécessita le renversement de la procédure en démarrant du matériel véritable, d'abord en le décrivant systématiquement, ensuite en analysant les possibles causes d'erreurs. L'analyse de l'erreur se résume par une méthodologie comprenant les quatre étapes proposées par Corder (*cité par* Durão, 2002:69) notamment la compilation des données suivie de l'identification des erreurs puis leur description et classification et enfin l'explication de celles-ci.

Sans d'autant nier l'apport des analyses contrastives dans l'enseignement des langues, Durão (2002) dit que l'analyse d'erreurs (AE) compense l'impossibilité ou la difficulté d'analyses contrastives dans le cas de langues maternelles non-décrites ou inconnues des enseignants et des chercheurs et dans le cas de publics plurilingues comme par exemple dans de nombreux pays africains. Ceci corrobore ce qu'avait remarqué Dabène (1996) notamment «qu'il est difficile, voire impossible, de tenir compte de la langue de départ lorsque les publics sont linguistiquement hétérogènes (ce

qui est de plus en plus le cas) ou lorsque les chercheurs en didactique ou les concepteurs de méthodes sont des natifs (ce qui a été souvent le cas)».

Ainsi, l'analyse d'erreurs a un double objectif, l'un théorique notamment une meilleure compréhension des processus d'apprentissage d'une langue étrangère et l'autre pratique à savoir l'amélioration de l'enseignement. Bref, ceci contribue à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs.

2.7.3 Analyse de l'Interlangue (AIL)

Selinker (1974) donna le nom d'interlangue à la langue produite par un apprenant dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère. Besse et Porquier (1984) soulignent que l'interlangue comporte au moins des règles de la langue cible, des traces des règles de la langue maternelle et des règles qui n'appartiennent ni à l'un ni à l'autre. Cette production est donc ainsi appelée une fois que c'est un langage qui se ressemble à la langue cible mais il ne l'est pas encore, mais il n'est pas non plus la langue source de l'apprenant.

Larruy (2003 :74) décrit les interlangues comme suit.

[...les principaux traits des interlangues qui se caractérisent par leur aspect à la fois systématique et instable (il s'agit de systèmes évolutifs), par leur perméabilité (tant à l'égard de la langue source qu'à celui de la langue cible), par des phénomènes de simplifications et de complexifications (cf. par exemple, la surgénéralisation de règles, c'est-à-dire l'application d'un mécanisme au-delà de son domaine d'application) mais aussi par des régressions et des fossilisations (effets de "plateau" dans l'apprentissage marqués par des "erreurs stables")]

Selon Besse et Porquier (1984), le principal objectif de l'analyse d'IL est en effet de décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, les propriétés et les modalités de leur développement". En ce faisant, l'analyse des interlangues n'a d'autre fin que de répertorier et de comprendre les processus de planification et de traitement des informations qui déterminent l'acquisition des L2 en vue d'élaborer des aides destinées à améliorer la performance de ces processus d'apprentissage.» Vogel (1995). Pour sa part, Garcia(2004), les recherches sur les interlangues s'avèrent utiles pour l'DLE car elles observent des aspects tels que le processus de fossilisation, les différences entre l'enseignement de LE et de L2, l'évaluation des erreurs et le processus de conscientisation du langage.

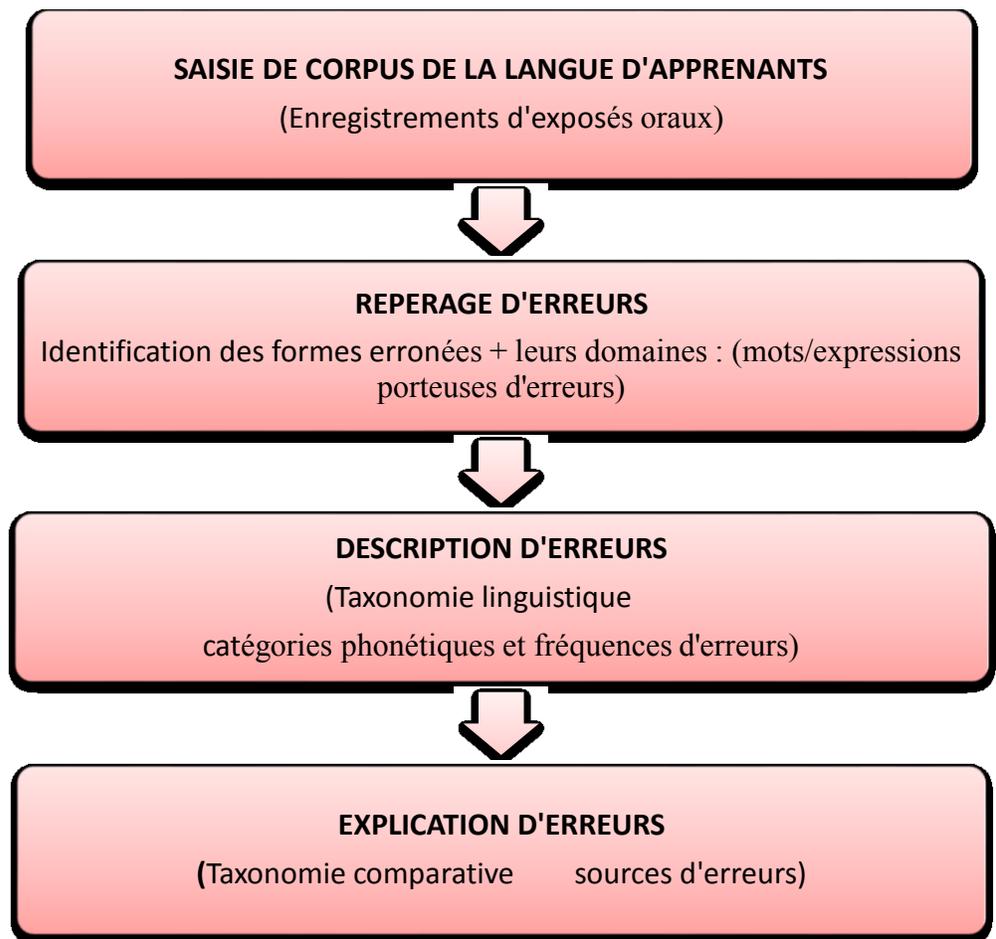
Nous observons alors que la AC compare des systèmes normés de L1 et LE, alors que la AE compare la langue de l'apprenant (IL) avec LE, l'analyse de l'interlangue (LI) étudie la toute la production de l'apprenant (pas seulement ses erreurs) en tenant en compte à la fois les systèmes normés de L 1 et de LE. Elle est ainsi rapportée à AC et à AE et à l'apprentissage de LE, ce qui la rend plus solide et appropriée comme théorie d'analyse des productions d'apprenants de LE.

2.8 Cadre analytique pour les erreurs d'apprenants

Nous avons conçu et entrepris l'analyse d'erreurs phonétiques d'apprenants en suivant, avec modification, le cadre d'*Analyse d'Erreurs* de Corder (1974) repris par Ellis et Barkhuizen (2009). En principe, ce model comprend cinq étapes commençant par la saisie d'un corpus de la langue d'apprenant suivie du repérage, de la description,

de l'explication et enfin de l'évaluation d'erreurs. Comme nous l'expliquerons ultérieurement, la dernière étape a été omise pour adapter le modèle à la délimitation de la présente étude. Ces étapes peuvent être schématisées comme suit.

Figure 2.8 Cadre d'Analyse de l'Erreur



Nous avons estimé que l'*Evaluation d'Erreurs* en tant que telle ne constitue pas une étape dans l'analyse proprement dite d'erreurs d'apprenants. Elle consiste en une procédure supplémentaire pour la mise en œuvre des résultats d'une AE. Ceci car elle implique la détermination de la gravité d'erreurs différentes en vue de les hiérarchiser

pour la prise de décision en rapport avec l'instruction. La planification d'une évaluation d'erreur implique l'élaboration d'un outil de triage et examen d'erreurs et puis l'éventuel travail d'évaluation par des experts sur base dudit outil. Bref, l'EE constitue une étude à part raison pour laquelle nous l'avons omise dans le cadre analytique adopté bien qu'elle y soit prévue selon Corder (1974).

2.9 Analyse de manuels de FLE

Sans perdre vue de la question de la correction d'erreurs phonétiques chez les apprenants, pensons au rôle primordial des manuels par rapport à l'orientation du comportement de l'apprenant et de l'enseignant de LE tel qu'articulé par Průcha (1998) cité par Antonová(2011). Selon l'auteur, la méthodologie préconisée devrait s'afficher primordialement dans un manuel d'enseignement. De notre avis, les notions de prononciation, des erreurs et des méthodes de correction phonétique ne devraient pas faire exception à cette exigence. C'est ainsi que nous avons entrepris une analyse phonétique et prosodique des manuels utilisés dans l'enseignement de FLE à l'école secondaire au Kenya. .

D'après Tagliante (1994), il y a trois catégories d'aides pédagogiques en rapport avec l'enseignement de langues étrangères. Il s'agit ici des manuels et les outils complémentaires (documents authentiques, exercices de correction phonétique entre autres), les supports techniques (tableau, magnétophone, magnétoscope, caméscope, téléviseur, rétroprojecteur,...), et Les intervenants extérieurs (venue d'un étranger dans la classe de langue).

Revenant aux manuels et aux outils connexes, Antonová précédemment citée dit que ceux-ci sont indissociables du double processus d'enseignement et apprentissage en raison de l'importance qu'ils revêtent pour les deux acteurs impliqués dans ce processus notamment l'apprenant et l'enseignant. L'auteure cite Průcha (1998) pour dire que pour les apprenants, le manuel est une source à partir de laquelle ils apprennent et à l'aide de laquelle ils n'acquièrent pas que les connaissances, mais aussi les savoir-faire, les valeurs et les attitudes. Et pour l'enseignant, le manuel est une source à l'aide de laquelle ils ne planifient pas que le contenu des matières enseignées, mais aussi leur présentation dans le processus de l'enseignement et l'évaluation des apprenants. Ainsi, le choix d'un manuel ne devrait pas se faire au hasard mais plutôt à l'aide de l'analyse didactique.

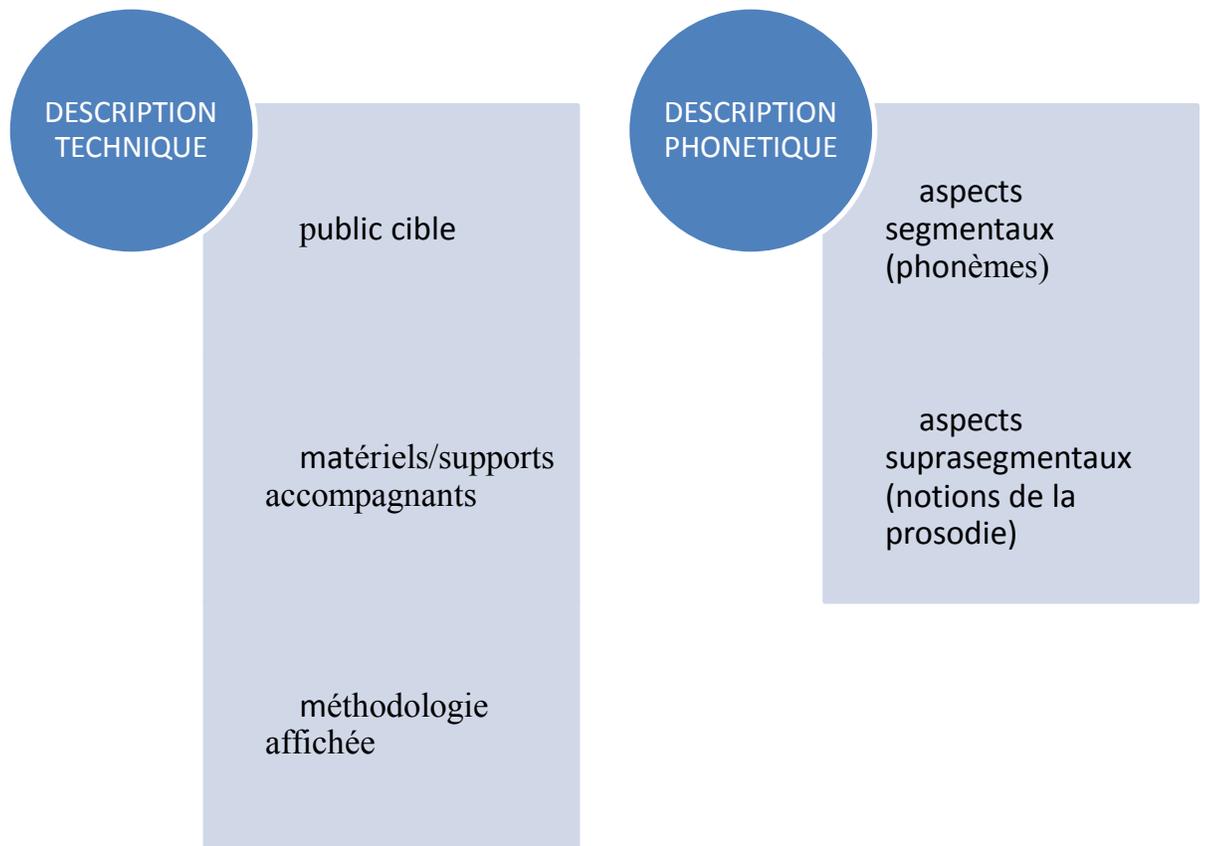
Selon Abry (2009), l'analyse didactique de manuel doit traiter des aspects tels que le public cible, les matériels disponibles, les supports déclencheurs et la méthodologie affichée. Pour Olsson (2011), une analyse phonétique-didactique devrait répondre aux cinq questions suivantes: Y a-t-il des extraits explicites de phonétique dans le manuel scolaire et si oui, lesquels? ; À quelle fréquence se présentent-ils? ; Quel est l'aspect de leur présentation? ; Les segments présentés s'avèrent-ils importants ou limités? ; Les segments sont-ils reliés aux exercices de production orale et de compréhension du chapitre ou de la section du manuel en question?

2.10 Cadre pour l'analyse de manuels

Notre analyse de manuels a margé la proposition d'Abry et celle d'Olsson pour faire un schéma comprenant deux phases. La première, une description technique du

manuel abordant le public cible, les matériels/supports accompagnants et la méthodologie affichée dans un manuel. La seconde comprenant une description phonétique-prosodique traitera de la présentation des aspects segmentaux et suprasegmentaux dans les manuels qui seront analysés. Ce cadre jumelé se schématise comme suit.

Figure 2.10 Schéma d'analyse de manuels



2.11 Méthodes pour la correction des erreurs de prononciation

Retenons que le but final de ce travail fut de proposer des mesures de correction pratiques d'une part aux erreurs de prononciation commises par les élèves de FLE au Kenya, d'autre part aux défis auxquels se heurte l'enseignement de cette matière en général. Dans ce qui suit, nous présentons des réflexions préalables à la réalisation de notre objectif en nous inspirant des méthodes pour la correction de prononciation que propose Billières(2008) à savoir la *méthode articulatoire*, la *méthode comparatiste*, la *méthode d'oppositions phonologiques* et la *méthode verbo-tonale*.

Parlons d'abord de la *méthode articulatoire* dont le principe de la *méthode articulatoire* est de perfectionner la production orale. (Billière, 2008). La prononciation est décrite comme plusieurs mouvements des organes comme la vibration de la gorge et les mouvements des lèvres ou de la langue. Ainsi, on propose à l'élève d'émettre des sons à partir du fonctionnement correct de l'appareil phonatoire en tenant compte de la position et de la forme de tous les organes articulatoires. Pour ce faire, L'enseignant fait visualiser l'articulation des sons aux apprenants. Par exemple, on rappelle l'arrondissement des lèvres pour la prononciation de certaines voyelles; ou de faire vibrer les cordes vocales pour certaines consonnes. Puis, il décrit respectivement des mouvements de la langue ou des lèvres («*la labialité*») pour produire des phonèmes.

Cette méthode a été critiquée par de nombreux chercheurs dont Cureau et Vuletic (1976) qui relèvent l'absence du facteur auditif dans la méthode, ce qui fait que parfois l'apprenant maîtrise bien les mouvements articulatoires et prononce bien un son étranger tout en gardant des difficultés à distinguer ce son par rapport au sont voisin de

sa langue maternelle. Ainsi, le problème de la perception persiste malgré la maîtrise des mouvements articulatoires par l'apprenant.

Passons ensuite à la *méthode comparatiste* qui se prête à combler la lacune qui fait l'objet de la critique de la méthode articulatoire. Cette première se base sur une comparaison entre les phonèmes et les systèmes sonores de deux langues, fondée sur l'analyse contrastive. Pour cette méthode, l'enseignant se servira des sons communs ou prochains pour favoriser ou corriger certaines articulations. Nous pouvons donner ici par exemple le [z] du français, à partir des mots anglais comme «wisdom», «cousin» «prison» entre autres.

Et puis, Il y a la *méthode d'oppositions phonologiques* qui s'inspire de la linguistique structurale où l'importance de la substitution, l'opposition des sons et les paires minimales est mise en évidence. La méthode se base principalement sur toute sorte d'exercices de discrimination et d'identification des phonèmes ou des mots. Il y est aussi proposés des exercices sur l'opposition entre deux ou plusieurs phonèmes où les élèves écoutent et répètent des listes de mots où le changement d'un seul son apporte un changement de sens. Par exemple: "le / les"; "basse / base"; et "bon/vont". Dans cette méthode, l'enseignant travaille l'audition de l'apprenant en lui montrant des mouvements des organes par les paires minimales.

Comme pour la méthode précédente, l'opposition phonologique a connu une double critique de la part de Renard (Clarenc, 1992). Premièrement, l'auteur souligne qu'en travaillant sur la production des mots isolés, la méthode ignore le facteur prosodique étant donné que la parole est un continuum. La seconde critique porte sur le

fait que l'opposition binaire est simpliste et ne prend pas en compte la reconnaissance, l'identification et la reproduction sous tous les angles possibles chez l'apprenant.

En dernier lieu vient une méthode assez robuste appelée la *méthode verbo-tonale* dont l'objectif est de perfectionner la production par audition par l'incorporation des aspects prosodiques tels que l'intonation, l'accentuation, le rythme, le geste et la tension. (Billière, 2008). La méthode est basée sur le principe du crible phonologique Troubetzkoy (1986) dont les cinq dispositions se résument comme suit : l'intégration de la phonétique dans l'étude de la langue; l'apprentissage de la phonétique en situation de communication (comme l'enfant qui apprend sa langue maternelle); rejet de l'intellectualisation de l'apprentissage phonétique (l'assimilation du système phonologique se fait inconsciemment, par des approximations successives); la priorité aux éléments prosodiques; statut spécial de l'erreur de l'étudiant comme point de départ pour toute correction phonétique.

Ayant parcouru des ouvrages et travaux de recherche exposant la valeur, l'historique aussi que les enjeux de l'enseignement de la prononciation, nous sommes mené à conclure que cette discipline mérite une place de choix dans les cours de FLE. En fait, comme le dit Morley (1991), ne rien faire quant aux difficultés que les d'apprenants éprouvent en prononciation constitue une abdication de responsabilité professionnelle.

CHAPITRE TROISIÈME: MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

3.1 Typologie d'étude

La présente étude a été à la fois analytique et descriptive. Ceci car nous avons analysé et commenté les erreurs de prononciation commises par les élèves aussi que les manuels et cassettes d'enseignement de FLE. La composante descriptive de l'étude a compris le repérage et commentaire des défis auxquels se heurte la didactique de la prononciation en FLE à l'école secondaire au Kenya. Toute explication et/ou proposition portant sur les tentatives de correction d'erreurs ou de solution aux défis d'enseignement s'est effectuée de façon descriptive.

3.2 Terrain d'étude

Ce travail de recherche a traité des difficultés de prononciation du français chez les apprenants du secondaire au Kenya, un pays qui compte environ 400 écoles secondaires offrant le français comme matière facultative (frenchinkenya.com) éparpillées dans les 47 gouvernorats, appelés *comptés* selon la Constitution kenyane de 2010. Le Bureau National de Statistique du Kenya (desormais KNBS) classe ces comptés en deux catégories - comptés urbains et comptés ruraux- selon leurs taux d'urbanisation voire même certains indicateurs du développement socioéconomique. Ayant considéré ceci comme facteur déterminant de la nature des défis d'enseignement et d'apprentissage, nous avons choisi de recueillir nos données dans deux comptés, un urbain et un autre rural, en l'occurrence Nairobi et Bungoma, pour obtenir un échantillon représentatif du pays sur le plan socioéconomique. Les deux comptés se subdivisent chacun en zones administratives (voir les cartes aux annexe 7 et 8). Le

choix des écoles visitées a couvert toutes les zones administratives dans les deux comptés sauf la zone de Dagoretti à Nairobi où aucune école ne nous a reçu.

Le bilan de KNBS (2014) a fixé les taux d'urbanisation des deux comptés à environ 100% et 20% respectivement. Comparés avec d'autres comptés du pays appartenant aux mêmes niveaux d'urbanisation, ces deux affichaient un nombre relativement plus élevé d'écoles secondaires offrant le français comme matière, notamment 57 écoles à Nairobi et 15 écoles à Bungoma. Ce constat a fait des deux comptés un choix bien représentatif du pays en ce qui est des réalités socioéconomiques et scolaires qui impacteraient sur la didactique du français. Signalons que le comté de Kakamega qui avait 20 écoles offrant le français et qui était plus rural que celui de Bungoma, avec un taux d'urbanisation de 18%, toujours d'après KNBS 2014, a été écarté étant donné que ce premier siégeait un centre numérique régional de français depuis longtemps, facteur qui serait avantageux quant à l'accès aux ressources pédagogiques.

3.3 Public visé

Dans cette étude nous avons ciblé d'abord les apprenants de FLE à l'école secondaire au Kenya dont les productions orales étaient phonétiquement analysées. Nous nous sommes ensuite intéressés aux enseignants de FLE qui nous ont orientés sur les défis que connaît la didactique de la prononciation en FLE au niveau en question. Enfin, l'étude a porté sur les manuels d'enseignement de FLE à l'école secondaire au Kenya où nous avons examiné la présence et la présentation des aspects phonétiques et prosodiques.

3.4 Corpus

Notre corpus a compris trois éléments, le premier étant des enregistrements d'exposés en français faits par 90 apprenants de français en quatrième année à l'école secondaire. Ceux-ci étaient sensés avoir un niveau en français qui leur permettrait de s'exprimer correctement à l'oral tout en respectant les aspects phonétiques et prosodiques de la langue (selon les objectifs que le Gouvernement kenyan élabore dans le programme pour l'enseignement de français à l'école secondaire au pays (GoK, 2002). Le deuxième élément a consisté des réponses écrites de la part de 30 enseignants de FLE à l'école secondaire qui se sont exprimés sur les défis entravant la didactique de la prononciation du français. Enfin, trois manuels utilisés pour l'enseignement de français à l'école secondaire au Kenya notamment *Au Sommet*, *Parlons Français* et *Entre Copains* ont été analysés.

3.5 Échantillon

3.5.1 La sélection d'écoles

Nous avons recueilli des données dans trente écoles, 15 d'un Comté urbain et l'autre moitié venant d'un Comté rural notamment Nairobi et Bungoma respectivement. Ce choix s'est justifié par le fait que ce sont les deux milieux qui caractérisent le pays sur le plan socio-économique et technologique, facteur qui détermineraient dans une certaine mesure la nature des défis d'enseignement et d'apprentissage.

Les 30 écoles étaient sélectionnées en fonction de trois critères, le premier étant en rapport avec les quatre catégories d'écoles évoquées ci-avant alors que les deux autres concernaient la dimension du genre des apprenants et l'accord des responsable d'écoles pour nous permettre de visiter leurs écoles. Pour Bungoma, compte tenu du

nombre limité des écoles offrant le français et du fait que tous les responsables d'écoles nous avaient accordé l'autorisation d'accès, nous avons convenablement choisi toutes les 15 (soit 100%). Quant à Nairobi, les 15 écoles (soit 26.3%) étaient choisies selon la disponibilité des enseignants et des élèves et surtout dépendant de l'autorisation des responsables d'écoles.

En ce qui est de la dimension sexe/genre des apprenants, nous avons rapproché le maximum possible le nombre d'écoles de filles et de garçons choisies. Pour Nairobi, nous avons choisi 8 écoles de filles (soit 53.3%) et 7 de garçons (soit 46.7%). Quant à Bungoma nous avons choisi 6 écoles de garçons (soit 40%), 7 écoles de filles (soit 46.7%) et 2 écoles mixtes (soit 13.3%)

Le tableau 3.4.1 ci-après restitue la répartition des 30 écoles choisies selon leur compté hôte et leur classement. La liste de ces écoles se trouve à l'annexe 3.

Tableau 3.5.1 Catégories et nombre d'écoles choisies par comté

NAIROBI	BUNGOMA
3 écoles nationales	2 nationales
8 écoles départementales (comté)	10 départementales (comté)
4 écoles privées	3 sous-départementales
15	15

3.5.2 La sélection d'élèves et d'enseignants

Pour chacune de ces écoles, nous avons sélectionné 3 apprenants de français de la quatrième année dont les exposés ont été enregistrés. Comme déjà signalé dans la partie parlant du public visé, le programme scolaire pour l'enseignement du français au pays prévoit la maîtrise d'un certain minimum des notions de la prononciation du français par les apprenants au bout du cycle secondaire. En choisissant les apprenants de la quatrième année du secondaire (« form 4 »), ledit programme nous a servi de référence en ce qui est de la qualité de prononciation attendue des apprenants en question. La sélection de ces derniers s'est basée sur leur performance à l'examen de la fin du deuxième trimestre 2014 où nous avons choisi 1 apprenant, au hasard, parmi ceux qui avaient eu les meilleures notes et même chose pour les catégories de notes moyennes et de notes faibles.

Trente enseignants de français au niveau de quatrième année du secondaire « form 4 » dans les 30 écoles ont été choisis pour donner des renseignements sur l'enseignement de la prononciation (voir annexe 1).

3.5.3 La sélection de manuels et cassettes

Nous avons analysé les trois séries de manuels et cassettes accompagnantes préconisées pour l'enseignement du français à l'école secondaire au Kenya ; à savoir *Au Sommet*, *Parlons Français* et *Entre Copains*. Comme notre analyse ne portait que sur les notions de la prononciation, nous avons analysé tous les livres et cassettes constitutifs desdites séries (quatre livres pour chacune des séries – correspondant aux quatre niveaux du secondaire) sauf pour la série *Parlons Français*. Pour cette dernière série, nous n'avons choisi que le seul livre (et la cassette connexe) qui abordait la

prononciation de façon explicite, notamment le livre du niveau 1. Par conséquent, nous avons eu affaire à un total de neuf livres et cassettes.

3.6 Outils de collecte de données

3.6.1 Questionnaire adressé aux apprenants

Les apprenants ont répondu à un questionnaire à 15 questions ouvertes portant sur leur profil sociolinguistique (voir annexe 2). Nous avons cherché à relever précisément leur âge surtout au moment du premier contact avec le français, les langues qui se parlaient dans leurs différents milieux de résidence (par eux-mêmes, parents, voisins et amis) et la place du français dans leur vie quotidienne. Les erreurs de prononciation repérées dans leurs enregistrements ont été commentées sur base de ces éléments de profil sociolinguistique.

3.6.2 Questionnaire destiné aux enseignants

Les réponses des enseignants concernant l'enseignement de la prononciation du français étaient captées par moyen d'un questionnaire comprenant 11 questions principales (ouvertes et fermées) divisées en quatre volets (voir annexe 1). La première grande ligne du questionnaire a porté sur le profil de l'enseignant notamment genre de formations initiale et continue suivies et l'expérience professionnelle (nombre d'années d'enseignement, niveaux d'apprenants et nombre de matières enseignés). Ensuite, il ya eu des questions sur le lien entre la/les formation(s) suivie(s) et la prononciation voire son enseignement. La troisième rubrique de questions était consacrée à l'expérience classique quant à l'enseignement proprement dite de la prononciation. Enfin, nous avons eu des questions demandant à l'enseignant de préciser les défis entravant l'enseignement de la prononciation et de proposer des tentatives de solutions à ceux-ci.

3.6.3 Fiabilité et Viabilité des outils d'enquête

Nous avons mené une étude pilote dans trois écoles pour chacun des comtés. Le but de cet exercice était de préalablement tester les deux questionnaires afin de nous assurer de leur adaptabilité au public visé aussi qu'à son usage avant l'éventuelle descente sur terrain. Cette pré-enquête nous a révélé que les enseignants prenaient beaucoup de temps pour renseigner le questionnaire que nous leur avons adressé. Ainsi, le questionnaire leur était donné au préalable - lors de la visite d'orientation – en vue de permettre à ceux-ci suffisamment de temps pour le remplissage et remise du questionnaire au plus tard au jour de la seconde visite.

3.7 Méthodes de dépouillement et analyse de données

L'analyse des productions orales d'apprenant a suivi le modèle d'*Analyse d'Arreurs* proposé par Corder (1974), repris par Ellis et Barkhuizen (2009) et adapté pour ne comprendre que *la saisie du corpus, le repérage, la description* et enfin, *l'explication des erreurs repérées du corpus* tel que la démarche est schématisée dans le deuxième chapitre de ce travail (voir p35)

Quant à l'analyse de manuels, nous nous sommes servi d'un schéma jumelé margeant la proposition d'Abry (2009) et celle d'Olsson (2011) notamment une analyse relevant à la fois les aspects techniques et phonétiques d'un manuel tel qu'exposé toujours dans le deuxième chapitre (voir p. 38).

Les données provenant des trois sources notamment ressources pédagogiques, apprenants et enseignants étaient présentées dans des tableaux et graphiques.

3.8 Méthode de vérification d'hypothèses

Les données récoltées étaient soumises aux tests statistiques *Chi-square* et *T-test* (Kothari, 2004) à l'aide du programme *SPSS* pour la vérification des hypothèses de l'étude.

3.9 Considérations d'ordre éthique et logistique

Avant de descendre sur terrain pour la collecte de données, nous avons obtenu l'autorisation des organes gouvernementaux chargés de la recherche, de la formation et de l'administration au niveau national (la Commission Nationale pour la Science, la Technologie et l'Innovation - NACOSTI) et au niveau des comités (voir à l'annexe 9).

Bon nombre des proviseurs et enseignants des écoles visitées se souciaient de ce que nous allions faire des informations recueillies sur l'enseignement/apprentissage du français dans leurs écoles. Pour dissiper leur craintes, nous nous sommes engagé à partager les résultats clés et les recommandations de notre étude avec eux. De plus, nous avons recouru à la codification de nos répondants (enseignants et apprenants) pour garantir l'anonymat.

Nous avons effectué deux visites dans chacune des trente écoles pour des raisons d'efficacité; la première étant une visite de prise de contact et d'orientation pour imprégner nos répondants des thématiques et démarches de la recherche, et la seconde pour la collecte des données proprement dite.

CHAPITRE QUATRIÈME: DÉPOUILLEMENT ET ANALYSE DE DONNÉES

4.0 Introduction

Le présent chapitre se consacre à la présentation et à la discussion des résultats découlant de l'analyse des données récoltées de trois sources notamment des ressources pédagogiques comprenant des livres et des cassettes ; des enregistrements des productions orales d'apprenants de français à l'école secondaire au Kenya ; et des réponses écrites de la part des enseignants de français au niveau en question ayant répondu à un questionnaire. De ce fait, le chapitre se répartit en trois sections en fonction de ces catégories de données.

4.1 ASPECTS PHONÉTIQUES ET PROSODIQUES DANS LES MANUELS ET CASSETTES

4.1.0 Introduction

Dans cette section, nous traiterons des contenus phonétiques et prosodiques des trois séries de manuels et cassettes utilisées dans l'enseignement et apprentissage du français à l'école secondaire au Kenya en l'occurrence *Au Sommet, Entre Copains et Parlons Français*. Pour les manuels, notre analyse a compris dans un premier temps le repérage des notions phonétiques et prosodiques présents dans les différentes parties constitutives desdits ressources (appelées section, unité ou chapitre selon les manuels/cassettes). Nous nous sommes ensuite intéressés à la présentation de ces notions à travers des exemples ou illustrations avant de passer aux consignes et travaux pratiques voire exercices proposés. Enfin, nous avons dégagé des constats clés de l'analyse sous formes de remarques. En ce qui est des cassettes, nous avons voulu

savoir dans quelle mesure ces outils en tant que modèle correspondent à la prononciation correcte des sons du français.

4.1.1 ANALYSE DE MANUELS

4.1.1.1 Série *AU SOMMET*

Aperçu général de la série

La série *Au Sommet* comprend quatre manuels conçus par un groupe de quatre enseignants kenyans et édités chez Kenya Literature Bureau en 2005. Chacun des manuels constituant la série contient quatorze sections et correspond à l'un des quatre niveaux de l'école secondaire au Kenya. En principe, les différents sons abordés sont présentés en paires et parfois en groupe de trois ou quatre et illustrés par des mots tirés des textes servant de document déclencheur de leçon, ici appelée *section*. Il est à noter que la série aborde aussi les aspects de la prosodie notamment la liaison et l'intonation. Concernant les consignes, il y est généralement demandé à l'apprenant d'écouter avant de répéter des textes, des phrases, des mots ou des sons en isolement. Signalons que même pour les cas d'exceptions, recours est rarement fait aux quelconques explications. En ce qui est de l'évaluation, les exercices de reproduction orale et écrite telles que la répétition de phrases, de mots et de sons, la récitation de poèmes et la dictée sont privilégiés.

Ayant donné cette vue d'ensemble sur la série, passons maintenant à la présentation détaillée, sous forme de tableaux, des contenus phonétiques et prosodiques de chacun des quatre manuels de la série afin de les commenter en profondeur et avec précision.

*AU SOMMET 1***Tableau 4.1.1.1 Présentation du contenu phonétique du manuel**

Section	Aspects phonétique s/prosodiques	Présentation/illustration/exemples	Consigne et Travaux pratiques	Remarques
Une	Les sons [e] et [ə], p. 12	[ə]: elle, m'appelle, au revoir, s'approchent [e]; rentrée, enchanté, allez, désolé	Ecoute et lecture de dialogue /actes de parole sur la présentation de soi et d'autrui Ecoute et répétition de sons après le professeur/ la cassette Epellation de noms	L'alphabet français, p. 7 (distinction entre la lettre et le son de la lettre) Les mots 'elle' et 'appelle' donnés pour illustrer [ə] contiennent aussi [e]; confusion possible
Deux	Les sons [b] et [p], p. 21	[b]: bonjour, banque, habiter, bien sûr, burkinabé, bienvenue [p]: aéroport, s'appeler, professeur, Pierre, Capitale, compatriote, pilote, hôpital	Ecoute et lecture de dialogue /actes de parole sur la présentation de soi et d'autrui Ecoute et répétition de sons après le professeur/ la cassette	opposition: voyelle ouverte[e]/voyelle fermée[ə]; et consonne sonore [b]/consonne sourde [p] Pas d'exemple de [b] et de [p] en position finale Pas de mots se distinguant sur base de paires minimales Les exemples des mots contenant les sons visés sont tirés des documents déclencheurs et repris dans les actes de paroles.
Trois	Les sons [d] et [t], p. 33	[d]: cadette, deuxième, d'enfants, dire, étudiant [t]: cadette,	Ecoute et lecture de dialogue /actes de parole Ecoute et répétition	Pas d'exemples du son [d] en position finale Opposition consonne

		travaille, petit, loto, journaliste	de sons après le professeur/ la cassette Répétition de chanson après le chanteur (enregistré)	sonore/ consonne sourde Pas de mots se distinguant sur base de paires minimales. Rien n'est dit sur les sons [o] et [œ] malgré la présence des mots sauf, jumeaux, gagneuse, euro, heureuse et deuxième sur la liste de vocabulaire, p. 33
Quatre	Les sons [l] et [r]	[l] : parler, kiswahili, salle, plusieurs, diplomate, et allemand [r] : français, couramment, réunion, plusieurs, conférence, et arabe	Ecoute et lecture de dialogue /actes de parole Ecoute et répétition de sons après le professeur/ la cassette Récitation de poème	Pas de son [l] en position initiale.
Cinq	Les sons [ã] et [õ], p. 55	[ã] : sans, roman, pendant, et en [õ] : sont, roman, combien, et frontières	Ecoute et lecture de dialogue /actes de parole Ecoute et répétition de sons après le professeur/ la cassette	Pas de [õ], en position initiale Le mot 'roman' ne contient pas le son [õ] tel que supposé par la liste (dénasalisation)
Six	Les sons [u] et [o], p. 65	[u] ; toujours, pour, aujourd'hui [o]; cadeau, au, aujourd'hui	''	Il n'y a que les cas de –au et –eau cités pour le son [o] alors que le mot 'provisions' donne le cas de la lettre 'o' pour le même son.
Sept	Les sons [z] et [s] p 75	[z]: zut, désolé, visite, présente		Opposition surdité/sonorité

		[s] : message, ici, possible, suis, absente		Assimilation 'b' prononcé comme [p] dans le mot 'absente'
Huit	Les sons [s] et [z] p.85	[s] : salon, centre, basse, Cécile [z] : vase, posé, rose, télévision		Opposition sourdité/sonorité [s] orthographié différemment : 's', 'c' et 'ss' Les sons [s] et [z] et l'assimilation de la lettre 's' en [z] sont repris
Neuf	Les sons [f] et [v] p.95	[f] : fermez, professeur, phrase, frappe [v] : viens, vous, ouvrir, voix, vite		Pas de cas de [f] et [v] en position finale
Dix	Les sons [l] et [ʀ] p.104	[l] : places, allô, film, plus [ʀ] : appareil, voudrais, soir, pour, tard, d'accord		La reprise des sons [l] et [ʀ] se justifie compte tenu des difficultés approuvées par des locuteurs kikuyu vis-à-vis de la discrimination de ces sons. Pas d'exemples des sons [l] et [ʀ] en position initiale
Onze	Les sons [ɛ] et [é] p.112	[ɛ] : fête, être, arrête, (forêt ?) [é] : importante, intelligente, incroyable		Pas de [ɛ] en position finale Pas de [é] en positions intervocalique et finale
Douze	Les sons [œ] et [ɔ̃] p.122	[œ] : neuf, heure, peux [ɔ̃] : Campagne, champagne, accompagner		Mauvaise représentation/illustration de sons : Le mot 'peux' contient le son [ø] plutôt que [œ] Le symbole [ɔ̃] utilisé

				au lieu de [ɲ]
Treize	Les sons [s] et [z] p. 132	[s] : information, disposition, discussion, façons [z] : télévision, disposition		[s] et [z] repris la troisième fois mais cette fois-ci dans le contexte de [sjõ] et [zjõ] Le son [s] orthographié comme 'ç', 'ss' et 't' Opposition surdité/sonorité
Quatorze	Dictée p.137 Lecture à haute voix p. 144		Dictée : Ecoutez attentivement et écrivez ce que vous entendez Histoire à lire à haute voix	Exercices de distinction entre la lettre et le son

Source : *Livre Au Sommet 1*

Remarques générales sur le contenu phonétique du manuel

21 sons à savoir [e], [ ], [ ], [o], [ ], [u], [ ], [ ], [p], [b], [t], [d], [f], [v], [s], [z], [l], [R], , [ʒ], [ɲ] apparaissent au moins une fois dans le manuel *Au Sommet I*. Il en suit que les 15 sons restants notamment [a]/[a], [i], [ɔ], [ ], [y], [ e], [k], [g], [ʃ] [m], [n], [j], [u], et [w] y sont absents. Sur les sons constatés, les 4 sons [s] et [z] (apparaissant 3 fois) et [l] et [R] (apparaissant 2 fois)  taient les plus fréquents. Rien sur la prosodie n'est constaté dans le manuel en question.

Il importe de noter d'embl e que le manuel introduit l'alphabet des lettres dans sa première section avant de passer aux sons du français dans les sections qui suivent. Nous trouvons ceci un bon départ en tant que référence pour la distinction entre une lettre et le son de la lettre. La présentation des sons se fait soit en paires ou en groupes

de trois à quatre sons tout en mettant l'accent sur des oppositions entre voyelles ou consonnes. Cependant, signalons que malgré ces oppositions, la distinction de mots sur base des paires minimales n'a pas de place dans le manuel. Pour les mots illustratifs des sons abordés, les exemples sont limités au vocabulaire dans les textes servant de documents déclencheurs de leçon. De ce fait, les exemples donnés ne tiennent pas forcément compte de toutes les trois positions d'apparition des sons notamment positions initiale, intervocalique et finale.

Les sections sept, huit et treize du manuel relèvent de deux particularités de la prononciation française à savoir l'assimilation de son et la variation graphie-phonie. La lettre « b » dans le mot « absent » prononcé [p] (voir section sept) et la lettre « s » dans les mots « vase, posé, rose et télévision » prononcé [z] (voir section huit) nous illustrent l'assimilation. Les sections sept et treize montrent de différentes orthographe-phonie correspondant au son [s] notamment « -ss- ; -c- ; -s- ; -t- ; et ç » comme dans les mots « message, possible et discussion ; ici ; suis et absente ; information et disposition ; et façons » respectivement.

Malheureusement, ce manuel n'est pas à l'abri de la transcription voire représentation erronée des sons du français tel que nous le montrent les cas suivants. Le son [ɔ] dans le mot « roman » est remplacé par [ø] (voir la section 5) tandis que [ɲ] dans les mots « campagne, champagne, accompagner » est représenté par [ɳ] (voir la section 12) ; et [ø] dans le mot « **peux** » substitué par [œ] (voir la section 12).

En ce qui est des consignes et travaux pratiques proposés dans le manuel, il y est principalement demandé à l'apprenant d'écouter et puis de répéter des phrases, mots ou

sons soit après l'enseignant ou après la cassette. Un exercice de dictée est proposé dans la quatorzième section. Même si ces travaux ne favorisent pas l'autonomie en production orale chez l'apprenant, nous tenons l'avis que lesdites tâches évaluatives soient bien adaptées au niveau d'un vrai débutant en français.

En général, la plupart des sons du français notamment vingt-un sont (soit 58.3%) sont abordés dans *Au Sommet 1*. Cependant, le nombre de sons écartés est frappant surtout étant donné que certains d'entre eux tels que [ø], [øe], [y] et [ɥ] constituant 22% de cette catégorie ne se trouveraient pas dans les langues préalablement parlées par l'apprenant. De même, l'absence d'aspects prosodiques ainsi que la représentation erronée des sons dans le manuel compromettraient davantage l'apprentissage, voire la maîtrise, de la prononciation du français chez l'apprenant.

AU SOMMET 2**Tableau 4.1.1.1.2 Présentation du contenu phonétique du manuel**

Section	Aspects de prononciation	Présentation et illustration	Consignes et Travaux pratiques	Remarques
Une	Les sons [ʃ] et [s], p.	[ʃ]: chemise, blanche, chic, chère, chaud, chouette, chaussures, choisir [s]: laisse, essaie, cette, aussi, solde, salon d'essayage, souliers, ressembler à, ça fait, se plaire, superbe, ces, Virlangue : Chérisse s'approche du chien qui chasse le chat	Ecoute et lecture de dialogue /actes de parole sur l'expression de l'admiration Ecoute et répétition de sons après le professeur/ la cassette	Ecouter avant de lire : cela sert de modèle au niveau de la prononciation Certes [ʃ] est orthographié 'ch' mais il faut penser du contexte anglophone kenyan surtout des cas d'anglicisme présentant 'sh' pour le même son - 'short', 't-shirt', shopping, nom Washington etc., monnaie kenyane 'shilling' [s] orthographié comme 's', 'ss', 'c', 'ç', exemples bien exhaustifs
Deux	Les sons [e] et [ə], p. 21	[e] : parler, regarder, dansez, manger, trimestre, billet, siège, trajet, ordonner, chouette, vitesse [ə] : parle, regarde, danse, mange, collines, sauvages, rejoindre, lendemain, comme, paysage	Lettre amicale à lire à haute voix après l'écoute de sa lecture enregistrée.	Passage de l'infinitif des verbes en -er à leur formes conjuguées au présent de l'indicatif pour la première personne au singulier est une illustration facile et appropriée pour les sons [e] et [ə]

		magnifique, toute vitesse,		
Trois	Les sons [y] et [u] p. 38	[y] : tu, diluvienne, une, jusqu'à [u] : partout, vous, toute, boue Virlangue: Cyrus a pu parler à tous les touristes du brouillard.	écoute et répétition de sons	Voir comment les apprenants réalisent [y] compte tenu de sa représentation graphique 'u' susceptible de se confondre avec [u]
Quatre	Les sons [g] et [k] p.49	[g] : légumes, magasin, grand, regarde [k] : combien coute, sucre, quelques, kilo, courses, avec, beaucoup, cinquante		Aucune allusion faite au 'c' et 'g' se réalisant comme [s] et [ʒ] et donc Possibilité de généralisation graphie-phonique 'g' en [g] et 'c' en [k] étant donné que les cas de [ʒ] = 'ge'/'gi' et [s] = 'ce'/'ci' n'ont pas été signalés
Cinq	Les sons [R] et [l], p. 55	[R] : vraiment, préférer, promenade, horreur, sortie, repos, se plaire, s'entraîner, s'intéresser, soir, restaurant, mer, romans français [l] : allons, quelqu'un, plait, malheureusement, lire,	Ecoute et lecture de dialogue à haute voix p.58 Actes de paroles	Emploi des mots et des phrases contenant les deux sons [R] et [l] en même temps : Je m'intéresse à lire des romans français. Je n'aime pas les gens qui trichent. Je déteste faire le ménage.
Six	Les sons [u] et [o], p. 67	[u] : touristique, voudrait, bout, vous tournez, où se trouve, boutique, coup, [o] : beaucoup, gauche, chameaux, au	Ecoute et lecture de dialogue à haute voix p.67 Actes de paroles	Emploi des mots et des phrases contenant les deux sons [R] et [l] en même temps.

		<p>Proverbe : Qui cherche trouve.</p> <p>Virlangue : Tous les touristes montent à bord de beaux bateaux et ils goutent des gâteaux en petits morceaux</p>		
Sept	Les sons [õ] et [ɔ] p 75	<p>[õ] : mon, allons, million, combien, on, environ, monde,</p> <p>[ɔ] : kilomètres, d'abord, problème, comme</p> <p>Virlangue : Nous allons nous promener au bord de l'océan pendant les vacances de Noel.</p>	<p>Ecoute et lecture de dialogue à haute voix p.</p> <p>Ecoute et récitation de poème devant la classe p.93</p> <p>Actes de paroles</p>	<p>Les mots « allons, océan, pendant et vacances » risquent d'orienter les apprenants vers une généralisation où les sons [õ], [ɔ] et [ã] pourraient facilement se substituer en cas de manque de distinction nette de ces trois sons.</p> <p>Récitation de poème : prosodie et articulation en contexte de production massive orale à base d'un modèle</p>
Huit	Les sons [p] et [b] p.95	<p>[p] : supermarché, piscine, se reposer, prendre, pour, pratiquer aux sports, poste, transport, près, pied,</p> <p>[b] : combien, Bulinda, aimable, bus, bibliothèque, Benson, bureau</p> <p>Proverbe : Les bons comptes font des bons amis</p> <p>Virlangue : Le prêtre va bénir</p>	<p>Ecoute et lecture de dialogue à haute voix p.95</p> <p>Ecoute, mémorisation et récitation de poème devant la classe p.94</p> <p>Actes de paroles</p>	<p>Opposition: surdité/sonorité de sons consonantiques</p> <p>récitation de poème : prosodie et articulation en contexte de production massive orale à base d'un modèle</p>

		beaucoup d'enfant pendant la célébration du baptême le mois prochain		
Neuf	Les sons [j] et [l] p.108	[j] : fille, oreille, famille [l] : malade, lui, blanche Virlangue : La fille s'habille bien quand elle va en ville où elle travaille.	Lecture d'un conte p. 106	Il aurait fallu indiquer comme exception le mot 'ville' sinon il risque de subir la généralisation dû au fait qu'il apparait parmi des mots contenant '-ille' prononcé comme [j].
Dix	Les sons [l], [j] et [r] p.122	[l] : seule, ensemble, elle, aimable, école, fil, il, ville [j] : gentille, travaille, fille, brille, Camille, braille, faille, d'ailleurs [r] : dure, faire, frère, sûr, être, corps, nourriture, instruire, car, d'ailleurs, garder	Ecoute puis lecture d'une conversation à haute voix p 121	Cassette : brille = [bril], braille = [brej] Trois sons abordés en même temps
Onze	Les sons[t] et [d] p.129	[t] : petit, inquiète, mettre, longtemps, moustiquaire, quartier, attendu, appétit, [d] : malade, diarrhée, docteur, doit, ordonnance, paludisme, attendu, médicaments, chaudement, Virlangue : Ta tante tire la tigresse dans le jardin de David	Ecoute puis lecture d'un texte à haute voix p. 127 Lecture d'un poème à haute voix p.132	Opposition basée sur la surdité et la sonorité des sons [t] et [d]
Douze	Les sons [j] et	[j] : pied, bien,	Lecture d'un	

	[i]p. 137	tient, psychiatre, combien, mieux [i] : visage, examiner, chevilles, bigrement, scie Proverbe : « Tout ce qui brille n'est l'or » Virlangue : « Les miens rient à rien sans rien dire ».	texte à haute voix p.136	
Treize	Les sons [k] et [g] p. 149	[k] : combien, coûte, commander, chèque, carte [g] : garage, gare, paragraphe, infographiste, magasin Virlangue : Crois-tu que quelqu'un est gai dans la galerie mon gars ?	Lecture de texte à haute voix. P. 149	Opposition sonorité/surdité
Quatorze	Articulation et prosodie	Poèmes : « Quand on meurt » p.158 « Aujourd'hui » p.159	Ecoute et récitation de deux poèmes	Le mot 'meurt' mal orthographié – 'mort' dans le poème, chose qui entrainerait une confusion entre les sons [ø] et [ɔ]

Source : Livre Au Sommet 2

Remarques générales sur le contenu phonétique du manuel

Nous observons généralement que 19 sons du français l'occurrence [e], [ə], [i], [ɔ], [o], [u], [y], [ø], [p], [b], [t], [d], [k], [g], [s],[ʃ], [l], [R], et [j] apparaissent au moins une fois dans le manuel *Au Sommet 2*. La liste des sons absents ici comprend [a], [ɑ], [ɛ],[œ], [ø], [ã], [é], [œe], [f], [v], [z], [m], [n], [ʒ], [ɲ], [ɥ] et [w] y. Sur les 19 sons présents dans le manuel, les 6 sons [o], [u], [k] et [g] (apparaissant chacun 2 fois) ;

et [l] et [j] (apparaissant chacun 3 fois) étaient les plus fréquents. Tout comme dans le manuel précédent, rien sur la prosodie n'était remarqué dans celui-ci.

Comme point de départ, le manuel introduit le son [ʃ] en précisant son orthographe comme « ch » et reprend l'idée d'orthographe différentes pour le son [s]. Nous observons que « sh » comme orthographe du son [ʃ] est écartée alors qu'il existe des mots anglais d'usage courant en français qui contiennent le son en question. Nous pensons ici aux mots comme « shopping, short, T-shirt et même shilling » qui auraient été cités pour mieux illustrer le son.

Toujours en gardant l'idée d'orthographe et prononciation, nous avons repéré les lettres « g » et « c/k » qui correspondent aux sons [g] et [k] respectivement dans la quatrième section du manuel. Or, nous savons que les mêmes lettres pourraient dans certains contextes d'apparition correspondre aux sons [ʒ] et [s] tels étant les cas de « ge, gé, gè, gi, et ce, ci ». Ces derniers cas devraient être cités comme exceptions. Il va de même pour l'orthographe « ille » liée exclusivement au son [j] dans la section neuvième sans du tout évoquer les exceptions tels que mille, ville, village et tranquille qui font partie du vocabulaire courant du niveau scolaire en question. Ces exceptions ne sont que présentées plus tard dans la section huit du Livre Trois de la même série.

Nous notons ensuite que les sons [y] et [u], [u] et [o] ; puis [j] et [i] sont présentés en opposition (voir sections trois, six et douze respectivement). Ceci fait penser à la confusion qui résulterait du fait que le son [y] est orthographié comme « u », [u] comme « ou » et [j] comme « ill ». C'est ainsi que ces oppositions s'avèrent très

utiles pour prévenir les difficultés d'articulation qu'occasionnerait la confusion lettre-son dans ces contextes d'orthographe.

Les sons abordés dans la section sept sont [ɔ] et [ø]. Par contre nous y assistons à un virlangue sensé illustrer les deux sons en question mais contenant les mots « océan, pendant et vacances » et donc faisant ressortir le son [ã]. Ceci peut entraîner une généralisation chez l'apprenant face aux trois sons [ɔ], [ø] et [ã], problème qui se manifesterait par la substitution de ces sons les uns par les autres.

En plus des exercices d'écoute et répétition visant des sons au niveau de différentes sections du manuel, deux poèmes sont proposés dans les sections huitième et quatorzième. L'apprenant est sensé écouter le professeur ou la cassette et puis, à son tour, répéter voir déclamer ces poèmes. Même si dans le dernier poème le mot « meurt » est écrit « mort », ce qui implique une prononciation différente, nous trouvons ce genre d'exercices bien appropriés pour la pratique de l'articulation et la prosodie.

Dans l'ensemble, un peu plus de la moitié des sons du français (52.8%) sont couverts dans ce manuel. De plus, nous y trouvons de bons exemples de quelques subtilités en rapport avec l'orthographe et la prononciation des sons français. Cependant, l'absence des exceptions aux règles illustrées rend ces explications limitatives et susceptibles à des généralisations incorrectes.

AU SOMMET LIVRE 3

Tableau 4.1.1.1.3 Présentation du contenu phonétique du manuel

Section	Aspects phonétiques/prosodiques	Présentation/illustration/exemples	Consignes et Travaux pratiques	Remarques
Une	Les sons [a] et [ã] p. 2	[a]: agent, passer, déjà, contravention, papiers, réalité, voilà, jamais, commissariat, indicateur, attirer, aller, voyage, moi, adorer, [ã]: devant, orange, agent, dans, casse, contravention, en, embouteillage, enfin, comment, pendant, vacances, rencontrer, grandes, attends, demande	Ecoute de cassette et répétition des sons Actes de parole	RPS
Deux	Les sons [i] et [y], p. 14	[i] : qui, final, <u>équipe</u> , <u>radio</u> , prix [y] : rugby, institut, plus,	Ecoute et lecture de texte p.14	Le mot <u>radio</u> contient [j] plutôt que [i]
Trois	Les sons [sjõ] p. 27	[sjõ] : récréation, réservation, pollution, collection, exposition, constellation, excursion, intention	Ecoute et lecture de texte à haute voix : « Evasion » p.27 Ecoute et répétitions de mots Dictée : Ecrire les mots entendus	Le mot ‘évasion’ risque d’être prononcé comme [evasjõ] compte tenu de son contexte d’apparition.
Quatre	Les sons [i], [y] et [u]	[i] : petit, ville, organise six, équipe, activités, kilomètre, lire, histoire [y] : une, studio, sur,	Ecoute de cassette et lecture de texte et des sons à haute voix.	RPS

		lecture [u] : pour, jours, nous		
Cinq	Les sons [p] et [b], p. 49	[p] : personnes, plâtre, opération, esprit, police, pas, peux, permettre, prompt [b] : blessé, autobus, ambulance, bâtiment, beaucoup, bon, rétablissement, besoin	Ecoute de cassette et lecture de texte	Opposition sonorité/surdité
Six p. 59	Aucune précision de sons abordés	Demain c'est la rentrée scolaire. C'est le début de l'année scolaire. Je vais te faire un paquet de casse-croustes. N'oublie pas que tu dois être sage et obéissant en classe. Les petits sont arrivés.	Ecoute et répétition de phrases	Les sons récurrents dans les cinq phrases sont [e], [ə] et [ɛ]
Sept	Les sons [ɔ], [œ], [ø] et [o] p.71	[ɔ] : sol, alors [œ] : seul, cœur [ø] : ceux, bœufs, deux, peu, feu, queue, nœud, queue, peut [o] : pot, *sœur, cause, dos, sot, nos, vos, faux, eau, chaude, beau, haut	Ecoute et répétition des sons et des phrases, voir exercice B, p.72 Exercice de prononciation à l'aide de la cassette (exercices A et C p.71-72)	Le mot *'sœur' n'a pas le son [o] tel que supposé dans la liste d'exemples.
Huit	Le son [j] p.79	Fillette, gentille, voyage, moyen, vieux, mieux, lieu, milieux, conseil, Marseille, travail, *vaisselles Exceptions : village,	Ecoute et lecture d'un dialogue p.79 Ecoute et répétition des	Seul cas où allusion est faite aux exceptions à la règle donnée 'vaisselles' n'a de place ni parmi les exemples ni parmi les

		ville, mille, tranquille	mots contenant le son [j] Recherche d'autres mots contenant le son [j]	exceptions.
Neuf	Les sons [R] et [l] p.91	[R] : numéro, garder, alors, appareil, portable, téléphonerai, déclaration [l] : allô, la, alors, voulez, portable, téléphonerai, déclaration	Ecoute et répétition des mots contenant les sons [R] et [l] Phrases avec des vides à compléter par [R] ou [l], exercice p.92	Seul cas où une explication est donnée par rapport au lieu et au mode d'articulation des sons [R] et [l] « En articulant ces sons, la langue touche le palais ; pour les prononcer, les lèvres sont légèrement écartées ; les cordes vocales vibrent pendant l'émission du [R] ».
Dix	Le son [é] et la dénasalisation [in] p.110	[é] : incalculable, incompetent, insuffisant, intolérable, incassable, inconnu, incohérent, incomplète [in] : inefficace, inoccupé, inaudible, inhumain, inoubliable, inégale, inépuisable	Exercice de distinction : mettre des mots dans la bonne colonne selon le son entendu soit [é] ou [in]	. [in] n'est pas un seul son tel que supposé dans le livre. La règle donnée p.219 « in+ consonne = [é] : Le cas de deux 'n' n'est pas pris en compte
Onze	Les sons [s] et [z] p.121	[s] : parce que, courses, surprise, monsieur, passent, bus, est-ce que, Mombasa, Soir, sont, taxi, transport, sur, s'il te plait [z] : besoin, magasin, surprise, ils entrent (liaison), amusant, zéro, quatorze heures,	Ecoute et lecture de texte à haute voix Ecoute et répétition de sons selon la cassette	représentations graphiques des sons bien variées : [s] = 'c', 's', 'ss', [ks]='x' et [z] = 's' et 'z'
Douze	Les sons [e], [ø] et [o]p.	[e] : débutant, féroce, hésiter, *j'ai, ses,	Ecoute et répétition de	Les mots 'ai', 'lait' et 'devrai' ne contiennent

	133	<p>*lait, vérité, des ennemis, mieux, carrière, collège, aider, étranger, marché, merci, professorat, dégoute, est, répondre, télégramme, parler, après, trouvez, media, déconseille, aller, *devrai, avec</p> <p>[ø] : deuxième, feu, œufs, jeu, queue, ceux, *veuf, ennuyeux, *heure, peux</p> <p>[o] : dos, faux, eau, jaune, cause, sauver, vaut, au</p>	sons selon la cassette	<p>pas [e] comme cela est supposé dans la liste des exemples.</p> <p>Les mots ‘veuf’ et ‘heure’ ne contiennent pas le son [ø] comme supposé dans la liste.</p>
Treize	Les sons [ɛ], [œ] et [ɔ] p. 149	<p>[ɛ] : pêche, sept, mettre, quel, elle, belle, scène, chaîne, vrai, resterai, faire</p> <p>[œ] peur, sœur, meurt, cœur, heure, beurre, seul, metteur-en scène,</p> <p>[ɔ] : port, mort, sole, hors, bord, sort, vol, étonne</p>	<p>Ecoute et lecture de texte à haute voix p. 148</p> <p>Ecoute et répétition des mots contenant les sons [ɛ], [œ] et [ɔ]</p>	RPS

Source : *Au Sommet Livre 3*

Remarques générales sur le contenu phonétique du manuel

Il est évident que le manuel *Au Sommet 3* contient les sons [a]/[ɑ], [e], [ɛ], [i], [o], [ɔ], [œ], [ø], [y], [ã], [é], [õ], [p], [b], [s], [z], [l], [R], et [j] (au total 20, chacun apparaissant au moins une fois). Repris deux fois sur ces 20 sons étaient [y], [s] et [j]. Par contre, les 16 sons [ə], [u], [øe], [t], [d], [k], [g], [f], [v], [m], [n], [ʃ], [ʒ], [ɲ], [ɥ], et [w] y étaient absents. De même, le manuel écarte tout aspect de prosodie.

Nous assistons dans ce manuel à l'opposition de quelques sons dont la distinction ne serait pas tout à fait évidente chez l'apprenant. Nous pouvons citer ici [a] et [ã] ; [i] et [y] ; [é] et [i] ; et [ɛ], [œ], et [ɔ] (voir sections une, deux, quatre, dix et treize respectivement). Le fait de les travailler en paires aiderait l'apprenant à s'efforcer de bien distinguer ces sons.

Par ailleurs il est intéressant de noter des exceptions et des notes explicatives par rapport à certaines notions. L'orthographe du son [j] présentée comme « -ille » dans le livre du niveau 2 trouve des éléments complémentaires au nom d'exceptions dans la section huitième de ce manuel. Il y est cité les mots ville, village, mille, et tranquille comme exemples de l'orthographe « ille » réalisée [l].

De plus, une explication est donnée à la page 91 concernant le lieu et le mode d'articulation des sons [l] et [R]. « En articulant ces sons, la langue touche le palais ; pour les prononcer, les lèvres sont légèrement écartées ; les cordes vocales vibrent pendant l'émission du [R] » ainsi en est-il précisé. Cette explication marque une rupture avec l'approche acoustique « écouter et répéter » et nous ouvre sur l'intégration de la composante articulatoire dans l'enseignement des sons du français à l'apprenant visé.

Néanmoins, il existe quelques coquilles dans ce manuel au nom d'illustration erronées de sons. Question est ici de recours aux mots contenant des sons quasi-proches aux sons particuliers visés. Le tableau ci-après nous en présente des exemples précis tirés du manuel.

Tableau 4.1.1.1.3.1 Illustration erronée de sons

son vise	mot cité	son présent	Page
[i]	radio	[j]	14
[s] dans [sjõ]	évasion	[z]	27
[o]	Sœur	[œ]	71
[e]	ai, lait et devrai	[ɛ]	133
[ø],	veuf et heure	[œ]	133

Source : Au Sommet Livre 3

Ces exemples nous montrent des cas susceptibles de désorienter l'apprenant et par là aboutir à la mauvaise articulation des sons en question même dans d'autres mots.

Ce manuel présente environ 56% des sons du français. Malgré les lacunes importantes qui s'y manifestent, il se prête bien à l'explication des sons et leurs contextes d'apparition tout en signalant des exceptions clés. Nous y témoignons aussi une approche jumelée rapprochant la perception et l'articulation de sons.

AU SOMMET 4

Tableau 4.1.1.1.4 Présentation du contenu phonétique du manuel

Le manuel comporte les quatorze sections dont le contenu est résumé et commenté sous forme du tableau ci-après.

Section	Aspects phonétiques/prosodiques	Présentation/illustration/exemples	Consignes et Travaux pratiques	Remarques
Une	Liaison et enchaînement p.2	ses études, deux étrangères, aux autres, une entreprise, tout le temps, pour être, niveau avancé, autre entreprise, un examen, c'est efficace, à mon avis,	<ul style="list-style-type: none"> ▪ écoute et répétition des exemples des cas de liaison et enchaînement ▪ actes de parole illustrant la liaison et l'enchaînement 	seulement la liaison obligatoire abordée
Deux	Les sons [s] et [ʃ], [p. 17	<p>Je sèche ces cheveux chez ce cher Serge.</p> <p>Sachons que la chanson de Samson sèche dans le songe chaud de Dalila séchant ses cheveux.</p> <p>Son sage chat, son sage chien, son sage singe.</p> <p>L'essence de la science donne l'aisance des sens</p>	Virlangues	Travailler la diction, le son et la vitesse

Trois	Les sons [ʒ] et [ʒ], p.	[ʒ] : job, jour, j'ai, je fais, j'avais [ʒ] : achats, quelque chose, grande chose, chez, champ de blé		Le son [ʒ] n'est pas seulement orthographié comme 'j' mais aussi comme 'g'. Opposition sourdité/sonorité
Quatre	Articulation et prosodie p.50	Lecture de texte: « Ça c'était notre vie professionnelle »	Lecture de texte à haute voix en tenant compte de la liaison, de l'accentuation, de l'intonation, de l'articulation et du rythme	Les aspects de la prosodie en question ne sont pas abordés dans le livre sauf la liaison.
Cinq	Les sons [g] et [k], p.	[g] : drogue, dialogue, cigares, sanguines, grévistes [k] ; comme d'habitude, piqures, coup, briquet, presque, chaque	Ecoutez te répétez après la cassette	Les sons [g] et [k] illustrés à toutes les trois positions Opposition sourdité/sonorité
Six	Nasalisation: les sons [ã] et [õ], p.	Liste pour l'exercice de discrimination: pendant, banque, centrale, commerce, renseigner, bonjour, France, en, membres, officiellement, dans, sont, bon, important, comment, cent, janvier, franc, identique, montrent, contre, sans Actes de paroles : concernant, enquête, renseignement, changer, argent, dans, étranger, raison, France, vacances	Discrimination auditive des sons nasaux [ã] et [õ] par la mise d'une croix dans la bonne colonne selon le son entendu après l'écoute de chaque mot de la liste donnée. Actes de paroles employant les mots illustratifs des sons nasaux en question	Il se peut que la confusion s'opère non seulement au niveau des deux sons nasaux en question mais aussi au niveau de leur dénasalisation notamment [ã]/ [a] et [õ]/ [o]

Sept	Intonation Les sons [ʒ] et [s] p 85	[ʒ]: jamais, dangereux, tu manges [s]: restaurant, c'est, tu sautes, je suis, courses au supermarché	Ecoute et ponctuation des phrases selon leur intonation	Lien entre la prosodie (intonation) et la ponctuation
Huit	Articulation et prosodie p.	Lecture de texte: « Vin, Vigne et Vignoble »	Lecture de texte à haute voix en tenant compte de la liaison, de l'accentuation, de l'intonation, de l'articulation et du rythme Les aspects de la prosodie en question ne sont pas abordés dans le livre sauf la liaison.	Les aspects de la prosodie en question ne sont pas abordés dans le livre sauf la liaison.
Neuf	Le son [p] p.	Virgane : « Un politicien pense politiquer partout pour être plus populaire. » Actes de parole : pouvoir, Premier Ministre, reprendre, se permettre de, dans les plus brefs délais, avoir la capacité de	Ecouter et répéter le virgane p.102 Actes de parole	Les exemples donnés se prêtent essentiellement à illustrer [p] en position initiale.
Dix	Les sons [œ] et [ø]	[œ] : cœur, bœuf, meilleur, animateur [ø] : jeux, mieux, peut	Ecoute et répétition	Simple écoute et répétition ne suffirait pas pour la maîtrise des sons si proches. Ne faudrait-il donc pas prévoir un exercice de discrimination auditive là-dessus ?
Onze	Articulation et prosodie	Lecture de texte: « Le français au Québec»	Lecture de texte à haute voix en tenant compte de	Les aspects de la prosodie en question ne sont pas abordés

	Pp.121-122		la liaison, de l'accentuation, de l'intonation, de l'articulation et du rythme.	dans le livre sauf la liaison.
Douze	Articulation et prosodie Pp. 133-134	Lecture de texte: a) « La publicité» b) « Métiers » et c) « La vie en Europe »	Lecture de texte à haute voix en tenant compte de la liaison, de l'accentuation, de l'intonation, de l'articulation et du rythme Les aspects de la prosodie en question ne sont pas abordés dans le livre sauf la liaison.	Les aspects de la prosodie en question ne sont pas abordés dans le livre sauf la liaison.

Source : Au Sommet Livre 4

Remarques générales sur le contenu phonétique du manuel

Nous constatons seulement huit sons abordés dans le manuel *Au Sommet 3*. Il s'agit de [œ], [ø], [ã], [õ], [p], [s], [ʃ], et [ʒ]. Chacun des cinq premiers figurent une seule fois alors que les trois derniers sont repris chacun deux fois. Vingt-huit sons à savoir [a], [ɑ], [e], [ə], [ɛ], [i], [o], [ɔ], [u], [y], [é], [øe], [b], [t], [d], [k], [g], [f], [v], [z], [m], [n], [l], [R], [ɲ], [j], [ɥ] et [w] ne sont constatés nulle part dans le manuel. Contrairement aux trois autres manuels précédents, le présent privilégie largement la liaison et l'intonation. Ces deux aspects de la prosodie y sont repris cinq et quatre fois respectivement.

Trois sections de ce manuel sont consacrées chacun à une paire de sons proches. Nous trouvons les sons [s] et [ʃ] dans la section deuxième; [ã] et [õ] dans la sixième ; et [œ] et [ø] dans la dixième. Les tâches qui s’y rattachent consistent à une simple écoute et répétition desdites paires de sons. Contrairement à cette démarche nous sentons que des exercices de discrimination à l’oral et à l’écrit amèneraient l’apprenant à mieux distinguer et maîtriser des sons si proches. Bien qu’il y ait seulement huit sons abordés dans ce manuel, nous y trouvons d’excellents exercices d’articulation et prosodie. Il y a d’abord la lecture de texte à haute voix en tenant compte d’une gamme d’aspects prosodiques tels que la liaison, l’accentuation, l’intonation, l’articulation et le rythme. Ceci est repris dans les sections quatrième, huitième et onzième. Nous avons ensuite l’écoute et la ponctuation de phrases selon leur intonation dans la section septième. Toutefois, les notions de prosodie abordées dans le manuel ne permettent pas à l’apprenant de répondre pleinement à cette exigence. En fait, seuls la liaison, l’enchaînement et l’intonation y sont couverts. Il reste à voir donc comment l’apprenant n’ayant rien appris sur l’accentuation et le rythme pourra les exécuter correctement dans sa lecture.

Comparé avec les autres trois manuels de la même série, celui-ci aborde un nombre de sons relativement minime même s’il se consacre largement à la prosodie. Certes, la distinction des sons proches y est supposée. Malheureusement les tâches que propose le manuel se prêtent mal à la réalisation de cet objectif. Au niveau de l’évaluation, le manuel s’avère trop exigeant en demandant à l’apprenant d’exécuter des notions de prosodie qui n’y sont pas abordées.

4.1.1.2 SERIE *ENTRE COPAINS*

Aperçu général de la série *Entre Copains*

La série *Entre copains* fut conçue par un groupe de trois enseignants kenyans et éditée par East Africa Education Publishers en 2004. Tout comme la série précédente, celle-ci comprend quatre manuels toujours selon les quatre niveaux de l'école secondaire au Kenya. Chacun de ces manuels contient six leçons appelées *unités* et chacune d'entre elles traite soit des sons ou des aspects prosodiques spécifiques. Ces notions de prononciation sont souvent accompagnées des notes explicatives surtout pour les cas d'exceptions. Les exercices de discrimination auditive dominent l'évaluation des sons appris tandis que la relecture de textes ainsi que la répétition et la ponctuation de phrases en respectant la liaison et l'intonation sont consacrés à l'évaluation des aspects prosodiques. Partons de ces généralités pour examiner les contenus phonétiques et prosodiques dans chacun de ces manuels de façon particulière tels que présentés dans les tableaux ci-après.

ENTRE COPAINS 1**Tableau 4.1.1.2.1 Présentation du contenu phonétique du manuel**

Section	Aspects phonétiques/prosodiques	Présentation/illustration/exemples	Consignes et Travaux pratiques	Remarques
Une	les sons [u] et [y] p. 25	[u] : bonjour, genou, vous, alouette*, joue, [y] : salut, tu, rue, vu, tenu, allumer, volume	écoute de la cassette et puis discrimination des sons par la mise de (X) dans la bonne colonne selon le son entendu, soit [u] ou [y]	y-a-t-il le son [u] dans le mot 'alouette' ? exercice de discrimination auditive, rien d'oral du côté de l'apprenant
Deux	les sons [õ] et [ã], p. 45	[õ] : bonjour, pardon, bon, bonbon, mon, ton, nom, leçon, oncle, prénom, donc, onze [ã] : devant, français, maman, enfin, novembre, champagne, viande, entrez, enchanté	reprise de la même consigne (voir unité 1) pour les sons [õ] et [ã]	Exercice de discrimination auditive, rien d'oral du côté de l'apprenant. Livre du prof. P 11 novembre et français ≠ [õ], pardon ≠ [ã]
Trois	Les sons [s], [z], [ø] et [œ] , p. 69	[s] : sud, aussi, assez, danse, tasse, leçon, sportif, suis, surprise [z] : horizon, rose, phrase, musique, zéro, dixième, surprise, deuxième [ø] : feu, jeu, bleu, peu, eux, heureux, queue [œ] : heure, neuf, œuf, professeur, sœur, directeur, ingénieur, jeune, menteur	reprise de la même consigne (voir unité 1) pour a) les sons [s] et [z], et b) les sons [ø] et [œ]	Seulement exercices de discrimination auditive, rien d'oral du côté de l'apprenant Opposition consonne sourd/ consonne sonore Selon les réponses dans le livre du prof, p 17 : <u>s</u> ud et <u>aussi</u> ≠ [z] alors que <u>horizon</u> ≠ [s], <u>bleu</u> ≠ [œ], profes <u>seur</u> ≠ [ø]
Quatre	Les sons [p]	[t] : tes, date, très,	Le professeur	Livre du prof :

	et [b], p. 84 p. 90 Livre du prof : [t], [d], [e] et [ɛ]	secrétaire, habite, toilette, [d] : Dodoma, date, grande, salade, des, malade [e] swaleh, kenyan, école, préfère, étudier, poupée, téléphone, [ɛ] : mère, père, préfère, crème, treize, tête	devra expliquer que le 'e' est muet sauf s'il y a présence des accents, é, ê, è	Dodoma≠ [t] alors que très≠ [d], père et tête ≠ [e]
Cinq	P111 Livre du prof : [g] et [k] p 28	[g] : seconde, gris, garçon, grand, gros, cigarette, dialogue [k] : sac, lac, crayon,	Le professeur devra expliquer que le 'h' est muet en français.	
Six	Les sons [l] et [R] p. 112 P125 Livre du prof : [o] et [ɔ]	[o] : chaud, l'eau, tableau, nouveau, agneau, beau, piano, lavabo, moto, photo, haricot, bientôt, [ɔ] : mort, donner, atomique, atroce, nationale, océan	Discrimination auditive	

Source : *Entre Copains Livre 1*

Remarques générales sur le contenu phonétique du manuel

Le nombre des sons étudiés dans le manuel *Entre Copains 1* est inférieur à celui de ceux qui n'y figurent pas. Constatés à la fréquence d'une seule fois étaient les treize sons [a], [ɑ], [ə], [i], [é], [ɲ], [j], [u], [w], [f], [m], [n], [œ] alors que le reste des vingt-trois sons à savoir [e], [ɛ], [o], [ɔ], [œ], [ø], [y], [ã], [õ], [p], [b], [t], [d], [k], [g], [v], [s], [z], [l], [R], [ʃ], [ʒ] y étaient absents. Encore faut-il noter que rien n'y est abordé vis-à-vis de la prosodie.

Le manuel de l'enseignant présente deux notes en rapport avec les lettres muettes « e » et « h ». Elles sont ainsi formulées. << *Le professeur devra expliquer que le « e » est muet sauf s'il y a présence d'accents « é, ê et è »*>>(voir unité quatrième). Il y est poursuivi que <<le professeur devra expliquer que le « h » est muet en français>> (voir unité cinquième). Nous trouvons ces remarques très pertinentes du fait que ces lettres ne seraient pas forcément muettes dans les autres langues parlées par l'apprenant tout comme cela est le cas dans certains contextes orthographiques pour « e » en français. Toutefois, ce qui est dit de « e » dans la première note devrait être complété par la prise en compte des contextes où « e » sans accent dans le cas de « e + consonne » se réalise comme [e] ou [ɛ]. Les mots « les, des, mes, nez, chez, poulet, 'paquet,...» en serviraient d'exemples.

Parlant des consignes adressées à l'apprenant, il lui y est principalement demandé d'écouter (les mots lus sur la cassette) et de cocher des cases (listes de mots apparaissant dans son livre) selon le son entendu. Ce constat suscite deux questions principales. D'abord ces exercices privilégient-ils la production (orale) des sons par l'apprenant ? Et puis, les exercices de simple écoute et discrimination de sons sont-ils appropriés au niveau d'apprenant vrai débutant? Nous répondons NON à ces deux questions car nulle part n'est-il demandé à l'apprenant de reproduire des sons oralement. Ne faudrait-il donc pas proposer des exercices de répétition de sons et même de relecture de mots et de phrases courtes? A notre avis, de telles activités s'avèreraient mieux adaptées à la pratique orale de sons surtout compte tenu du niveau de l'apprenant débutant en français.

En rapport avec les exercices de discrimination, nous avons constaté de nombreuses fausses réponses dans les corrigés tels que prévus dans le livre de l'enseignant. Nous en verrons des exemples précis dans le tableau suivant.

Tableau 4.1.1.2.1.1 Erreurs dans les corrigés des exercices proposés dans *Entre Copains 1*

Mots (orthographe)	Son correct	Son indiqué	Page
novembre, français	[ã]	[õ]	11
sud, aussi	[s]	[z]	17
Dodoma, très, père, tête	[d], [t], [ɛ], [ɛ]	[t], [d], [e], [e]	22

Source : *Entre Copains Livre 1*

Certes, ni l'enseignant ni l'apprenant non avertis ne pourraient bénéficier de ces corrigés d'exercices. Ceci est dommage car ce genre d'incohérences pourrait facilement mener à la transmission et au renforcement d'une prononciation erronée chez les utilisateurs du manuel.

Il ressort que d'abord ce manuel ne couvre même pas la moitié des sons du français. De plus, les notions de la prosodie y sont complètement absentes. En outre, même si le manuel s'efforce à donner quelques explications sur les lettres muettes, celles-ci ne sont pas exhaustives. Par ailleurs, les consignes qui y sont proposées ne donnent pas à l'apprenant l'occasion de produire les sons du français oralement. Enfin, pour ce qui est de l'évaluation, les corrigés donnés contiennent des erreurs de discrimination de sons.

ENTRE COPAINS 2**Tableau 4.1.1.2.2 Présentation du contenu phonétique du manuel**

Section	Notions de prononciation	Présentation et exemples	Consignes et travaux pratiques	Remarques
Une	Les sons [f] et [v], p.22	[f] : François, fait, fromage, frais, farbou, font, fête, fin [v] : viveur, visite, verts-bois, buvant, vin, vive, vont	Ecoute et répétition de mots et de phrases contenant les sons [f] et [v] Repérage des mots dans lesquels les sons [f] et [v] sont entendus	Opposition consonne sourde/ consonne sonore Livre du prof p.11 Explication « Les sons [f] et [v] sont des consonnes constrictive. Qu'entend l'apprenant par « consonnes constrictives » ?
Deux	Les sons [t] et [d], p. 46	[t] : Thomas, travaille, stade, fête [d] : aujourd'hui, douze, décembre, stade, de, indépendance	mêmes consignes que dans l'unité 1 reprises pour les sons [t] et [d]	Opposition consonne sourde/ consonne sonore Qu'entend l'apprenant par « les occlusifs [t] et [d] » ?
Trois	Les sons [ɥ] et [j] p.50 Livre du prof pp.27-28 [y] et [j]	p.65 [y]: depuis, dix-huit, nuit, huile [j]: gentille, travaille, soja, famille, réveille, soleil	mêmes consignes que dans l'unité 1 reprises pour les sons [f], [j], [ɥ], [j] [y] et [j]	Le son [ɥ] représenté par le symbole [y] Aucune exception n'est donnée par rapport au son [j] alors que les mots ville et village font partie du vocabulaire du niveau en question.
Quatre	Les sons [p] et [b] p. 84 Les sons [t], [d], [e] et [ɛ], p. 85	[p] : père, pianiste, Paris, professeur, pendant, parfois, partent [b] : Ben, habite, biologie,	mêmes consignes que dans l'unité 1 reprises pour les sons [p] et [b] écoute de la cassette et puis	Opposition consonne sourde/consonne sonore Illustration de [p] n'est faite que pour

		<p>Bujumbura, Burundi, Brésil</p> <p>[t] : tes, date, téléphone, très, secrétaire, habite, toilette et lunette</p> <p>[d] : Dodoma, date, grande, salade, des et malade</p> <p>[e] : kenyan, école, préfère, étudier, poupée, téléphone, été</p> <p>[ɛ] : mère, père, préfère, crème, treize, tête,</p>	discrimination des sons par la mise de (X) dans la bonne colonne selon le son entendu notamment [t], [d], [e] ou [ɛ]	la position initiale.
Cinq	<p>Les sons [ʃ] et [ʒ] p. 108</p> <p>Le 'h' muet, p.111</p> <p>Les sons [k] et [g] p.111</p>	<p>[ʃ] : je, fromage, mange, juillet, gens, plage, jeunes</p> <p>[ʒ] : cache, chaise, chat, chaud, chantent, charmantes</p> <p>'h' muet : histoire, hôpital, hôtel, Helene, hôtesse</p> <p>[k] : ticket, Chrétien, sac, lac, crayon, secret,</p> <p>[g] : gris, garçon, grand, gros, cigarette, dialogue, seconde,</p>	<p>mêmes consignes que dans l'unité 1 reprises pour les sons [ʃ] et [ʒ]</p> <p>écoute de cassette et puis discrimination des sons par la mise de (X) dans la bonne colonne selon le son entendu soit [k] ou [g]</p>	<p>Livre de l'apprenant p.108 : confusion de symboles phonétiques [z] au lieu de [ʒ]</p> <p>Livre du prof p.41 : les sons [ʃ]et [ʒ] sont échangés au niveau des mots illustratifs, même page le symbole [ʃ] remplacé par [f]</p> <p>Explication sous forme de note à la page 111 portant sur le 'h' muet ; « le 'h' ne se prononce pas en français ».</p> <p>Cas d'assimilation : 'seconde'</p> <p>Opposition consonne sourde/consonne sonore</p>
Six	<p>Les sons [l] et [R], p.112</p> <p>Les sons [o] et</p>	<p>[l] : la, elle, galope, blanche, planche, clair, lune, le, miaule</p>	mêmes consignes que dans l'unité 1 reprises pour les sons [l] et [R]	Note explicative : Livre du prof. P 48 « Vous avez peut-être déjà constaté

	[ɔ] p.125	[R] : souris, grise, trou, partout, rouge, sur, bruit, brune, clair, dormant, prestement Comptine de Luc Berimont [o] : piano, chaud, lavabo, eau, moto, tableau, atomique, photo, nouveau, haricot, agneau, bientôt, beau, clos, gâteau [ɔ] : mort, donner, atroce, *nationale, océan,	écoute de cassette et puis discrimination des sons par la mise de (X) dans la bonne colonne selon le son entendu soit [o] ou [ɔ]	certains groupes ethniques en Afrique ont un problème avec ces deux sons. Le son [l] qui n'existe pas dans leurs langues maternelles est souvent remplacé par le [R] qu'ils connaissent et qu'ils peuvent bien articuler ».
--	-----------	--	--	---

Remarques générales sur le contenu phonétique du manuel

Dans le manuel Entre Copains 2, nous avons eu affaire à 18 sons en l'occurrence [e], [ɛ], [i], [o], [ɔ], [p], [b], [t], [d], [k], [g], [f], [l], [R], [ʃ], [ʒ], [j], et [y]. De ces sons [t], [d] et [f] sont chacun repris deux fois. Ne figurant pas dans le manuel sont les aspects de la prosodie ainsi que l'autre moitié des sons du français précisément [a], [ɑ], [ɔ̃], [œ], [ø], [w], [ã], [é], [õ], [øe], [v], [s], [z], [m], [n], [ɲ], [u], et [y].

Deux appellations phonétiques ressortent de la présentation des paires des sons consonantiques notamment « consonnes fricatives » référant aux sons [f] et [v] (voir unité première) et « les occlusifs » référant aux sons [t] et [d] (voir unité deuxième). Mais la question qui se pose est de savoir si ces termes diraient quelque chose à l'apprenant. Ne serait-il plus pratique et utile d'aller au-delà de ces termes en donnant

une description du lieu et du mode d'articulation de ces sons tel que cela a été fait pour les sons [l] et [R] dans *Au Sommet 3* p. 91 ?

Nous repérons la note d'information suivante concernant l'articulation des sons [l] et [R] à la p. 48 du livre de l'enseignant. « *Vous avez peut-être déjà constaté que certains groupes ethniques en Afrique ont un problème avec ces deux sons. Le son [l] qui n'existe pas dans leurs langues maternelles est souvent remplacé par le [R] qu'ils connaissent et qu'ils peuvent bien articuler* ». Ceci souligne le fait que les langues préalablement acquise et/ou apprises par l'apprenant pourraient influencer sur son articulation de ces deux sons – et probablement sur d'autres sons du français.

Comme nous l'avons remarqué pour le manuel *Au Sommet 2* section neuvième, aucune exception n'est donnée par rapport au son [j] abordé dans l'unité troisième du présent manuel alors que les mots mille, ville, village et tranquille entre autres constitueraient une liste d'exceptions appropriées à la prononciation des lettres « ille ».

Quatre cas d'emploi incorrect des symboles phonétiques ont été dégagés. Dans l'unité troisième, [y] figure à la place de [u] dans les mots « depuis, dix-huit, nuit et huile ». Trois anomalies sont évidentes dans l'unité cinquième par rapport aux sons [ʒ] et [ʃ]. Devant les mots illustrant ces deux sons, [z] prend la place de [ʒ], [ʃ] celle de [ʒ] alors que [ʃ] est substitué par le symbole inconnu [f]. C'est une situation qui ne peut qu'embrouiller les utilisateurs de ce manuel.

Synthèse du manuel

Entre copains 2 couvre la moitié des sons du français. Comme observé dans le commentaire, les consignes et exercices qui y sont donnés se prêtent mal à la production orale chez l'apprenant. Encore avons-nous noté que quelques explications et illustrations de sons ainsi que l'emploi de certains symboles phonétiques dans le manuel se sont avérés lacunaires.

ENTRE COPAINS 3**Tableau 4.1.1.2.3 Présentation du contenu phonétique du manuel**

Section	Notions de prononciation	Présentation et exemples	Consignes et Travaux pratiques	Remarques
Une	Rien sur la prononciation n'y est abordé.			
Deux	La liaison facultative p.37	Je suis*étudiant au lycée internationale Ils sont*allés au marché. Ma sœur est*infirmière. Nous sommes*heureux d'être ici. Ce n'est pas*important.	Écoute et répétition de phrases avec et sans liaison	Note : « Dans ces phrases la liaison n'est pas obligatoire »
Trois	La liaison interdite/fautive p. 67	J'aime les haricots verts. Je vois un hibou là-haut dans l'arbre. J'ai un frère et une sœur. Nos copains arrivent aujourd'hui. Les salles à manger de l'université sont modernes.	Ecoute et répétition de phrases sans faire la liaison.	Note : « Quelquefois on ne fait pas la liaison comme dans les phrases suivantes »
Quatre	La liaison obligatoire, p. 84	tout* à l'heure, de temps*en temps, tout*à coup, mesdames*et messieurs, mot* à mot, tout*à fait, de plus*en plus,	Ecoute et prononciation de groupes de mots en faisant la liaison.	Question: « Connaissez-vous ces groupes de mots ? »

		petit*à petit, avant*hier, Il était*une fois		
Cinq	Intonation, p. 102	Phrases interrogatives : Comment*allez-vous ? Tu ne l'as pas*entendu entrer. Est-ce que je peux tout trouver aux Champs*Élysées ? Revient-il au village de temps*à autre ? Sont-ils allés aux* Etats-Unis l'année dernière ? Phrases déclaratives : J'ai déjà visité la France. Le Kenya est*un bon pays. Natalie arrive dimanche à dix-huit*heures. Il a acheté un cadeau pour son*amie. La classe de français est très motivée cette année...	Ecoute et répétition de phrases en notant l'intonation	Note1 : « <i>Notez l'intonation montante dans ces phrases interrogatives.</i> » Note 2 : « <i>La phrase déclarative se caractérise par une intonation montante/descendante.</i> » Poursuite de deux concepts en même temps ; liaison et intonation. (Récapitulation de la liaison)
Six	Intonation p. 118	Exclamation et interjections : C'est vrai ! Mais c'est impossible ! Oh là là !	Ecoute et répétition de phrases Exercice : Montrer l'étonnement en utilisant les exclamations et les	Note donnée : « <i>L'intonation montante dans ces expressions d'exclamation et ces interjections rend</i>

		Que c'est beau ! Mon Dieu ! Ah bon ! Quelle chance ! Aïe ! Eh bien!	interjections données selon l'exemple donné.	<i>les phrases plus vivantes. »</i>
--	--	--	--	---

Source : *Entre Copains Livre 2*

Remarques générales sur le contenu phonétique du manuel

Les informations dans le tableau 4.2.1.1.3 font ressortir le fait que ce manuel ne traite que de la liaison et de l'intonation. En fait, tous les trois types de liaison (facultative, fautive et obligatoire) ainsi que les variations intonatives liées aux trois types de phrases (déclarative, interrogative et exclamative) y sont abordés. L'écoute et la répétition de phrases s'y affichent comme l'outil clé pour la présentation et l'évaluation des notions à apprendre. Notons toutefois qu'il n'y est prévu sur les sons du français en tant que tels. Ceci est le cas bien que neuf sons [a], [ɑ], [ə], [w], [é], [œ], [m], [n] et [ɲ] ne soient abordés nulle part dans l'ensemble de la série *Entre Copains*.

ENTRE COPAINS 4

Tableau 4.1.1.2.4 Présentation du contenu phonétique du manuel

Section	Aspects phonétiques/prosodiques	Présentation/illustration/exemples	Consignes et Travaux pratiques	Remarques
Une	Chansons et poèmes		Ecoute et répétition des chansons ; et déclamation des poèmes	De très bons exercices pour la pratique et la maîtrise de l'articulation des sons et de la prosodie du français.
Deux				
Trois				
Quatre				
Cinq				
Six				

Remarques générales sur le contenu phonétique du manuel

Nous remarquons rien de précis ni sur les sons ni sur la prosodie dans le manuel *Entre Copains 4*. Néanmoins, nous y constatons des exercices de reproduction orale proposant l'écoute puis la répétition des chansons et la déclamation de poèmes. Même si la prononciation n'est pas abordée de façon explicite dans tous les six sections du manuel, les exercices de reproduction orale s'avèrent sans doute très utiles pour la pratique et la maîtrise de la prononciation par l'apprenant.

4.1.1.3 Série *PARLONS FRANCAIS LIVRE 1*

Aperçu général de la série

Parlons Français est une réalisation du Bureau de Coopération Linguistique et Educative de Nairobi et éditée par l'Institut de l'Education kenyan en 1994. La série fut conçue pour les apprenants du français à l'école secondaire au Kenya. Notre parcours des quatre manuels de la série a abouti au constat que Seul le manuel *Parlons Français niveau 1*, précisément dans sa leçon introductive titrée *Leçon Zéro*, traite des notions de la prononciation de façon explicite. De ce fait, notre analyse phonétique n'a porté que sur cette leçon s'avérant pertinente à la présente étude.

Dans ce manuel, la présentation des sons du français se fait selon une démarche à quatre étapes. La première consiste à donner les formes graphiques, d'abord en isolement et puis dans des mots français illustratifs des différents sons visés. Il y a ensuite recourt à des mots du Kiswahili contenant des sons jugés semblables à ou proches de ceux du français. La troisième étape comprend la transcription phonétique de la plupart des mots français illustratifs des sons visés. Enfin, la présentation se

conclut par des notes explicatives soit en anglais ou en kiswahili pour signaler quelques unes des règles régissant la prononciation du français tout en en citant des exemples et des exceptions. La partie évaluative de la leçon présente un exercice demandant à l'apprenant de répéter certains mots après la cassette. Dans l'exercice l'accent est mis sur les sons [ʒ], [d], [t], [l], [ʃ], [ø], [y], [ø̃], [é], [ã] et [õe]. Les tableaux 4.2.2 et 4.2.2 ci-après capturent la présentation proprement dite des contenus phonétiques de la leçon en question (voir pp. 7-11 du manuel).

Tableau 4.1.1.3.1 Présentation des sons consonantiques du français

Forme graphique		Mot swahili contenant un son proche/semblable	Transcription phonétique du mot français
Lettre(s)	Mot français (illustratif)		
p	papa	pete	Pas de transcriptions phonétiques
b	bébé	baba	
t	télé	tendo	
d	docteur	dawa	
k	quart	kenya	
g	guide	giriama	
m	maman	mama	
n	nuit	nia	
s	samedi	sasa	
z	zéro	zizi	
f	feu	fanya	
v	vélo	vitu	
l	lit	lengo	
r	roue	rinda	
ch	chat	shamba	
j	« 'j' ya kifaransa hutamkwa kama 'j' katika neno 'Njoro' (mji wa Njoro) ».		

Source : *Parlons Français Livre 1*

Tableau 4.1.1.3. 2 Présentation des sons vocaliques du français

Forme graphique		Mot swahili contenant un son proche/semblable	Transcription phonétique du mot français
Lettre(s)	Mot français (illustratif)		
a	sa, Ça va ?, papa	a, paka, dada	[sa], [sa va], [papa]
i	il, ami, ville,	Pika, miliki, ili	[il], [ami], [vil]
*u	tu, salut, vu	Iu	[tiu], [saliu], [viu]
ou	nous, vous, pour	u, bubu, lulu	[nu], [vu], [pur]
e	<i>“ In French, the letter ‘e’ is usually ‘mute’ (not pronounced) unless followed by certain consonants or “accents” such as these: é, è, ê have been put on top of the letter. It should therefore not be pronounced if it appears without any of these accents”.</i>		
	Cote d’Ivoire, Zaire, Tanzanie		[kotdivwar], [zair], [tanzani]
é	nationalité, et, bébé	e, pete, lete	[nasionalite], [e], [bebe]
ai/aî	paix, s’il vous plait, père, très	penda, Embu	[pè], [plè], [pèr], [trè]
è/ê	pêche, est	Kenda	[pesh], [è]
O	porte, note	Pora, toka	[port], [not]
*eu	Euh! Il veut. Elle peut.	Aucun mot swahili cité	[ø], [vø], [pø]
Au	auto, nos, aéroport	Nairobi, ona, pote	[oto], [no], [aeropor]
Oi	toi, moi	wa, waka	[toi], [mwa]
*an	demander, comment	angalia	[demande], [koman]
*en	bien,		[bian]
*on	bon	ombi	[bon]
*om	comprendre	ponda	[komprandr]
*ui	suis, lui	wi	[swi], [lwi]

Source : *Parlons Français Livre 1*

Remarques générales sur le contenu phonétique du manuel

Présents dans le manuel *Parlons Français 1* sont les 31 sons suivants: [a], [ɑ], [e], [ə], [ɛ], [i], [o], [ɔ], [ø], [u], [y], [ã], [õ], [p], [b], [t], [d], [k], [g], [f], [v], [s], [z], [m], [n], [l], [R], [ʃ], [ʒ], [ɥ] et [w]. Tous ces sons apparaissent chacun une seule fois. 5 autres sons notamment [j], [œ], [é], [õe] et [ɲ] ne figurent pas dans le manuel. Il en est de même pour les aspects de la prosodie. 2 des sons présents à savoir [ʒ] et [e] sont appuyés par des explications comme suit.

[ʒ] « j » *ya kifaransa hutamkwa kama « j » katika neno « Njoro » (mji wa Njoro) »*

[« La lettre ‘j’ en français se prononce comme le ‘j’ du mot ‘Njoro’ (la ville de Njoro) »(notre traduction)].

[e] « *In French, the letter ‘e’ is usually ‘mute’ (not pronounced) unless followed by certain consonants or “accents” such as these: é, è, ê have been put on top of the letter. It should therefore not be pronounced if it appears without any of these accents».*

[“La lettre ‘e’ est muette en français sauf quand elle est suivie de certaines consonnes ou quand elle est marquée par les accents comme dans le cas de é, è et ê. Donc ‘e’ reste muet à moins que ces deux conditions ne soient remplies»(notre traduction)].

À part les deux explications citées en haut nous en avons repéré d’autres dont le double objectif fut d’expliquer la représentation graphie-phonie adoptée dans le manuel et d’orienter l’apprenant de façon générale sur la prononciation du français.

D’abord il est ainsi dit concernant la représentation approximative des sons.
« *Strictly speaking, the sounds marked * do not exist in Kiswahili. However, we have*

given Swahili sounds bearing some resemblance with these French sounds to help you master them eventually » p.10.

[« En principe, les sons portant l'asterisque () ne font pas partie du système phonétique du kiswahili. Néanmoins avons-nous fourni des sons du kiswahili proches de ceux visés en français pour que vous parviniez effectivement à leur maîtrise»(notre traduction)].*

Dans cette note allusion est faite aux sons [y], [ø], [ã], [õ] et [ɥ] dont les représentations respectives sont [iu], [ø], [an], [om] et [wi].

Il y a ensuite la série de notes ci-dessous adressées à l'apprenant en vue de l'orienter en matière de la prononciation du français.

« French sounds are familiar»

« As you will certainly notice it, French sounds resemble Kiswahili sounds. Therefore when pronouncing French words, phrases or whole French sentences, you should try pronouncing them the “Kiswahili way”, imitating Kiswahili sounds as much as possible. Always avoid pronouncing French words the English way »

« But do not try reading words you have never heard pronounced before as there is not always a direct relationship between the way a word is written in French and the way it is pronounced. Therefore first listen carefully to your teacher or to the tape and then try to repeat the Swahili way»

NB « Different spellings may produce the same sounds, some letters are not pronounced»

[« Les sons du français vous sont familiers. Comme vous le remarquerez, les sons du français sont semblables à ceux du Kiswahili. Alors, en articulant des mots, des

expressions ou même des phrases en français, adaptez votre articulation à celle du kiswahili et non pas à celle de l'anglais. Cependant, évitez de lire les mots dont vous ignorez la prononciation car en français, les formes graphiques des mots varient souvent des formes phoniques correspondantes. Veuillez donc écouter attentivement votre professeur ou la cassette puis répétez sans vous éloigner de la manière dont vous articuler les mots en kiswahili.

Retenez que des mots différant sur le plan graphique pourraient être prononcés de la même manière et que certaines lettres d'un mot seraient muettes »(Notre traduction)].

Trois points clés se dégagent des quatre notes citées ci-avant. D'abord, est-il affirmé qu'il existe des similarités entre les sons du français et ceux du Kiswahili et que cette ressemblance devrait servir d'atout à l'apprenant dans son articulation du français. Il y est ensuite reconnu qu'il y aurait des écarts entre la forme graphique et la forme phoniques des mots français. Par conséquent, Il est conseillé à l'apprenant de s'éloigner tant que possible de ses habitudes articulatoires anglaises tout en se penchant sur l'articulation swahilie comme repère et sur le professeur et les cassettes comme modèles.

En revenant au tableau des sons vocaliques, nous constatons du premier coup que le symbole [ø] est utilisé malgré son absence dans le système phonétique swahili, chose qui remet en cause l'effort à favoriser les symboles retrouvable en Kiswahili et donc sensés être facilement réalisables par les apprenants. Il est à noter aussi que les sons vocaliques nasaux [ã], [õ] sont représentés graphiquement en reprenant les lettres 'a', 'e' ou 'o' suivis de consonne nasale notamment 'n' ou 'm'. Les sons [y] et [ɥ] pour leur part sont représentés par des paires de sons à savoir [ui] et [wi].

Aux représentations phonétiques approximatives voire inexactes déjà évoquées dans la troisième note explicative s'ajoutent l'utilisation des symboles phonétiques erronés. Allusion est faite ici aux cas de [ə] dans le mot *demander*, transcrit comme [e] ; [j] dans le mot *nationalité*, transcrit comme [i] ; [ɛ] dans les mots *paix*, *plaît* et *père* transcrit comme [è] ; et [ɔ] dans les mots *côte* et *port*, transcrit comme [o]. En outre, il était évident que cette section du manuel est totalement dépourvue des notions de la prosodie. Il est à admettre que cet ensemble d'insuffisances risquent de compromettre la maîtrise de la prononciation du français par l'apprenant.

Même si le manuel s'est montré déficitaire dans une certaine mesure sur le plan phonétique et prosodique, reconnaissons son fondement théorique solide relevant de l'*Analyse Contrastive*. En fait la démarche qui y est adoptée pour la présentation des sons du français tient en compte le fait que le public visé dispose au préalable au moins deux systèmes phonétiques notamment du Kiswahili et de l'anglais et que ceux-ci pourraient soit accélérer ou freiner son apprentissage des sons du français. Ainsi, le recours aux sons familiers à l'apprenant permettrait à ce dernier des transferts facilitateurs de l'apprentissage voire maîtrise des sons du français.

4.1.1.4 Conclusion sur les trois séries de manuels

Průcha (1998) cité par Antonová (2011) observe que la méthodologie préconisée pour l'enseignement d'une langue devrait s'afficher primordialement dans les manuels prévus pour son enseignement. C'est pour cela que la conclusion de cette section sera enrichie par un commentaire sur la place que les manuels analysés accordent aux quatre méthodes que propose Billière (2008) pour l'enseignement/apprentissage de la

prononciation aussi que pour l'éventuelle correction d'erreurs. Lesdites méthodes comprennent *la méthode articulatoire, la méthode comparatiste, l'opposition phonologique et la méthode verbo-tonale.*

Chacun des trois premiers manuels de la série *Au Sommet* couvrent entre 56% et 58% des sons du français alors que le quatrième en aborde seulement 22%. En général, cinq sons à savoir [øe], [m], [n], [ɥ], et [w] manquent dans cette série et seul *Au Sommet 4* traite de la prosodie. L'apprentissage se fait principalement par l'écoute et la répétition des mots et des phrases contenant les sons visés. Il y a un seul cas dans *Au Sommet 3* où recours est fait à la description du lieu et du mode d'articulation. Quelques erreurs d'illustration de sons ainsi que d'emploi incorrect de symboles phonétiques y sont repérables.

En ce qui est de la série *Entre Copains*, les sons ne sont présentés que dans les deux premiers manuels totalisant treize et dix-huit sons respectivement alors que les neuf sons [a], [ɑ], [ə], [w], [é], [øe], [m], [n] et [ɲ] y sont absents. Au contraire de la série précédente, ces deux manuels se basent sur les exercices d'écoute et de discrimination pour la présentation des sons, cela par écrit. Dans *Entre Copains 3* nous ne constatons que la liaison et l'intonation alors que le manuel du niveau 4 comprend seulement des poèmes et des chansons que l'apprenant doit écouter et reproduire. Nous y remarquons aussi des explications sous formes de notes mettant en relief certaines notions.

Quant au manuel *Parlons Français*, les concepteurs s'inspirent du fait que le public visé en l'occurrence l'apprenant kenyan dispose au préalable au moins deux

systèmes phonétiques à savoir du kiswahili et de l'anglais. Le premier y est décrit comme sources de transferts facilitateurs d'apprentissage des sons du français tandis que le second passe pour source d'interférences susceptibles de freiner cet apprentissage. En suivant cette logique, les sons à apprendre y sont présentés par l'intermédiaire des mots du swahili contenant des sons similaires ou semblables à ceux du français visés. L'exercice qui y est proposé favorise l'écoute et la répétition de phrases. Toutefois, le manuel s'avère lacunaire à cause de l'absence d'aspects prosodiques et de certains sons du français notamment [é], [øe], [ɲ] et [j]. Evidemment, ce manuel recourt à la *méthode comparatiste* basée sur une comparaison entre les phonèmes et les systèmes sonores de deux langues, fondée sur l'analyse contrastive où l'enseignant est sensé se servir des sons communs ou proches pour favoriser ou corriger certaines articulations.

En général, tous les manuels analysés comportent une méthodologie axée sur la phonétique acoustique et caractérisée par la reproduction voire répétition et la discrimination des sons sur base de leur perception par l'apprenant. La phonétique articulatoire, c'est-à-dire décrire le lieu et le mode d'articulation des sons à l'apprenant pour qu'il s'efforce à les produire comme tel a très peu de place dans les trois séries de manuels étudiées. Les manuels écartent également la *méthode d'oppositions phonologiques* qui s'inspire de la linguistique structurale valorisant la substitution, l'opposition des sons et les paires minimales. Ceci aurait fait ressortir la fonction distinctive des sons appris et par là, montrer à l'apprenant l'apport sémantique d'une articulation correcte de chacun des sons du français.

Laborit H, cité dans le Guide Belin de l'Enseignement (2005) fait une mise à garde quant à la méthodologie largement affichée dans ces manuels. L'auteur affirme qu'en phonétique, la simple répétition ne favorise aucunement l'encodage et qu'elle peut au contraire démobiliser l'attention. Il s'avère donc crucial d'adopter les méthodes qui favorisent l'enseignement de la phonétique dans des contextes signifiants.

Besoin est de réviser les manuels analysés afin de palier les lacunes phonétiques et méthodologiques qui s'y manifestent et en ce faisant les rendre aptes à l'usage. Ceci nous éviterait de « jeter l'enfant et l'eau du bain » en rejetant ces manuels en totalité en dépit de leurs points forts. La piste à suivre serait d'y intégrer une méthode d'enseignement et de correction phonétiques plus robuste telle la *méthode verbo-tonale*. Cette méthode se distingue des autres par son intérêt particulier au perfectionnement de la production par audition. Elle priorise l'intégration de la phonétique dans l'étude de la langue par moyen des situations de communication tout en insistant sur les éléments prosodiques et le statut spécial de l'erreur de l'étudiant comme point de départ pour toute correction phonétique.

Rappelons que notre objectif dès le départ était de savoir dans quelle mesure la prononciation du français était-elle abordée dans les manuels analysés. Pour ce faire, nous avons restitué les fréquences d'apparition des sons du français aussi que des aspects de la prosodie à l'aide du tableau ci-après.

Tableau 4.1.1.5 Synthèses des fréquences des sons et des aspects prosodiques dans les manuels analysés

SONS PRÉSENTS (+) / ABSENTS (-)	FRÉQUENCE (F) DES SONS SELON MANUELS ET NIVEAUX												TOTAL
	AU SOMMET					ENTRE COPAINS					PARLONS FRANÇAIS		
	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	F	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	F	1 ^e	F	
[a]	-	-	+	-	1	-	-	-	-	0	+	1	2
[e]	+	+	+	-	3	+	+	-	-	2	+	1	6
[ə]	+	+	-	-	2	-	-	-	-	0	+	1	3
[ɛ]	+	-	+	-	2	+	+	-	-	2	+	1	5
[i]	-	+	+++	-	4	-	+	-	-	1	+	1	6
[o]	+	++	++	-	5	+	+	-	-	2	+	1	8
[ɔ]	-	-	++	-	2	+	+	-	-	2	+	1	5
[œ]	+	-	++	+	4	+	-	-	-	1	+	1	6
[ø]	-	-	++	+	3	+	-	-	-	1	+	1	5
[u]	+	++	-	-	3	+	-	-	-	1	+	1	5
[y]	-	+	++	-	3	+	-	-	-	1	+	1	5
[ã]	+	-	+	+	3	+	-	-	-	1	+	1	5
[é]	+	-	+	-	2	-	-	-	-	0	-	0	2
[ô]	+	+	+	+	4	+	-	-	-	1	+	1	6
[õe]	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	-	0	0
[p]	+	+	+	+	4	+	+	-	-	2	+	1	7
[b]	+	+	+	-	3	+	+	-	-	2	+	1	6
[t]	+	+	-	-	2	+	++	-	-	3	+	1	6
[d]	+	+	-	-	2	+	++	-	-	3	+	1	6
[k]	-	++	-	+	3	+	+	-	-	2	+	1	6
[g]	-	++	-	+	3	+	+	-	-	2	+	1	6
[f]	+	-	-	-	1	-	++	-	-	2	+	1	4

[v]	+	-	-	-	1	+	-	-	-	1	+	1	3
[s]	+++	+	++	++	8	+	-	-	-	1	+	1	10
[z]	+++	-	+	-	4	+	-	-	-	1	+	1	6
[m]	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	+	1	1
[n]	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	+	1	1
[l]	++	+++	+	-	6	+	+	-	-	2	+	1	9
[R]	++	+	+	-	4	+	+	-	-	2	+	1	7
[ʃ]	+	-	-	++	3	+	+	-	-	2	+	1	6
[ʒ]	-	-	-	++	2	+	+	-	-	2	+	1	5
[ɲ]	+	-	-	-	1	-	-	-	-	0	-	0	1
[j]	-	+++	++	-	5	-	+	-	-	1	-	0	6
[y]	-	-	-	-	0	-	+	-	-	1	+	1	2
[w]	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	+	1	1
Aspects de la prosodie													
Liaison	-	-	-	+++++	5	-	-	+++	-	3	-	0	8
Intonation	-	-	-	++++	4	-	-	++	-	2	-	0	6
Accentuation	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	-	0	0
Rythme	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0	-	0	0

Source : *Analyse des Series Au Sommet, Entre Copains et Parlons Français Livre 1*

Nous avons ensuite synthétisé davantage les éléments du tableau en haut en quatre catégories en fonction de leurs fréquences d'apparition. Il s'agit ici d'éléments absents, peu fréquents, fréquents, et très fréquents tels que résumés dans le tableau suivant.

Tableau 4.1.1.6 **Catégorisations des aspects de prononciation selon leurs fréquences d'apparition**

Catégorisation	Fréquence d'apparition	Eléments
Absents	nulle	[øe], accentuation et rythme
Peu fréquents	1 – 3	[a], [é], [v], [m], [n], [ɲ], [w], [u]
Fréquents	4 – 6	[e], [ə], [ɛ], [i], [ɔ], [œ], [ø], [u], [y], [ã], [õ], [b], [t], [d], [k], [g], [f], [z], [ʃ], [ʒ], [j] et intonation
Très fréquents	7 – 10	[o], [p], [s], [l], [R] et liaison

Source : *Analyse des Series Au Sommet, Entre Copains et Parlons Français Livre 1*

L'absence du son [øe] ainsi que la faible apparition des sons [é] et [u] nous ont beaucoup frappé compte tenu du fait que ces trois sons seraient complètement nouveaux chez l'apprenant de français kenyans. Il va de même pour le son [ɲ] qui existe en kiswahili mais avec une orthographe différente de celle du même son en français. Nous avons ainsi poursuivi davantage l'objectif rappelé lors de l'introduction des deux tableaux ci-avant afin de savoir s'il y aurait un lien significatif entre la fréquence d'apparition de sons dans les manuels analysés et celle d'erreurs de prononciation dans les productions orales d'apprenants enregistrées par rapport aux sons et aspects de prosodie figurant dans les manuels. Les résultats de cette comparaison ont été présentés dans la troisième section du présent chapitre.

4.1.2 ANALYSE DE CASSETTES

4.1.2.0 Introduction

Chacun des manuels analysés dans la section précédente était accompagné d'une cassette audio oralisant les contenus phonétiques qui y étaient prévus. D'emblée, faut-il signaler que les neuf cassettes étudiées dans ce travail offraient à l'apprenant la belle occasion d'entendre et de reproduire les sons du français dans leurs différents contextes d'apparition. Ceci était évident dans les explications et exercices qui y étaient présents. En tant qu'outil d'apprentissage, ces cassettes constituaient en elles-mêmes un modèle de prononciation pour l'apprenant. À cet égard, notre préoccupation principale était de savoir dans quelle mesure ledit outil se prêtait à la bonne prononciation du français.

L'écoute minutieuse desdites cassettes a révélé plusieurs fautes de prononciations dont la description phonétique généra sept catégories générales. Les six premières portant sur les segments voire phonèmes ont compris des substitutions vocaliques et consonantiques ; la diphtongaison ; l'omission et insertion de sons ; la prononciation de lettres muettes ; le recours aux sons étrangers au système phonétique français et le décalage de sons. Ensuite il y a eu une catégorie de fautes d'ordre prosodique précisément celle de rature de la liaison. Les sept catégories d'erreurs ainsi que les sous-catégories correspondantes furent présentées sous forme de tableaux et commentées comme suit.

4.1.2.1 Substitutions vocaliques et consonantiques

Comme nous le verrons ci-après, cette catégorie de substitutions rassemble trois sous-catégories de types voyelle orale - voyelle orale ; voyelle nasale - voyelle orale ; et voyelle nasale - voyelle nasale.

Tableau 4.1.2.1.1 Substitutions entre voyelles orales

Substitution	Orthographe (mots)	Fréquence
[a] [e]	ne l' <u>a</u> pas...	1
[a] [ɛ]	ponct <u>u</u> ation, inton <u>a</u> tion, guit <u>a</u> re (2)	4
[a] [ɔ]	keny <u>a</u> ne	1
[a] [o]	capit <u>a</u> le, nation <u>a</u> l, mat <u>i</u> n	3
[ø] [i]	<u>E</u> urope	1
[ə] [e]	d <u>e</u> mander, bien <u>v</u> enue, f <u>e</u> melle, r <u>e</u> mercie, r <u>e</u> merci <u>e</u> ment, prom <u>e</u> nade, profes <u>s</u> eur(2), téléph <u>o</u> nerai, b <u>e</u> soin, parlem <u>e</u> nt, pre <u>n</u> ez le <u>ç</u> on, d <u>e</u> dans, prem <u>i</u> ère (2), Vous ne... , s <u>e</u> maine, que, r <u>e</u> çu, l <u>e</u> , inter <u>v</u> enir, s <u>e</u> condaire, d <u>e</u> viner	24
[ə] [i]	méd <u>e</u> cin	1
[e] [ə]	t <u>e</u> rraces, g <u>e</u> nérale	2
[e] [ɔ]	moy <u>e</u> nn <u>e</u> , ennuy <u>e</u> ux,	2
[ɛ] [ɔ]	gu <u>e</u> rr <u>i</u> lle	1
[ø] [o]	Messieu <u>s</u> , jeu <u>d</u> i, pleu <u>t</u> , œu <u>f</u> s, pleu <u>t</u> , feu <u>x</u> heu <u>r</u> eu <u>x</u> (2), vieu <u>x</u> , mieu <u>x</u> , lieu <u>, milieu</u> , lieu <u>x</u> , mieu <u>x</u> , peu <u>, euros</u> , feu <u>, fameu</u> x, oiseau <u>, bleu</u> , peu <u>t</u>	21
[ø] [u]	lieu <u>, déjeu</u> ner, Dieu <u>, deu</u> xième, peu <u>x</u>	5
[œ] [ɔ]	peu <u>p</u> les, heu <u>r</u> ter (2), veu <u>l</u> ent, chauff <u>eu</u> r, d'ail <u>l</u> eu <u>r</u> s, leu <u>r</u> s, horreu <u>r</u> , s <u>œ</u> ur, deme <u>u</u> re, vende <u>u</u> r, meilleu <u>r</u> , leu <u>r</u> , accuei <u>l</u> , direct <u>eu</u> r	15
[y] [u]	Bienven <u>u</u> e, étu <u>d</u> iant, Sud, su <u>c</u> re (2), rue, mu <u>s</u> ée supermarché, éru <u>p</u> tion, rug <u>b</u> y, sur <u>t</u> out, bienven <u>u</u> e, salut, sur, ju <u>m</u> eaux, cultu <u>r</u> elle, dessu <u>s</u> , s <u>û</u> r, sur <u>t</u> out, plus, étu <u>d</u> e, sur <u>m</u> onter	24

[œ]	[ɛ]	he <u>u</u> re, ordina <u>teu</u> r, fume <u>u</u> rs	3
[œ]	[a]	direct <u>eu</u> r, he <u>u</u> re, he <u>u</u> res	3
[o]	[ø]	f <u>au</u> x, <u>ea</u> u, table <u>au</u>	3
[ø]	[ɔ]	pe <u>u</u> t, pe <u>u</u> , dangere <u>u</u> x, ennuye <u>u</u> x	4
[o]	[u]	emba <u>u</u> ché, be <u>au</u> , be <u>au</u> coup	3
[e]	[a]	étern <u>e</u> lle, commerc <u>u</u> cial, rayonnage, impress <u>u</u> ion	4
[e]	[i]	ann <u>e</u> e(2), méditerran <u>e</u> e, café, s <u>e</u> ance	5
[ɔ]	[a]	maxim <u>u</u> m	1
[œ]	[u]	ve <u>u</u> illez	1
[ɛ]	[i]	th <u>e</u> âtre(2)	2
[i]	[a]	<u>i</u> nutile, <u>i</u> naltérable, <u>i</u> nattendu	3
[y]	[o]	<u>eu</u>	1
[u]	[o]	<u>no</u> uveau, disc <u>ou</u> rs	2
TOTAL			140

Source : *Analyse des Series Au Sommet, Entre Copains et Parlons Français Livre 1*

La substitution de voyelles orales par d'autres voyelles similaires a compté cent quarante fautes et par là devenant la plus grande des catégories des fautes repérés dans les cassettes. Une réflexion au-delà de la simple catégorisation phonétique de ces fautes appelle à leur explication possible. Ceci a abouti sur les quatre typologies de fautes expliquées ci-dessous.

Le plus grand nombre des fautes dans le tableau en haut seraient issues de la confusion soit entre lettre et son ou entre des sons proches. Ceci est observable surtout pour les fautes liées aux sons vocaliques oraux quasi-unique au système phonétique français en l'occurrence [ɔ], [ø], et [œ], [y]. Nous en trouvons des exemples précis dans

les mots de la liste suivante: *demander, bienvenue, femelle, remercie, remerciement, promenade, professeur, telephonerai, besoin, parement, prenez leçon, dedans, première, Vous ne..., semaine, , que, reçu, le, intervenir, secondaire, rayonnage, deviner, messieurs, jedi, pleut, œufs, pleut, feux heureux, vieux, mieux, lieu, milieu, lieux, mieux, peu, euros, feu, fameux, oiseau, bleu, peut, dejeuner, Dieu, deuxieme, peux, peuples, heurter, veulent, chauffeur, d'ailleurs, leurs, horreur, sœur, demeure, vendeur, meilleur, leur, accueil, directeur, bienvenue, etudiant, Sud, sucre, rue, musee, supermarche, eruption, rugby, surtout, bienvenue, salut, jumeaux, culturelle, dessus, sûr, surtout, plus, etude, surmonter, ordinateur, fumeurs, directeur, heure, heures, peut, peu, dangereux, ennuyeux, veuillez, eteu.*

Nous observons ensuite certains mots porteurs de fautes de prononciation étant ceux partagés entre le français et l'anglais. Ainsi, ces fautes relèveraient d'une réalisation des sons vocaliques anglais à la place des sons français. Tel est le cas des mots *soulignement, intonation, capitale, national, medecin, guerille, supermarche, commercial, maximum, theâtre et discours.*

En outre, il y a le cas des monophthongues dont l'orthographe comprend plus d'une voyelle. La prononciation fautive de ces mots consiste en le remplacement des phonèmes corrects par la prononciation isolée d'une des lettres constitutives de l'orthographe du son en question. Les fautes liées aux mots *Europe, embauche, beau, beaucoup, faux, eau, tableau, nouveau, et discours en sont illustratives.*

Enfin, il émerge une tendance inexplicable portant sur les fautes de prononciation repérées dans les mots *ne l'a pas..., guitare, kenyane, matin, terraces,*

générale, moyenne, ennuyeux, éeternelle, impersion, annee, méditerranee, cafe, seance, inutile, inalterable et inattendu. Contrairement aux trois cas précédents, nous n'avons trouvé aucune logique pour expliquer la nature de ces dernières fautes.

Tableau 4.1.2.1.2 Substitutions liées aux sons vocaliques nasaux

Substitution	Orthographe (mots)	Fréquence
Cas de la dénasalisation proprement dite		
[ã][a]	consé <u>q</u> u <u>e</u> nce, Rou <u>e</u> n, bil <u>a</u> n, suiv <u>a</u> ntes, environn <u>e</u> ment, document <u>e</u> n <u>t</u> , licenci <u>e</u> ment, approximativ <u>e</u> ment, mont <u>a</u> nte, <u>e</u> n, descend <u>a</u> nte	11
[õ][ɔ]	questi <u>o</u> ns, <u>o</u> n <u>c</u> le, acc <u>o</u> mpagner, questi <u>o</u> n (2), gesti <u>o</u> n, s <u>o</u> n	7
[ã][an]	<u>a</u> nglais, <u>e</u> nvie	2
[é][ɛn]	ri <u>e</u> n	1
[õ][ɔm]	n <u>o</u> m (2), c <u>o</u> mpter	3
[õ][ɔn]	m <u>o</u> n, c <u>o</u> ncierge, c <u>o</u> n <u>v</u> ersation, prof <u>o</u> nd, n <u>o</u> n	5
Total		29
Cas généraux de substitution des voyelles nasales par des voyelles orales		
[ã][ɛn]	<u>e</u> ntourer	1
[ã][ɔn]	<u>e</u> nfant	2
[ã][ɔ]	parlem <u>e</u> nt, arg <u>e</u> nt, g <u>e</u> ns, s <u>a</u> ns, c <u>e</u> nt, d <u>a</u> ns, <u>e</u> n, g <u>e</u> ntil, document <u>e</u> n <u>t</u> , rapidem <u>e</u> nt, s <u>a</u> nt <u>e</u> , vac <u>a</u> nces vend <u>e</u> z, d <u>e</u> nts, viv <u>a</u> nt, att <u>e</u> nds, pl <u>a</u> n, insignifi <u>a</u> nte, qu <u>a</u> nd, commerc <u>a</u> nt, repos <u>a</u> nt, flam <u>a</u> nts, ch <u>a</u> nce, rassem <u>a</u> bler, sou <u>v</u> ent, aut <u>a</u> nt, efficacem <u>e</u> nt	27
[ɛ̃][a]	tr <u>a</u> in, dess <u>i</u> n, médec <u>i</u> n (2), dem <u>a</u> in, mat <u>i</u> n, bullet <u>i</u> n, v <u>i</u> n, l <u>o</u> in, p <u>o</u> int, m <u>i</u> en, t <u>i</u> en	12
[ɛ̃][in]	F <u>i</u> nlande	1

[ã][e]	présent <u>a</u> tion, compréh <u>e</u> n <u>s</u> ion, exige <u>a</u> nt, supplém <u>e</u> ntaire	4
[é][a]	exam <u>e</u> n, bil <u>i</u> ngue, lendem <u>a</u> in	3
[é][i]	<u>i</u> nterview, zambien <u>i</u> , incomp <u>r</u> éhensible	3
[ε̃][ɔ]	exam <u>e</u> n, moy <u>e</u> n (2), bil <u>i</u> ngue, v <u>i</u> ngt-neuf	5
Total		56
Cas de substitution des voyelles nasales par d'autres voyelles nasales		
[ã][õ]	étudi <u>a</u> nt, rom <u>a</u> n, pend <u>a</u> nt (2), abs <u>e</u> nt, cent <u>s</u> , intéress <u>a</u> nt, cont <u>e</u> nt, d <u>a</u> ns, contin <u>e</u> nt, adoles <u>c</u> ents, seulem <u>e</u> nt, ag <u>e</u> nce, finalem <u>e</u> nt, pour <u>a</u> nt, sens, dis <u>a</u> nt, t <u>a</u> nte, gr <u>a</u> nde, <u>a</u> n, déplacem <u>e</u> nt, logem <u>e</u> nt, gratuitem <u>e</u> nt, soix <u>a</u> nte (2), import <u>a</u> nte, parent <u>s</u> , enf <u>a</u> n <u>t</u> s	31
[ε̃][õ]	exam <u>e</u> n, <u>s</u> aint, citoy <u>e</u> ns, doyen	4
Total		35
Cas de la nasalisation fautive		
[a][ã]	keny <u>a</u> ne	1
[en][ε̃]	ancien <u>e</u>	1
[i][é]	initiation, mar <u>i</u> ne	2
Total		4
GRAND TOTAL (toutes les substitutions liées aux sons vocaliques nasaux)		124

Source : *Analyse des Series Au Sommet, Entre Copains et Parlons Français Livre I*

Les fautes touchant aux sons vocaliques nasaux étaient à cent vingt-quatre (soit 18.8%) du total des fautes constatées. Comme décortiqué dans le tableau 4.2.2.2.2, cette rubrique a compris quatre typologies de fautes à savoir vingt-cinq fautes de type dénasalisation proprement dite, soixante autres consistant en la substitution de sons vocaliques nasales par des sons vocaliques oraux non correspondants, trente-cinq substitutions entre sons vocaliques nasaux, et quatre cas de la nasalisation fautive.

Comme nous pouvons le déduire, la sous-catégorie de la dénasalisation proprement dite couvre deux genres de réalisations fautives de sons. La première consiste en la simple substitution d'un son vocalique nasale par son équivalent oral. Tel était le cas des mots *conséquence, Rouen, bilan, suivantes, environnement, document, licenciement, approximativement, montante, en, descendante, questions, oncle, accompagner, question, gestion et son. Pour la seconde, nous constatons une prononciation quasi-graphique s'étendant de la voyelle nasale jusqu'à la consonne nasale en réalisant ces deux sons oralement. Ceci renvoie aux fautes notées par rapport à la prononciation des mots *anglais, envie, rien, nom, compter, mon, concierge, conversation, profond, et non.**

La sous-catégorie des substitutions générales des voyelles nasales par des voyelles orales (non correspondantes) a concerné particulièrement deux sons nasaux à savoir [ã] et [é]. Les fautes constatées consistaient en le rendement de ces deux sons par [a], [e], [in],[ɔ] ou [ɔn] comme nous l'observons dans le tableau de référence plus haut. Nous assistons ici à deux tendances de mauvaise prononciation. La première implique la généralisation de [ã] et [é] en [a] ou [ɔ]/[ɔn] comme dans les mots *enfant, parlement, argent, gens, sans, cent, dans, en, gentil, document, rapidement, santé, vacances, vendez, dents, vivant, attends, plan, insignifiante, quand, commercant, reposant, flamants, chance, rassemabler, souvent, autant, efficacement, train, dessin, médecin, demain, matin, bulletin, vin, loin, point, mien, tien, examen, bilingue, lendemain, moyen et vingt-neuf. La seconde se caractérise par des réalisations graphiques de sons, tel étant*

le cas de la prononciation des mots *entourer*, *Finlande*, *présentation*, *compréhension*, *exigeant*, *supplémentaire*, *interview*, *zambienet incompréhensible*.

Comme pour la sous-catégorie précédente, celle rassemblant les fautes de substitution de voyelles nasales par d'autres voyelles nasales n'a porté que sur [ã] et [é] réalisés comme [õ]. Les trente-cinq fautes constatées à cet égard étaient en rapport avec la prononciation des mots *étudiant*, *roman*, *pendant*, *absent*, *cents*, *intéressant*, *content*, *dans*, *continant*, *adolescents*, *seulement*, *agence*, *finalement*, *pourtant*, *sens*, *disant*, *tante*, *grande*, *an*, *déplacement*, *logement*, *gratuitement*, *soixante*, *importante*, *parents*, *enfants*, *examen*, *saint*, *citoyens*, *etdoyen*.

Clôturent la catégorie des fautes liées aux sons vocaliques nasaux est la sous-catégorie des fautes de la nasalisation fautive de voyelles toujours portant sur [ã] et [é]. Les quatre fautes en question avaient rapport aux mots *kenyans*, *ancienne*, *marine* et *initiation*. Nous estimons que la prononciation fautive de ces mots aurait résulté soit de la prise en compte partielle du contexte orthographique requis pour la nasalisation ou, pour le cas des trois premiers mots, de la confusion entre les formes masculines et féminines d'adjectifs.

Tableau 4.1.2.1.3 Substitutions consonantiques et semi-consonantiques

Substitution	Orthographe (mots)	Fréquence
[f][v]	séroposit <u>f</u> (2), <u>eff</u> icacement	3
[k][g]	On <u>cl</u> e	1
[p][b]	o <u>b</u> server (4), emp <u>l</u> oie, a <u>b</u> sent	6
[s][z]	de <u>ss</u> in, rétabl <u>is</u> sement, si <u>x</u> (2), conver <u>s</u> ation, univers <u>it</u> é (3), soi <u>x</u> ante (4), di <u>x</u> (2), <u>s</u> agesse, alcool <u>is</u> me	16
[t][d]	gent <u>il</u>	1
[g][k]	grand-m <u>è</u> re, irrég <u>ul</u> arité, immigr <u>at</u> ion	3
[z][s]	déc <u>is</u> ion, pré <u>s</u> ence, circon <u>ci</u> sion, guér <u>is</u> on, rais <u>on</u> , télé <u>vis</u> ion, caus <u>e</u> , pays <u>ag</u> e, di <u>x</u> -neuf, pris <u>es</u>	10
[ʃ][ʒ]	rich <u>es</u>	1
[j][i]	sill <u>on</u> ne	1
[l][j]	vil <u>l</u> e, mill <u>ion</u>	2
[ʁ][gn]	dign <u>it</u> aires	1
[R][k]	fenê <u>tr</u> e, intern <u>at</u> ional, voudr <u>ai</u> s	3
TOTAL		48

Source : *Analyse des Series Au Sommet, Entre Copains et Parlons Français Livre 1*

Les substitutions consonantiques et semi-consonantique étaient au nombre de quarante-huit ou bien 9.4 % du total des fautes repérées des cassettes. La majeure partie de ces fautes comportait les cas de voisement et dé-voisement incorrects de sons. Les deux listes ci-après apportent des précisions sur le genre de fautes et leurs mots porteurs respectifs.

Le voisement incorrect de sons a porté sur les sons [f] prononcé [v] dans *séropositf* et *efficacement* ; [k] comme [g] dans *oncle* ; [p] comme [b] dans *emploie* ;

[ʃ] comme [ʒ] dans *riches* ; [t] comme [d] dans *gentil* ; et [g] comme [k] dans *grand-mère*, *irrégularité* et *immigration* ; [s] comme [z] *dessin*, *rétablissement*, *six*, *conversation*, *université*, *soixante*, *dix*, *sagesse* et *alcoholisme*. Ajoutons à ce groupe de fautes le cas de non assimilation évident dans la réalisation de [p] comme [b] dans les mots *observer* et *absent*, chose attribuable soit à l'orthographe de ces deux sons ou à l'influence de l'anglais notant qu'il s'agit ici des mots transparents dans les deux langues impliquées. S'agissant du dé-voisement incorrect il a été simplement question de [z] articulé comme [s] dans les mots *décision*, *présence*, *circoncision*, *guérison*, *raison*, *télévision*, *cause*, *paysage*, *dix-neuf etprises*.

En plus des deux groupes de fautes ci-avant, trois autres d'ordre moins englobant ont surgi. Citons premièrement le cas du [R] dans *fenêtre*, *international* et *voudrais*, transformé en [k]. Relevons ensuite la confusion entre [l] et [j] portant sur les mots *sillonne*, *ville* et *million* comme précisé dans le tableau plus haut. Enfin, le cas le plus rare était celui de la prononciation orthographique des lettres 'gn' dans *dignitaires* réalisées comme [gn] plutôt que [ɲ].

Tableau 4.1.2.2 Diphtongaison et substitutions connexes

Substitution	Orthographe (mots)	Fréquence
[ɛ][ae]	E iffel	1
[ɛ][ai]	J' a i... (2)	2
[ɛ][ei]	a imé, franç a ise, s eize (2), sem a ine, retra i te, E ifel, franç a ise, a ime, a ider	10
[ɛ][wa]	beauj o lais	1
[o][au]	b eaucoup, f aune (2)	3
[ø][ju]	e uros, e uro (2), e uropéenne	4
[u][ju]	gen o u, deb o ut, t our	2
[y][ju]	v u, sal u t, pl u , all u mer, vol u me, bienven u e, t u, u ne (2), instit u t, s uggérer, u ne, stud io , s ur lecture (2), t u, avent u re, nourrit u re, déç u , candidat u re, voit u re	22
[â][wa]	qu a nd	1
[ɛ̃][ei]	v in	1
[ø][jɔ]	rég i on	1
[jɛ][ɛ]	Quatri è me	1
[wa][ɛ]	Equat o riale	1
[wa][ɔ]	v o yage, employ o ur	2
[ja][ia]	d ialogue	1
TOTAL		53

Source : *Analyse des Series Au Sommet, Entre Copains et Parlons Français Livre I*

Cinquante-trois (soit 10.4%) du total des fautes constatées étaient celles des substitutions liées à la diphtongaison. Dans ce qui suit, nous commenterons cette catégorie de fautes à l'exception des deux cas de diphtongaison inexplicables portant sur le son [ɛ] dans les mots **E**iffel et beauj**o**lais ayant été rendus comme [ae] et [wa] (voir le tableau 4.2.2.2).

Du coup, nous observons que cinq sons vocaliques, deux oraux et trois nasaux, typiquement français à savoir [ø], [y], [ã], [ε̃] et [õ] étaient rendus comme diphtongues. Les deux premiers apparaissant dans les mots *euros*, *euro*, *européenne*, *vu*, *salut*, *plu*, *allumer*, *volume*, *bienvenue*, *tu*, *une*, *institut*, *suggérer*, *une*, *studio*, *lecture*, *tu*, *aventure*, *nourriture*, *déçu*, *candidature*, *voiture* avaient été prononcés [ju]. De même, le son [u] dans les mots *genou*, *debout*, *tour* avait subi une substitution similaire. Revenant aux trois sons nasaux évoqués plus haut, il y a eu des diphtongues substitutives bien variées notamment [wa], [εi] et [jɔ] à la place de [ã] dans *quand*, [ε̃] dans *vin* et [õ] dans *région* respectivement.

Il y a eu également des cas de diphtongaison attribuables à une articulation graphique de sons. Le son [ε] dans *J'ai*, [ε] dans *Eife* aussi que [o] dans *beaucoup* et *faune* devenus [ai], [εi] et [au] respectivement en sont illustratifs. Dans la même veine, signalons le seul cas de substitution diphtongue-diphtongue où [ia] a pris la place de [ja] dans le mot *dialogue*. En outre, la ressemblance orthographique entre quelques mots français et anglais aurait prêté à des confusions en prononciation. Ceci expliquerait l'articulation fautive de [ε] comme [εi] dans les mots *aimé*, *seize*, *Eife*, *aime* et *aider*. La même tendance se serait généralisée quant à la prononciation des mots français, *semaine* et *retraite*, même en l'absence des mots semblables en anglais.

Enfin, évoquons la simplification de diphtongues en monophthongues. Ce genre de faute a compris trois cas en l'occurrence les réductions de [jε] en [ε] dans *quatrième*, de [wa] en [ε] dans *Equatoriale* et de [wa] en [ɔ] dans *voyage* et *employeur*. Pour le dernier cas il s'agirait également d'une faute relevant de l'orthographe des sons en question.

4.1.2.3 Omission et insertion de sons

Tableau 4.1.2.3.1 Omissions

Son/segment omis	Contexte d'apparition de la faute (orthographe)	Fréquence
[e]	oubli <u>e</u> r, ag <u>e</u> , gé <u>o</u> graphie	3
[i]	in <u>i</u> variable	1
[o]	table <u>o</u>	1
[g]	sugg <u>g</u> érer	1
[n]	keny <u>n</u> e, anci <u>n</u> e, pers <u>n</u> e	3
[R]	bonjour <u>r</u> , Dakar <u>r</u> , préfè <u>r</u> e, soir <u>r</u> , aéro <u>r</u> port, armoir <u>e</u> , l'her <u>r</u> be, au re <u>r</u> voir, Fair <u>e</u> , bord <u>r</u> , org <u>r</u> anis <u>e</u> , pou <u>r</u> , jour <u>r</u> , jour <u>n</u> ée, d'acc <u>r</u> ord, fair <u>e</u> , clair <u>e</u> , org <u>r</u> anisme, jour <u>n</u> ée, doct <u>e</u> ur, for <u>m</u> e, sport <u>s</u> , gouver <u>n</u> ement, par <u>c</u> , aujour <u>d</u> 'hui, noir <u>r</u> , avo <u>i</u> r, réserv <u>e</u> tion, sur <u>r</u> monter, vir <u>r</u> gule	34
[t]	petit <u>e</u> , quest <u>i</u> on (2)	3
[le] [vunəleʒemepa]	Vous ne les aimez pas [vuneʒemepa]	1
TOTAL		47

Source : *Analyse des Series Au Sommet, Entre Copains et Parlons Français Livre 1*

La majeure partie des cas d'omission de sons ont concerné [R] notamment en position intervocalique aussi qu'en position finale. Citons à titre d'exemples *préfère*, *aérorport*, *herrbe*, *faire*, *bordr*, *orgranise*, *pour*, *accordr*, *faire*, *claire*, *orgranisme*, *journée*, *docteur*, *forme*, *sports*, *gouvernement*, *parc*, *réservetion* et *surrmonter*. Certes, question est ici des mots partagés par le français et l'anglais avec plus ou moins la même

orthographe. Cependant, la lettre 'r' dans les mots en question demeure muette en anglais. Ainsi sommes-nous porté à penser que cette faute aurait issu de l'interférence articulatoire de l'anglais.

Parlons toujours de l'omission de [R], mais cette fois-ci exclusivement en position finale. Pour ce cas, question était de l'articulation fautive des mots *bonjour*, *Dakar*, *soir*, *au revoir*, *noir*, et *avoir*. En principe, la lettre 'r' précédée de 'e' et apparaissant en fin d'un mot, surtout un verbe, ne se prononce pas. Ne serait-il pas que cette règle ait régi la prononciation des six mots en question ? Nous répondons à cette question à l'affirmative.

Nous avons aussi remarqué certaines omissions vocaliques et consonantiques possiblement liées à la confusion entre des mots français proches. L'infinitif *oublier*, par exemple, fut prononcé comme sa forme conjuguée au présent de l'indicatif pour la troisième personne au singulier notamment *oublie*. De même, l'adjectif *ag e* fut r alis e comme sa forme nominale * ge* alors que trois adjectifs à la forme féminine à savoir *kenyane*, *ancienne*, *petite* furent prononc es comme leurs formes masculines respectives. Le mot *tableau* pour sa part se transforma en *table*.

En outre, les mots *suggérer*, *géographie* et *question* ont connu le saut soit d'une consonne ou d'une voyelle faisant partie de la suite consonne+consonne ou voyelle + voyelle. Encore relierons cette faute à la prononciation de ces mêmes mots en anglais. Par contre, le saut du son [n] dans *personne* et celui de la suite des sons [lez] dans « *Vous ne les aimez pas* » ont constitu e un cas à part du fait que ces deux fautes nous ont paru inexplicables.

Tableau 4.1.2.3.2 Insertions

Insertion	Contexte (mot)	Prononciation perçue	Fréquence
[i]	Film (2), dynamisme, organisme	[filim], [dinamisim], [oganisim]	4
[k]	pratiquer, insignifiante, pratique	[pRaktike], [ε̃sɪnɪfikɔ], [pRaktik]	3
[R]	parti, idée	[paRtiR], [ideR]	2
TOTAL			9

Source : *Analyse des Series Au Sommet, Entre Copains et Parlons Français Livre 1*

Comme pour les cas d'omissions, nous avons constaté des insertions vocaliques et consonantiques. Le premier genre de fautes était de nature syllabique consistant en l'insertion de [i] dans la syllabe constituée de la suite consonne + voyelle + consonne + consonne (CVCC) résultant en deux syllabes la première de type CV et la seconde CVC. Tel était le cas des mots *film*, *dynamisme* et *organisme*. Le second genre a impliqué deux consonnes. D'abord, il y a eu insertion de [k] dans les mots *pratiquer*, *insignifiante* et *pratique*, et par là, rapprochant la prononciation de ces mots à celle de leurs semblables en anglais. Ensuite, [R] était inséré en position finale de l'adjectif *parti* et du nom *idée*. La première faute aurait résulté d'une confusion entre le participe passé (*parti*) et l'infinitif (*partir*). Mais la faute portant sur *idée* demeure incompréhensible.

4.1.2.4 Prononciation de lettres (consonnes) muettes

Lettres	Contexte d'apparition (mots)	Son perçu	Fréquence
c	estoma <u>c</u> , franc <u>s</u> , tabac <u>ç</u> (2)	[k]	4
h	<u>H</u> uit	« h » sonorisé	1
g	Johannesburg	[g]	1
n	dans, en, enfance, Allez-vous-en, genre	[n]	5
p	sirop, coup	[p]	2
r	regarder, manger, Monsieur, papier, volontiers, diner, écolier, planter, papier, aller, dossier, quartier, métiers, entier (2), diner, dangers	[R]	17
s	six mois, sans, jus	[s]	3
t	huit jours, port	[t]	2
TOTAL			35

Source : *Analyse des Series Au Sommet, Entre Copains et Parlons Français Livre 1*

Bon nombre des fautes dans cette rubrique ont compris la prononciation des consonnes finales muettes comme pour *estomac, francs, tabacç, Johannesburg, sirop, coup, regarder, manger, Monsieur, papier, volontiers, diner, écolier, planter, papier, aller, dossier, quartier, métiers, entier, diner, dangers, jus, et port*. Alors, serait-il ici question du simple non respect des règles de prononciation régissant les contextes orthographiques en question ? Peut-être qu'il s'agirait de l'ignorance de celles-ci de la part des auteurs desdites fautes. Mais quelques consonnes en position intervocaliques n'étaient pas à l'abri de ce genre d'erreurs non plus. La nasalisation semble en avoir été un facteur provocateur tel qu'évident dans les mots *dans, en, enfance* et *genre*.

D'autres types de fautes de moindre apparition étaient également constatés. Question était-ici de la lettre 'h' du mot *huit*, sensée être muette mais réalisée *[h]. De même, les adjectifs numéraux dans *six mois* et *huit jours* sont connus la prononciation consonnes muettes soulignées.

4.1.2.5 Sons étrangers

Substitution	Orthographe (mots)	Fréquence
[e][3:]	conci <u>er</u> ge, pré <u>f</u> ère	2
[ð][ɔŋ]	<u>l</u> ong	1
[t][ò]	ma <u>th</u> ématiques	1
[ʒ][dʒ]	argent, concier <u>g</u> e, villag <u>e</u> , avantag <u>e</u> s, sag <u>e</u> sse (2), garag <u>e</u> , g <u>en</u> re, imag <u>e</u> , proj <u>e</u> ts, jo <u>i</u> e, sag <u>e</u> , stag <u>e</u> , j <u>a</u> mais, neig <u>e</u> , chauffag <u>e</u> , J' <u>é</u> coute	17
TOTAL		21

Source : *Analyse des Series Au Sommet, Entre Copains et Parlons Français Livre I*

Le terme de *sons étrangers* était adopté pour désigner les sons provenant d'autres langues et ne faisant pas partie du système phonétique français proprement dit. En effet, nous en avons dégagé cinq dans les paroles sur les cassettes analysées à savoir [3:], [ŋ],[ò] et [dʒ]. Le son vocalique [3:] appartient au système phonétique anglais et correspond au contexte orthographique fourni par les mots *concierge* et *préfère*.

Le consonantique nasal [ŋ] quant à lui existe non seulement en anglais mais aussi dans plusieurs langues africaines y compris le kiswahili. Le fait qu'il a apparu dans le mot *long* qui existe déjà en anglais avec 'ong' réalisé comme [ɔŋ], nous sommes porté à classer cette faute comme étant issue de l'interférence de l'anglais. C'est la

même pensée que nous gardons pour les cas de [ʒ] orthographié ‘g’ prononcé [dʒ] dans les mots *argent*, *concierge*, *village*, *avantages*, *sagesse*, *garage*, *genre*, *image*, *projets*, *sage* et *stage*.

Par contre, la transformation du même son, c'est-à-dire [ʒ], orthographié ‘j’, en [dʒ] relèverais de l’anglais tout comme du kiswahili ou d’autres langues africaines rendant la lettre ‘j’ par [dʒ]. Pour le cas de [t] devenu [ð] dans *mathématiques* il faudrait penser à la manière dont certains kenyans prononcent ce même mot en anglais. En fait, c’est bien [ð] que nous entendrions à la place du [θ] attendu. Cette une faute que nous attribuerions à l’interférence des langues locales.

4.1.2.6 Décalage de sons

La plus petite catégorie de fautes a compris deux cas de décalage de sons précisément le mot *tarte* prononcé [tatR] au lieu de [taRt] et *commerce* prononcé [kɔRmes] plutôt que [komɛRs].

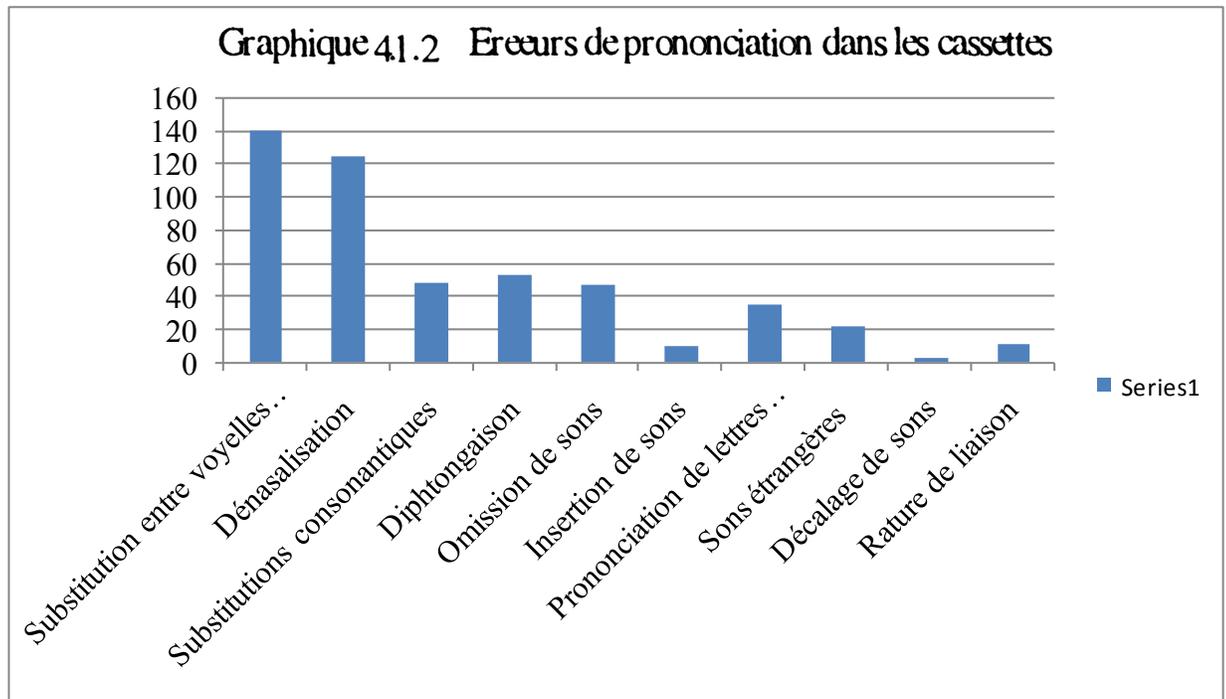
4.1.2.7 Rature de liaison et d'assimilation de sons

Contexte de liaison	Prononciation	
	Attendue	perçue
sciences <u>h</u> umaines	[zy]	[y]
affaires <u>é</u> trangères	[ze]	[e]
au cas <u>où</u>	[zu]	[u]
beaucoup <u>à</u> faire	[pa]	[a]
différents <u>a</u> nimaux	[za]	[a]
est <u>o</u> range	[tɔ]	[ɔ]
deux <u>e</u> uros	[zø]	[ø]
sous <u>u</u> ne moustiquaire	[zy]	[y]
deux <u>a</u> ttaqués	[za]	[a]
grand <u>a</u> vantage	[ta]	[a]
bien <u>à</u> dire	[na]	[a]
TOTAL des cas de rature de liaison et/ou de non assimilation	11	

Source : *Analyse des Series Au Sommet, Entre Copains et Parlons Français Livre 1*

Au moins onze fautes de la non réalisation de la liaison obligatoire étaient constatées sur les cassettes analysées. A part la rature de liaison, les segments dans le tableau 4.2.2.5 en haut, à l'exception de *beaucoup à dire*, *est orange* et *bien à dire*, comportent concomitamment l'omission de sons assimilés. Allusion est faite aux sept segments dans lesquels les lettres 's' et 'x' correspondent à [z], et à celui, notamment *grand avantage*, où la lettre 'd' correspond au son [t]. Ainsi, l'apprenant utilisateur de ces cassettes court le double risque d'internaliser et la non réalisation de liaison obligatoire et la non assimilation de sons quand le contexte l'exige.

Au total, quatre cent- quatre vingt-dix erreurs de types différents ont été constatées dans les cassettes analysées. Leur répartition par catégories était comme résumée dans le graphique ci-après.



Source : *Analyse des Series Au Sommet, Entre Copains et Parlons Français Livre 1*

Comme nous le montre le graphique en haut, les erreurs de substitutions vocaliques aussi que celles de la dénasalisation étaient les plus fréquentes parmi les dix catégories des erreurs constatées alors que celles des substitutions consonantiques, de diphthongaison, d'omission de sons et de prononciation de lettres muettes étaient de moyenne apparition. Peu fréquentes étaient les erreurs liées à l'insertion de sons, à l'emploi des sons étrangers, à la rature de liaison et enfin, au décalage de sons. Une comparaison a été ultérieurement effectuée entre ces fréquences d'erreurs et celles des

mêmes catégories dans les productions orales d'apprenants. Cette opération statistique s'affiche dans la section de vérification d'hypothèses plus tard dans ce chapitre.

4.2 ANALYSE PHONÉTIQUE DES PRODUCTIONS ORALES D'APPRENANTS

4.2.0 Introduction

Le processus relatif à l'analyse des enregistrements d'apprenants ainsi qu'à la présentation et discussion des résultats qui en ont découlé fut précédé de la consolidation du profil sociolinguistique d'apprenants. Le but du profil était d'établir une base de traits du corpus utiles pour l'interprétation et explication de certaines tendances qui se dégageraient au niveau des données. L'analyse proprement dite des enregistrements d'apprenants fut régi par les étapes du cadre de L'Analyse de l'Erreur par Corder (1974), repris par Ellis et Barkhuizen (2009), et adapté comme dans le chapitre deuxième de la présente étude. A titre récapitulatif, les étapes en question ont compris la saisie du corpus, le repérage, la description et l'explication d'erreurs.

4.2.1 Profil sociolinguistique d'apprenants

Le profil en question s'est principalement bâti sur les facteurs qui entrent en jeu lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue dans un contexte de bilinguisme selon Gass et Selinker (2008). Ces auteurs affirment que la mesure dans laquelle les langues préalablement acquises impacteraient sur l'apprentissage d'une nouvelle langue est fonction de l'âge auquel débute cet apprentissage, du contexte d'apprentissage, des caractéristiques individuelles et des distances entre/parmi les langues impliquées. Les trois variables évoquées en haut furent complétées par des facteurs psychosociaux qui impacteraient d'une manière ou d'une autre sur leur évolution en la maîtrise de la

langue française surtout par rapport à la prononciation. Ainsi, le questionnaire de base a ciblé l'âge des apprenants, leurs milieux de naissance, de résidence et de scolarisation et les langues qui s'y parlent aussi que la place de celles-ci dans la vie quotidienne des apprenants.

La majorité des apprenants impliqués dans cette étude à savoir soixante-seize (soit 84.4%) avaient l'âge d'entre seize et dix-huit ans. Les quatorze (soit 15.6%) qui restent avaient entre dix-neuf et vingt ans. Ainsi, peut-on déduire que bon nombre de ces apprenants avaient pris contact avec le français dès l'âge de douze ou treize ans. Pour d'autres, ceci aurait attendu jusqu'à l'âge de quinze ou seize ans. Hors, selon plusieurs psycholinguistes tels que Penfield et Roberts (1963), Oléron (1979) et Troubetzkoy (1986) l'acquisition voire apprentissage d'une nouvelle langue devient de plus en plus difficile au-delà de l'âge de dix ans.

Malgré la remise en cause du point de vue de ces psycholinguistes par d'autres linguistes dont Stern (1984) et Flege (1992), l'âge de l'apprenant continue à occuper une place de choix pour d'autres. En fait Rachel (1995) tient que les organes phonatoires de l'enfant d'en dessous de dix ans d'âge sont tellement souples qu'il est capable de parler avec l'accent souhaité. En nous accrochant à la notion de l'âge critique, nous trouvons que les apprenants du FLE kenyans sont mal placés du fait que la plupart d'entre eux sont des débutants tardifs en français.

Quant à la question du milieu de naissance et de scolarisation, soixante-trois apprenants (soit 70%) ont dit qu'ils avaient été nés dans des milieux urbains. C'était le cas contraire pour les vingt-sept (soit 30%) qui restent. Cinquante-quatre (soit 85.7%) des apprenants du premier groupe avaient assisté à l'école primaire dans des milieux

urbains alors que neuf (soit 14.3%) d'entre eux avaient passé cette formation dans des écoles rurales. Presque tous les vingt-sept apprenants nés dans des régions rurales avaient poursuivi leur formation primaire dans ces mêmes régions sauf les cinq (soit 18.5%) qui ont dit l'avaient passée en milieux urbains.

A part les milieux de naissance et de formation élémentaire des apprenants nous nous sommes également intéressé à leur milieu de résidence hors de l'école. Sur les soixante-trois nés en milieux urbains, cinquante-six (soit 88.9%) passaient les vacances dans leurs villes natales alors que les sept autres (soit 11.1%) fréquentaient des milieux ruraux. Sur les vingt-sept ayant été nés en milieux ruraux, vingt-et-un (soit 77.8%) résidaient toujours dans leurs régions natales tandis que les six (soit 22.2%) qui restent résidaient dans des villes dès la fermeture d'écoles.

Au sujet d'un séjour hors de milieu de naissance, un tiers d'apprenants ont dit qu'ils n'avaient jamais résidé ailleurs. Vingt apprenants (voire 22.2%) ont dit qu'ils venaient de passer entre dix et quinze ans dans leur région de résidence actuelle alors que quarante (soit 44.4%) y vivaient depuis moins de dix ans. Les informations qui précèdent montrent que la plupart des apprenants, se retrouvaient plus ou moins dans les mêmes réalités sociolinguistiques typiques de leur lieu de naissance.

Pour la question des langues parlées par les apprenants, nous avons tenu compte de deux périodes principales caractérisant leur profil sociolinguistique. La première, coulant de la naissance jusqu'au début de la scolarisation élémentaire, a porté sur les langues acquises par biais de premières interactions au sein de la famille. Question était ici de L1 et d'autres langues parlées par les apprenants avant qu'ils n'entamèrent l'école. Dans la seconde période couvrant l'entrée à l'école jusqu'au moment de la

présente enquête, il s'est agi des langues acquises ou apprises et utilisées par les apprenants dans de divers milieux formels ou informels. Ainsi, a-t-il été demandé aux apprenants de préciser leur première langue et puis les langues qu'ils parlaient et comprenaient avant de joindre l'école et finalement celles qu'ils parlaient et comprenaient au moment de cet enquête.

Par rapport à la première partie de notre question en haut, cinquante-six apprenants (soit 62.2%) ont cité le kiswahili alors que dix-huit (soit 20%) et seize soit (17.8%) autres ont indiqué une langue locale (autre que le kiswahili) et l'anglais respectivement. La question de la première langue des apprenants était reliée à leurs milieux de naissance. Cela était évident car sur les cinquante-six apprenants ayant cité le kiswahili comme L1, quarante-sept (soit 83.9%) étaient de ceux nés en milieux urbains tandis que le reste, seulement neuf (soit 16.1%) étaient de ceux nés en milieux ruraux. Tous les dix-huit dont le L1 était une langue locale étaient nés dans des milieux ruraux alors que les seize ayant dit que l'anglais était leurs L1 étaient tous nés dans des milieux urbains.

En ce qui est des langues parlées avant le début de scolarisation, nous avons eu le même résultat que pour la partie précédente par rapport aux langues locales alors que les chiffres pour le kiswahili et l'anglais ont accru à quatre vingt-quatre (soit 93.3%) et cinquante-sept (soit 63.3%) d'apprenants respectivement. Toutefois, le scénario avait complètement changé quant à la troisième partie de notre question. En fait, tous les apprenants y ont répondu qu'ils parlaient et comprenaient, tant bien que mal, le kiswahili, l'anglais et le français. Le nombre de ceux qui parlaient une langue locale (y exclus le kiswahili et y compris le gujarati) avaient atteint trente-cinq (soit 38.9%). De

plus, il était émergé une nouvelle catégorie de quinze apprenants (16.7%) parlant voire comprenant d'autres langues étrangères telles que l'allemand, le chinois et l'espagnol. La tendance qui se dégage ci-dessus fait ressortir le fait que les apprenants connaissent une croissance remarquable en nombre des langues acquises et/ou apprises tout au long de leur vie préscolaire, scolaire et même parascolaire.

Ayant répertorié les différentes langues parlées par les apprenants, nous sommes renseigné sur la place de celles-ci dans leur vie quotidienne. Ainsi, était-il question de savoir les langues prédominante ou préférables lors des interactions au sein de la famille et entre amis aussi que pour le suivi et/ou transmission d'information par les apprenants en question.

Pour la communication au niveau familial, soixante-huit (soit 86.7%) d'apprenants ont cité le kiswahili, trente-huit (42.2%) l'anglais et dix-huit autres (20%) une langue locale. Malgré des chevauchements d'emploi de ces langues, il est clair que le kiswahili s'est avéré la langue prédominante quant à la communication au sein des familles d'apprenants.

En ce qui est de l'école, l'anglais est venu en première position à 100% des apprenants suivi du kiswahili à soixante-trois apprenants (soit 70%) et du français en dernière position à quarante-trois apprenants (soit 47.8%). Ce résultat nous indique que le nombre des apprenants qui communiquaient en français hors de la classe serait en dessous de la moyenne, chose qui rendrait difficile la maîtrise de cette langue chez cette tranche d'apprenants.

Les apprenants nous ont informés qu'ils participaient à de diverses activités de loisirs tels que jeux et sports (52.2%), théâtre, cinéma et concerts (68.9%), et voyages

touristiques (31.1%). Nous étions concerné par les langues dans lesquelles ils passaient ces activités. La plupart d'entre eux (68.9%) ont cité l'anglais suivi du kiswahili à 53.3%. Le sheng et le français étaient les moins cités à 14.4% et 13.3% respectivement. Ils se servaient de ces mêmes langues pour leur communication sociale par courriel et par téléphone seulement qu'ici les fréquences différaient de celles en rapport avec les activités de loisir comme le montre le tableau suivant.

Tableau 4.2.1.1 Langues de communication courrielle et téléphonique

Langue de communication	Nombre d'apprenants par milieu social		Total
	en famille	entre amis	
anglais	13	22	35 (38.9%)
kiswahili et anglais	16	20	36 (40%)
français	1	11	12 (13.3%)
sheng	0	25	25 (27.8%)

Source: *Analyse du profil sociolinguistique d'apprenants*

En isolement, l'anglais était la langue la plus utilisée par les apprenants lors de la communication sociale selon 38.9% d'apprenants dont treize s'en servaient en famille et vingt-deux entre amis. 27.8% et 13.3% d'autres se servaient du sheng et du français respectivement pour ce même but. Un de ceux ayant cité le français s'en servaient en famille alors qu'il s'agissait de la communication entre amis pour les onze qui restent. Cependant, le kiswahili en combinaison avec l'anglais ont connu le plus grand nombre d'utilisateurs à savoir trente-six (soit 40%) d'apprenants dont seize les utilisaient en famille tandis que le reste, vingt, s'en servaient entre amis.

La répartition des fréquences d'apprenants par rapport aux langues préférées pour le suivi voire la saisie d'information à travers de différents modes de diffusion d'information était comme suit.

Tableau 4.2.1.2 Préférence selon les modes et les langues de diffusion d'information

Modes de diffusion		télévision	radio	journaux	livre/romans
Nombre d'apprenants selon les langues préférées	kiswahili	7 (7.6%)	14 (15.6%)	5 (5.6%)	2 (2.2%)
	anglais	72 (80%)	55 (61.1%)	77(85.6%)	69 (76.7%)
	anglais et Kiswahili	6 (6.7%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (5.6)
	français	5 (5.6%)	8 (8.9%)	0 (0%)	1 (1.1%)
	langues locales	0 (0%)	1 (1.1%)	0 (0%)	0 (0%)
	abstention	0 (0%)	12 (13.3%)	7 (7.8%)	14 (15.6%)

Source: Analyse du profil sociolinguistique d'apprenants

Comme pour le cas des langues de la communication sociale, l'anglais a affiché le pourcentage le plus élevé en termes de préférence par apprenants pour le suivi voire saisie d'information. Pour 61.1% d'apprenants, leur préférence était motivée par des raisons de compréhension. Chez 21.1% d'autres cela était lié à l'intérêt qu'ils portaient aux langues en question. Huit (soit8.9%) d'apprenants ont attribué leur préférence au manque d'alternative. Un nombre pareil d'apprenants n'avaient aucune explication pour leur préférence de langue.

En général, l'anglais, le kiswahili, le sheng et les langues locales (dans une certaine mesure), soit en isolement ou en combinaison, prennent le pas sur le français dans la communication quotidienne des apprenants en question. Sans sous-estimer l'impact qu'aurait cette prédominance sur la production orale des apprenants en français sous forme d'interférences surtout en matière de la prononciation, force est de signaler une tendance prometteuse remarquée dans les réponses de quelques apprenants à cet égard. Rappelons que certains d'entre eux ont dit qu'ils se servaient du français dans de différents contextes de leur communication quotidienne notamment en famille, à l'école et lors d'autres interactions sociales. Allusion est faite ici aux douze qui ont dit qu'ils rédigeaient des messages courriels et téléphoniques dans cette langue. Nous pensons également aux cinq et aux huit autres qui nous ont informé qu'ils suivaient des émissions à la télévision et à la radio respectivement en français aussi qu'à celui qui a dit qu'il effectuait des lectures en cette même langue. Bien qu'il s'agisse d'une tendance à moindre échelle, si bien rentabilisée et répliquée chez d'autres apprenants, cette pratique mènerait les apprenants à mieux maîtriser le français.

4.2.2 Analyse proprement dite des enregistrements d'apprenants

4.2.2.1 Saisie de corpus

Quatre-vingt-dix enregistrements des productions orales d'apprenants portant sur dix sujets voire thèmes différents ont été saisis. Le tableau suivant nous montre la répartition d'exposés selon les thèmes.

Tableau 4.2.2.1 Thèmes des exposés d'apprenants

Thèmes/Sujet	Nombre d'apprenants	Pourcentage
description (soi, autrui, famille, école, pays et lieux)	25	27.8
la vie scolaire	8	8.9
le système éducatif	9	10.0
tourisme et économie	13	14.4
environnement (pollution et conservation)	10	11.1
futures carrières	12	13.3
activités de loisir	8	8.9
la vie en ville vis-à-vis la vie à la campagne	2	2.2
la mode	1	1.1
délinquance et toxicomanie	2	2.2
TOTAL	90	±100

Source: Analyse des enregistrements d'apprenants

Bien que variés, les thèmes ci-dessus rentrent bien dans le cadre de ceux qui sont supposés être abordés dans le programme scolaire. Ceci expliquerait pourquoi les apprenants se sont débrouillés tant bien que mal pour tenir des exposés en français

durant entre deux et quatre minutes. Comme attendu de tout apprenant de langue étrangère, une telle tâche ne se serait pas accomplie sans erreurs de types différents en l'occurrence lexicales, sémantiques, syntaxiques, morphologiques et certes, phonétiques et prosodiques. C'est bien ces deux derniers types d'erreurs qui ont intéressé notre étude.

4.2.2.2 Repérage d'erreurs

Selon Lennon (1991) le repérage d'erreurs devrait inclure la précision du domaine et de l'étendue de chaque erreur. Par *domaine* l'auteur renvoie aux limites du contexte d'apparition de l'erreur notamment son mot porteur ou expression porteuse. L'*étendue* de l'erreur quant à elle se réfère à la taille de l'unité qui doit être reconstruite pour réparer l'erreur. La notion du domaine d'erreurs a fait partie des éléments clés de la présentation des erreurs repérées chez les apprenants. En suivant ce critère, nous avons dégagé six cents soixante-et-un (661) erreurs de prononciation dans l'ensemble d'enregistrements analysés. Ces erreurs ont ensuite été décrites comme suit.

4.2.2.3 Description d'erreurs

Corder (1974) précise que la description d'erreurs est essentiellement un processus comparatif dont les données sont les énonciations fausses originales et lesuppléant reconstruit selon la prononciation prévue dans les dictionnaires standards. Ce niveau d'analyse a compris deux étapes. Premièrement, avons-nous constitué un ensemble de catégories descriptives pour coder les erreurs qui avaient été repérées. Ensuite, nous avons indiqué la fréquence d'erreurs dans chaque catégorie.

Nous avons décrit les erreurs d'apprenants selon une taxonomie linguistique impliquant les différents aspects du système phonétique français. Pour le niveau segmental, nous sommes parti d'une élaboration des grandes catégories des sons du français notamment voyelles, consonnes et semi-consonnes. Ensuite, il y a eu la sous-catégorisation de ses sons selon leur lieu et mode d'articulation. Enfin, pour les aspects suprasegmentaux, nous avons recouru aux notions prévues dans les manuels de français analysés telles que la liaison et l'intonation. Cependant, les catégories finalement retenues pour l'analyse étaient celles en rapport avec les erreurs constatées dans l'échantillon. Ceci a abouti à une classification d'erreurs en termes des catégories phonétiques de la langue cible qui avaient été violées tel que le préconisent Ellis et Barkhuizen (2009).

La description phonétique des erreurs constatées a abouti à sept catégories généralistes d'erreurs. La première, constituant plus de la moitié d'erreurs (52.2%), comprenait des substitutions à savoir des substitutions vocaliques à 40.8% et des substitutions consonantiques à 11.4%. En deuxième position à 16.7 % venaient les erreurs en rapport avec la prononciation de lettres muettes. Ensuite il y a eu la catégorie d'omission et insertion de sons comptant 14.1 % des erreurs constatées. Et puis, nous avons remarqué des sons n'appartenant pas au système phonétique français et constituant 8.6% d'erreurs ici qualifiés de « sons étrangers ». Les erreurs liées à la diphtongaison et aux substitutions connexes ont enchainé à 6.4%. Celles-ci ont été suivies de deux autres petites catégories d'erreurs notamment celles ayant trait à la liaison (rature de liaison et liaison fautive) et au décalage de sons à 1.5% et 0.6% du

total d'erreurs constatées respectivement. Ces catégories d'erreurs ont été synthétisées sous forme de tableau comme suit.

Tableau 4.2.2.3 Catégories d'erreurs selon la taxonomie descriptif

Description d'erreurs	Fréquence	Pourcentage
Substitution voyelle orale – voyelle orale	136	20.6
Substitution voyelle nasale – voyelle orale/nasale	134	20.3
Substitution consonantique	75	11.3
Diphthongaison	42	6.4
Omission de sons	76	11.5
Insertion de sons	17	2.6
Prononciation de lettres muettes	110	16.6
Sons étrangers	57	8.6
Décalage de sons	4	0.6
Rature de liaison et liaison fautive	10	1.5
TOTAL	661	100

Source: Analyse des enregistrements d'apprenants

Ayant tracé une vue d'ensemble des catégories générales d'erreurs découlant de leur description phonétique et prosodique, nous avons enchaîné avec les rubriques précises constituant chacune des catégories d'erreurs. Pour ce faire, la démarche adoptée par rapport aux erreurs de substitutions et de diphthongaison consistait à signaler l'erreur constatée en concomitamment présentant le segment correct et le segment erroné tout en citant le mot porteur de l'erreur (et dans certains cas, d'autres mots qui l'entourent) comme contexte d'apparition de l'erreur. Pour le reste des cas, question

était de repérer l'élément affecté (sons ou lettres) et en préciser l'erreur toujours en citant le mot ou le groupe de mots porteur de l'erreur. Dans les deux cas, les fréquences d'erreurs étaient également indiquées par mot porteur d'erreur ainsi que par rubrique. La série des tableaux qui suivent nous permettra de voir en détail les différentes erreurs constatées aussi que leur description phonétique précise.

4.2.2.3.1 Substitutions vocaliques

Tableau 4.2.2.3.1.1 Substitutions entre voyelles orales

Substitution	Orthographe	Fréquence
[a][e]	d'abord, sauvage, femme, traditionnelles, relations, parents (2), par, radio, image	10
[a][ɔ]	j'habite(2)	2
[e][a]	Brésil, viennent, est, école	4
[e][ə]	intéressent	1
[e][i]	région (2), léopard, ingénieur (2), géographie, océan (2), équipe, lycée (3), éducation, déteste	14
[e][ɔ]	étrangères, hier, intéressant	3
[ə][e]	professeur (3), je (2), secondaire, semaine, regarde, demande, ne, besoin	11
[ə][i]	Bretagne, médecin (2),	3
[ə][ɔ]	je (2), que	3
[ɛ][a]	baigner, paient, pays, ai, semaine	5
[ɛ][a:]	commerçant, université (3), populaire, primaire, secondaire, faire	8
[ɛ][o]	et	1
[i][a]	infirmière, biologie	2
[i][ɛ]	chimie	1

[i][u]	niveau	1
[œ][a]	professeur (2)	2
[œ][ɛ]	sœur (2), professeur, heure (2), narrateurs, jouer, joueurs	8
[œ][o]	sœur (2), docteur	3
[œ][ɔ]	ingénieur, sœurs, sœur (6), visiteurs, professeur (3), peur, directeur, peuples, docteur	16
[œ][u]	professeur, ingénieur	2
[ø][o]	deux (2), peut, jeux, deux	5
[ø][ɔ]	deux, heureux	2
[ø][u]	deux, Dieu	2
[o][a]	au, rouge	2
[o][u]	sauvages (3), choses	4
[ɔ][a]	colonne, netball	2
[u][ɔ]	nouveau, source, douze, courses, beaucoup, outre	6
[y][a]	cultivent	1
[y][i]	cultures	1
[y][u]	pollution, Jésus, sur (3), éducation (2), jupe,conclure(2)	10
[ʉ][w]	cuisine (<i>substitution SV – SV</i>)	1
TOTAL		136

Source: Analyse des enregistrements d'apprenants

Tableau 4.2.2.3.1.2 Substitutions liées aux sons vocaliques nasaux

Substitution	Orthographe	Fréquence
Cas de la dénasalisation proprement dite		
[â][a]	Emploi (2), ans (3), exemple (3), gens (2), dans (2), étudiant, éléphant, anglais, parents, santé, cinquante, viande	19
[â][an/s]	dans (2), ans (2), romans, quand	6
[ë][ε]	gardien, bien,	2
[ë][εn]	Indien	1
[ō][ɔ]	on peut, région, poisson, réponse	4
Total		32
Substitutions générales de voyelles nasales par des voyelles orales		
[ō][ɔm/n/nt]	comptable, nom (2), relations, mon pays (2), natation, bons (2), bon, maison, garçon, environ, communication, télévision, pardon, avons, mont(3)	20
[â][e]	gens (3), étudiant, invente, pendule, rencontre, attention (2)	9
[â][en]	enseignions, environnement, environ, ocean	4
[â][i]	anglais, étudiant	2
[â][ɔ]	ans (4), langue, parents, intéressant (2), océan, gouvernement, étudiant, quand, grand, important, cent, commerçant, langues, gens	18
[â][ɔm/n]	temps (4), dans (10), kenyan, sans, important, inconvénients, tant, quand	20
[â][ɔnt]	cent, important	2
[â][ɔns]	dans (2), ans (4)	6
[ë][a]	maintenant, matin, singe, examen (2), quinze, internationales	7
[ë][ak]	vingt-cinq	1
[ë][ε]/[εk/n]	gardien, bien, vingt-six, indien	4

[ɛ̃][i]	ingénieur, vingt, intelligente, indien (2), invente, intéressant	7
[ɛ̃][ɔ]	examens, intéressent	2
Total		102
Substitutions entre voyelles nasals		
[â][ɔ̃]	medicament	1
[ɛ̃][ɔ̃]	viens	1
Total		2
GRAND TOTAL		134

Source: Analyse des enregistrements d'apprenants

Tableau 4.2.2.3.2 Substitutions consonantiques

Substitution	Orthographe (mots)	Fréquence
[f][v]	different	1
[p][b]	important, m'appelle (2), absent	4
[s][ʃ]	institution	1
[s][z]	tourisme (8), nous sommes, chaussures, université (2), intéressant (2), rehaussement, poisson, dix-sept, français (3), française, directrice, secondaire, journalisme, paresse	25
[ʃ][k]	chimie (2)	2
[t][d]	maintenant	1
[b][p]	bâtiment	1
[d][t]	voudrais (2)	2
[g][k]	grande, secondes (2), secondaire	4
[l][R]	m'appelle (2), football	3
[z][s]	loisir, roses, télévision, besoin, utilise, musicienne	6
[s][ʃ]	nationaux	1
[ʒ][g]	singe	1
[ʒ][tʃ]	je	1
[ʒ][z]	je	1
[R][k]	parle, voudrais, mère	3
[s][d]	diviser	1
[l][j]	ville	1
[j][l]	famille (10), filles (2), fille(2), travaille, travailler	16
TOTAL		75

Source: Analyse des enregistrements d'apprenants

Tableau 4.2.2.3.3 Diphtongaison et substitutions connexes

Substitution	Orthographe	Fréquence
[â][wa]	cinquante	1
[ɛ][ɛi]	j' a ime (8), j' a i (8), e t, français, a idé, treize, s aïson, r aïsons	22
[ɛ][wɛ]	acquérir	1
[ɛ̃][ɛin]	écrivain, terrain, un (2)	4
[œ][iu]	professeur (2), docteur, couleur	4
[i][ai]	crime	1
[i][wa]	loisir	1
[i][wi]	équipe	1
[o][wi]	s auvages, s auvage	2
[wa][o]	voyage	1
[y][iu]	répondu	1
[wa][ɔ]	laboratoire	1
[wɛ̃][oi]	points	1
TOTAL		41

Source: Analyse des enregistrements d'apprenants

4.2.2.3.4 Omissions et Insertions

Tableau 4.2.2.3.4.1 Omissions

Son/segment omis	Contexte d'apparition	Fréquence
[â]	étudiants	1
[e]	parler, aidé, rechercher, utiliser, chercher, parler (2), marché, jouer	9
[ɛ]	français	1
[ɛ̃]	indien	1
[i]	cocaïne, kiswahili, capitaine	3
[d]	splendide	1
[k]	parc, cinq	2
[l]	ville, football, anglais, netball	4
[n]	personnes (3), kenyane	4
[p]	Jupes	1
[R]	léopard, frères, frère (6), bonjour (5), parc, directeur, étrangères, faire (2), professeur, quatre (2), argent, voir, père, parle (2), toujours(2), maternelle, arbres, portable, J'adore, sort, pardon(2), heure	36
[s]	services, dix (3)	4
[t]	route (2), importante, petite, étudiante (2)	6
[z]	roses, mauvaise, française, précise	4
TOTAL		77

Source: Analyse des enregistrements d'apprenants

Tableau 4.2.2.3.4.2 Insertions

Insertion	Contexte (mot)	Prononciation perçue	Fréquence
[i]	tourisme (6), directrice, travaille, laboratoire, primaire, secondaire, améliorer	[zim], [tiR], [ji], [ri], [ri], [ri], [rie]	12
[iu]	Langue	[langiu]	1
[j]	Jouer	[ʒuje]	1
[k]	dix-sept	[ks]	1
[s]	réponse	[resp]	1
[t]	à l'école	[at]	1
TOTAL			17

Source: Analyse des enregistrements d'apprenants

Tableau 4.2.2.3.5 Prononciation de lettres muettes

Lettres	Orthographe	Son perçu	Fréquence
voyelle « e » muette			
e	Banane	[a]	1
e	habite, visitent (2), achètent, préfère (2), s'habillent, France, aide, mange, étudie, adore, pluie modernes, publique, montre (2), affrontent, salle	[e]	19
Total			20
consonnes muettes			
c	tabac	[k]	1
d	regard, grand, quand (2), d'abord, grands, léopard	[d]	7
h	habite (2), handball, huit, j'habite, haricots, hier	*[h]	7
l	gentil	[l]	1
m	nom (2), prénom (2)	[m]	4
n	Ecrivain	[n]	1
p	temps (4), sept	[p]	5
r	manger, particulier, pleurer, chanter (2), nager, manger, jouer, danser, parler, diner, travailler, métier	[R]	13
s	dans (3), six frères, types, ans (4), six membres, ans (2), dans, abus (3), personnes, modernes, avons, sans	[s]	20
s	Précis	[z]	1
t	mont (3), sport (4), huit cents, fort, cent, important (3), et (2), climat, petit, adjoint, inconvenients, étudiant, rapports, esprit, cadet, haricots, récits, tant (2), sort	[t]	28
z	riz (2)	[z]	2

Total	90
GRAND TOTAL	110

Source: Analyse des enregistrements d'apprenants

Tableau 4.2.2.3.6 Sons étrangers

Substitution	Orthographe (mots)	Fréquence
[er]/[ir] [3:]*	moderne, université (3), modernes, internet, commerce, affirmer	8
[ʒ] [dʒ]*	sauvages (6), je(15), j'ai (7), gens (3), région (2), chômage, argent, paysage (2), sujet, neige, voyage, jouer, manger, rouge, plage, plages, nager, avantages, toujours, intelligents	49
TOTAL		57

Source: Analyse des enregistrements d'apprenants

En plus de [3:]* et [dʒ]*, nous avons constaté sept cas de « h » muet prononcé [h]*, qui est également un son étranger par rapport au système phonétique français.

4.2.2.3.7 Décalage de sons

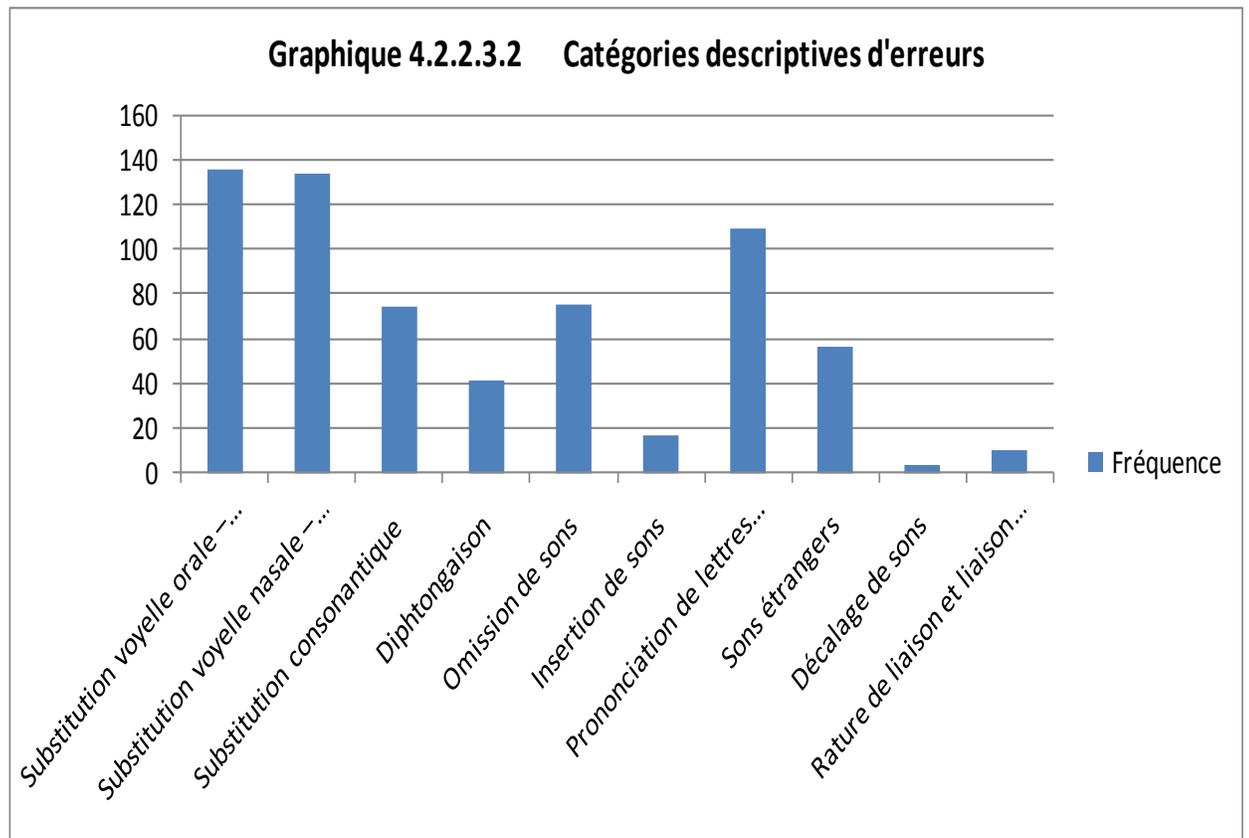
Nous avons constaté quatre cas de décalage du son [R] dans les mots « trois » [trwa] deux fois prononcé [twar], fièvre [fjevR] prononcé [fjevjeR], et « quatre » prononcé [kaRt] au lieu de [katR]. Comme nous pouvons l'observer, pour les mots trois et quatre [r] a pris la place de [t] et vice-versa pour les mots « trois » et « quatre » alors que le même [r] est positionné devant [je] dans le mot « janvier ».

Tableau 4.2.2.3.8 Rature de liaison et liaison fautive

Contexte (mot)	Prononciation		Fréquence
	attendue	perçue	
huit ans	[tâ]	« t » muet	1
vingt-et-un	[tœ]	« t » muet	1
affaires étrangères	[ze]	« s » muet	1
trois heures	[zœ]	« s » muet	1
très intéressant ; relations internationales	[zɛ̃]	« s » muet	2
maisil[z]	[zi]	« s » muet	1
les hôtels	[zɔ]	« s » muet	1
États-Unis	[zy]	« s » muet	1
des haricots	« s » muet	[za]	1
TOTAL			10

Source: Analyse des enregistrements d'apprenants

Deux cas de rature de liaison ont été remarqués à savoir « ans » et « dans » réalisés avec les lettres « n » et « s » muets.



Source: *Analyse des enregistrements d'apprenants*

Au niveau descriptif, les catégories et sous-catégories d'erreurs qui se sont dégagées étaient au nombre de dix. Du coup, le graphique en haut nous permet de constater que les erreurs des substitutions vocaliques et celles de prononciation de lettres muettes ont connu une forte apparition dans les productions orales des apprenants. Ayant moyennement apparu étaient quatre types d'erreurs à savoir celles liées aux substitutions consonantiques, à l'omission de sons et aux sons étrangers aussi qu'à la diphthongaison. Il y est clair que les erreurs en rapport avec l'insertion des sons, la rature de liaison et celles de décalage de sons étaient rarement évidentes. Dans la partie qui suit, nous tacherons d'expliquer les sources possibles de ces erreurs.

4.2.2.4 Explication d'erreurs

Dans le Guide Belin de l'Enseignement(2005) est-il dit qu'il faut d'abord savoir d'où vient l'erreur avant d'entreprendre sa correction. Est-ce, par exemple, un problème d'interférence de la langue maternelle vers la langue cible ou s'agit-il d'une erreur purement articulatoire ou prosodique?C'est à cette question que répond la quatrième étape de notre analyse a savoir *l'explication d'erreurs*. L'étape implique la détermination des sources possibles d'erreurs pour éventuellement dire pourquoi elles ont été commises. Du point de vue didactique, c'est l'étape qui oriente en large mesure le choix des méthodes de correction d'erreurs.

Pour expliquer les 661 erreurs constatées dans les enregistrements d'apprenants, nous avons adopté *la taxonomie comparative* qui catégorise les erreurs sur la base de leurs sources possibles telles que les erreurs intra-linguales et interlinguales entre autres catégorisations, à croire Kafipour et Khojasteh(2012).

Tout comme l'étape précédente, l'explication d'erreurs a fait ressortir sept catégories d'erreurs selon les différents facteurs estimés en être les causes possibles. Parmi ces facteurs étaient les particularités de la langue française, des similarités lexicographiques entre le français et l'anglais, similarités lexicographiques au sein de la langue française, sons et habitudes articulatoires typiques d'autres langues parlées par les apprenants, la confusion graphie-phonie, chevauchement de facteurs causaux, et habitudes articulatoires inexplicables. Le tableau ci-après donne une vue d'ensemble sur ces catégorisations et les fréquences d'erreurs respectives.

Tableau 4.2.2.4.1 Catégories d'erreurs selon le critère explicatif

Facteurs causaux	Fréquence d'erreurs	Pourcentage
particularités du français	191	28.9
similarités lexicographiques au sein du français	16	2.4
similarités lexicographiques entre le français et l'anglais	76	11.5
sons et habitudes articulatoires typiques d'autres langues	72	10.9
confusion graphie-phonie	55	8.3
chevauchement de facteurs causaux	104	15.7
habitudes articulatoires inexplicable	147	22.3
TOTAL	661	100

Source: Analyse des enregistrements d'apprenants

Généralement parlant, il a émergé deux catégories d'erreurs intra-linguales. La première, constituant 28.8 % a regroupé les erreurs attribuables aux particularités de la langue française. Nous entendons par « particularités » les notions distinctives de la langue française telles que la nasalisation, l'assimilation, la liaison et l'enchaînement, les sons vocaliques oraux n'appartenant qu'au français par exemple [ə] caduc, [œ], [ø], [y], [ɥ], les lettres muettes et la réalisation de [R] aussi que les variations phoniques selon les différents contextes orthographiques de lettres. Nous estimons que ce facteur expliquerait les erreurs suivantes

Tableau 4.2.2.4.2 Erreurs attribuables aux particularités de la langue française

Orthographe	Erreur constatée
professeur, je, secondaire, semaine, regarde, demande, ne, besoin	[ə][e]
Je, que	[ə][ɔ]
professeur	[œ][a]
sœur, professeur, heure, narrateurs, joueurs	[œ][ɛ]
sœur, docteur	[œ][o]
ingénieur, sœurs, visiteurs, professeur, peur, directeur, peuples, docteur	[œ][ɔ]
professeur, ingénieur	[œ][u]
deux, peut, jeux	[ø][o]
deux, heureux	[ø][ɔ]
deux, Dieu	[ø][u]
cultivent	[y][a]
cultures	[y][i]
pollution, Jésus, sur, éducation, jupe, conclure	[y][u]
cuisine	[u][w]
emploi, ans, exemple, gens, dans, étudiant, éléphant, anglais, parents, santé, cinquante, viande	[â][a]
dans, ans, romans, quand	[â][an/s]
on, région, poisson, réponse	[ɔ̃][ɔ]
comptable, nom, relations, mon pays, natation, bons, maison, garçon, environ, communication, télévision, pardon, avons, mont	[ɔ̃][ɔm/n/nt]
gens, étudiant, invente, pendule, rencontre, attention	[â][e]
enseignions, environnement, environ, ocean	[â][en]
anglais, étudiant	[â][i]

ans , langue, parents, intéressant, océan, gouvernement, étudiant, quand, grand, important, cent, commerçant, langues, gens	[â][ɔ]
temps, dans, kenyan, sans, important, inconvénients, tant, quand	[â][ɔm/n]
cent, important	[â][ɔnt]
dans, ans	[â][ɔns]
maintenant, matin, singe, examen, quinze, internationales	[ě][a]
vingt-cinq	[ě][ak]
gardien, bien, vingt-six, indien	[ě] [ɛ]/[ɛk/n]
examens, intéressent	[ě][ɔ]
medicament	[â][ô]
viens	[ě][ô]
absent	[p][b]
secondes, secondaire	[g][k]
loisir, roses, télévision, besoin, utilise, musicienne	[z][s]
parle, voudrais, mere	[R][k]
ville	[l][j]
famille, filles, fille, travaille, travailler	[j][l]
professeur, docteur, couleur	[œ][iu]
répondu	[y][iu]
parler, aidé, rechercher, utiliser, chercher, marché, jouer	[e] «e»muet
habite, handball, huit, j'habite, haricots, hier	«h»muet [h]
huit ans	[tâ] «t» muet
vingt-et-un	[tœ] «t» muet
affaires étrangères	[ze] «s» muet
trois heures	[zœ] «s»muet
très intéressant ; relations internationaux	[zě] «s» muet

maisil	[zi] «s» muet
les hotels	[zɔ] «s» muet
États-Unis	[zy] «s»muet
des haricots	«s» muet [za]

Source: *Analyse des enregistrements d'apprenants*

Toujours en rapport avec les erreurs intra linguales, une seconde catégorie s'est dégagée consistant de seulement seize erreurs (soit 2.4 %) liées à confusion entre des mots français ayant la même ou presque la même orthographe et se prononçant presque de la même manière, c'est-à-dire se distinguant par un seul son. Nous citons ici les cas de « *niveau, outre, poisson, six frères, six membres et huit cents, dix (nom),* » faussement prononcés comme « *nouveau, autre, poison, six (nom, donc avec [s], huit (nom, donc avec [s] et dix (adjectif, donc sans [s])* ». Ajoutons les mots « *mauvaise, française, précise, importante, petite, étudiante* » pour leur part qui ont subi l'omission du dernier son consonantique et donc prononcés comme leurs formes masculines respectives.

La catégorie suivante constituant 11.5 % des erreurs constatées et faisant partie des erreurs interlinguales comprenait les cas de ressemblances orthographiques entre des mots français et des mots anglais. Le résultat en était que les erreurs commises étaient typiques plus ou moins de l'articulation anglaise de certains sons des mots similaires en ces deux langues. Tel était le cas des mots dans le tableau ci-après.

Tableau 4.2.2.4.3 Erreurs attribuables aux similarités orthographiques entre des mots français et des mots anglais

Mots français	Mots anglais	Erreurs
sauvage, traditionnelles, relations, radio, parents, image	savage, traditional, relations, radio, parents, image	[a]-[e]
Brésil	Brazil	[e]-[a]
region	Region	[e]-[i]
Ingénieur	Engineer	[e]-[i]
géographie	Geography	
équipe	Equip	[e]-[i] et [i]-[wi]
déteste	Detest	[e]-[i]
Bretagne	Britain	[ə]-[i]
médecin	Medicine	
infirmière, biologie	infirmary, biology	[i]-[a]
chimie	chemistry	[ʃ]-[k]/[i]- [ɛ]
source, courses	source, course	[u]-[ɔ]
ingénieur, intelligente, indien, invente, intéressant	engineer, intelligent, Indian, invent, interest	[ɛ̃]-[i]
institution, nationaux	institution, national	[s]-[ʃ]
tourisme, journalism	tourism, journalism	[s]-[z]
diviser	divide	[s]-[d]
aime, aide	aim, aid	[ɛ]-[ɛi]
terrain	terrain	[ɛ̃]-[ɛin]
crime	crime	[i]-[ai]
laboratoire	laboratory	[wa]-[ɔ]

capitaine	captain	[i] «i»muet
léopard, parc, directeur, étrangères, faire, professeur, quatre, argent, maternelle, portable, adore, sort, pardon	leopard, park, director, strangers, fair, professor, quater, urgent, maternal, portable, adore, sort, pardon	[R] «r» muet
réponse	response	[respõs]
banana	banana	«e» muet [a]
regard, grand, abord, leopard	regard, grand, abord, leopard	«d» muet [d]
gentil	Gentle	«l» muet [l]
précis	Precise	«s» muet [s]
mont, sort, adjoint, inconvénients, étudiant, esprit, cadet, récits, sport, fort, cent, important, climat	mount, sort, joint, inconvenient, student, spirit, cadet, receipts, sport, fort, cent, important, climate	«t» muet [t]

Source: Analyse des enregistrements d'apprenants

Ensuite il a émergé que des sons et des habitudes articulatoires d'autres langues parlées par les apprenants envahissaient leur prononciation du français. Ce second type d'erreurs interlinguales était évident dans 10.9% sur l'ensemble d'erreurs constatées. Comme nous l'illustrons dans le tableau 4...en bas où question a été des trois sons intrusifs [ʒ:]*, [dʒ]* et [h]*, de l'insertion de [i] soit entre consonnes ou entre consonne-voix, et de la substitution de [l] par [R].

Tableau 4.2.2.4.4 Sons et habitudes articulatoires étrangers

Mots	Erreurs repérée
moderne, université, internet, commerce, affirmer	[er]/[ir]-[ɜ:]*
sauvages, je, gens, région, chômage, argent, paysage, sujet, neige, voyage, jouer, manger, rouge, plage, nager, avantages, toujours, intelligents	[ʒ]- [dʒ]*
habite, handball, huit, haricots et hier	« h » muet [h]*
tourisme, directrice, travaille, laboratoire, primaire et secondaire	insertion de [i]
m'appelle, football	[l][R]

Source: *Analyse des enregistrements d'apprenants*

Il est évident que cent quarante-huit erreurs au total, (soit 22.4% des erreurs constatées en général) sont de nature interlinguale et donc passe pour interférences. Les sons intrusifs proviennent largement de l'anglais et en partie, du kiswahili et d'autres langues parlées par les apprenants et disposant des sons en question. Pour l'insertion de la voyelle [i], il s'agirait d'un phénomène typique de la syllabation du kiswahili et des langues bantoues consistant en la combinaison consonne-voyelle. Par ailleurs, n'est-il pas admis que bon nombre des locuteurs de certaines langues africaines approuvent de grandes difficultés quant à la réalisation des deux sons consonantiques latéraux [l] et [R] (Shihemi et al, 2004).

Ce qui précède montre dans quelle mesure les langues préalablement et/ou concomitamment acquises voire apprises par les apprenants du français impactent négativement sur leur prononciation du français. Vu ce contexte, le profil linguistique de l'apprenant devrait prioritairement préoccuper l'enseignement du français au pays,

particulièrement celui de la prononciation. Cela dans le but de prévoir une dispensation appropriée et efficace de la matière.

Les erreurs liées à l'orthographe de mots ont constitué la cinquième catégorie d'erreurs à 8.3%. Allusion est faite ici aux erreurs découlant de la confusion entre lettres et sons. Les mots de la liste suivante, tirés de l'expression d'apprenants, nous en servent d'exemples précis.

Tableau 4.2.2.4.5 Erreurs attribuables à la confusion graphie-phonie

femme, baigner , paient, pays , ai , semaine, netball, maintenant, matin, singe, examen, quinze, internationales, treize, points , habite, préfère, France, aide, mange, étudie, adore, pluie modernes, publique, montre, affrontent, salle, gentil, nom , prénom, singe , quand, écrivain , temps, sept , manger, particulier, pleurer, chanter, nager, manger, jouer, danser, parler, diner, travailler, métier, quand, riz et , petit, haricots, et tant, et , riz

Source: Analyse des enregistrements d'apprenants

Dans tous les mots cités en haut, l'erreur consistait en la transformation directe des lettres -en caractères gras en des sons. Notons que le système d'écriture crée des interférences dans la perception de sa prononciation étant donné que la perception d'un nouveau son ne ressort pas uniquement du domaine auditif mais peut aussi passer par la relation graphie-phonie ». (Guide Belin de l'Enseignement, 2005). Les erreurs de prononciation relevées en haut seraient imputables à ce phénomène.

L'avant dernière catégorie a consisté de cent-quatre erreurs (soit 15.8%) appelées erreurs transversales. Cette appellation renvoie au chevauchement des facteurs supposés en être les causes possibles. Ce fait a nécessité des explications

multidimensionnelles pour chacune des erreurs en question tel que précisé dans le tableau ci-après.

Tableau 4.2.2.4.6 Erreurs transversales

Mots	Erreurs	Explication d'erreurs
Professeur, je, secondaire, ne, besoin	[ə][e]	[ə] : son particulier au français
		confusion graphie-phonie
commerçant, université, populaire, primaire, secondaire	[ɛ][a:]	Son réalisé presque comme dans les mots anglais « commerce, university, popular, secondary »
		[a:] substitut inexplicable
professeur	[œ][a]	[œ] : son particulier au français ; son réalisé presque comme dans « professor » en anglais.
deux	[ø][u]	[ø] son particulier au français ; prononcé comme dans le mot français proche « doux »
cultivent	[y][a]	[y] : son particulier au français ; prononciation proche de celle du mot anglais «cultivate»
pollution	[y][u]	[y] : son particulier au français ; Son pareil à celui du même mot en anglais
cuisine	[ɥ][w]	[ɥ]: son particulier au français
		même prononciation comme en anglais
éléphant, santé, cinquante, viande	[â][a]	dénasalisation ; confusion graphie-phonie ; prononcé comme en anglais ; « éléphant » : même son comme dans « elephant » en anglais.
dans, romans, quand	[â][an/s]	dénasalisation; confusion graphie-phonie ; « romans » même son [a] comme en anglais.
nom, mon pays, environ, pardon, mont	[õ][ɔm/n/nt]	dénasalisation ; confusion graphie-phonie ; environ, pardon et mont prononcés comme leurs mots proches en anglais « environ, pardon, et mount »

gens, étudiant, rencontre, attention	[â][e]	dénasalisation ; confusion graphie-phonie ; « a » dans « étudiant » réalisé comme « e » dans « student »
indien	[ɛ̃][ɛn]	dénasalisation ; confusion graphie-phonie
ingénieur, vingt	[ɛ̃][i]	dénasalisation ; confusion graphie-phonie ; ingénieur : réalisé comme « engineer » en anglais.
absent	[p][b]	non assimilation ; confusion graphie-phonie
loisir, roses, télévision, besoin, utilise, musicienne	[z][s]	dévoisement ; confusion graphie-phonie
points	[wɛ̃][oi]	dénasalisation ; confusion graphie-phonie
voyage	[wa][o]	Son réalisé comme dans le même mot en anglais ; confusion graphie-phonie
regard, grand, d'abord, grands, léopard	«d» muet [d]	« d » muet prononcé tel le cas des mots anglais « regard, grand, aboard, grand and leopard » ; confusion graphie-phonie
mont, sport, fort, cent, important, climat, adjoint, inconvéniens, étudiant, esprit, cadet, récits, sort,	«t» muet [t]	« t » muet prononcé tel le cas des mots anglais « mount , sport, fort, cent, important, climate, joint, inconvéniens, student, spirit, cadet, récépts et sort,» en anglais ; confusion graphie-phonie
invente, pendule	[â][e]	dénasalisation ; son réalisé comme dans « invent et pendulum » en anglais ; confusion graphie phonie
environnement, environ	[â][ɛn]	dénasalisation ; son realisee comme dans « environment et environ » en anglais ; confusion graphie phonie
famille, filles, fille, travaille, travailler	[j][l]	« ill » [j] : particulier au français, même son comme dans les mots anglais similaires « family, fill, travail et travel » ; confusion graphie-phonie
Handball	«h» [h]	« h » muet : particulier au français ; même prononciation comme en anglais ; confusion graphie-phonie

Précis	«s» muet [z]	même son comme dans le mot anglais « précise », prononciation comme « précise » -adjectif au féminin ; confusion graphie-phonie
--------	--------------	---

Source: *Analyse des enregistrements d'apprenants*

Enfin, nous avons eu affaire à cent quarante-sept erreurs (soit 22.3%) pratiquement difficiles à lier à une quelconque cause, sauf aux particularités individuelles et inexplicables chez les apprenants concernés. Cette catégorie a compris des erreurs particulières surtout des substitutions, des déformations et des décalages de sons. En voici sous forme de tableau des exemples précis qui sont ressortis des enregistrements d'apprenants.

Tableau 4.2.2.4.7 Erreurs inexplicables

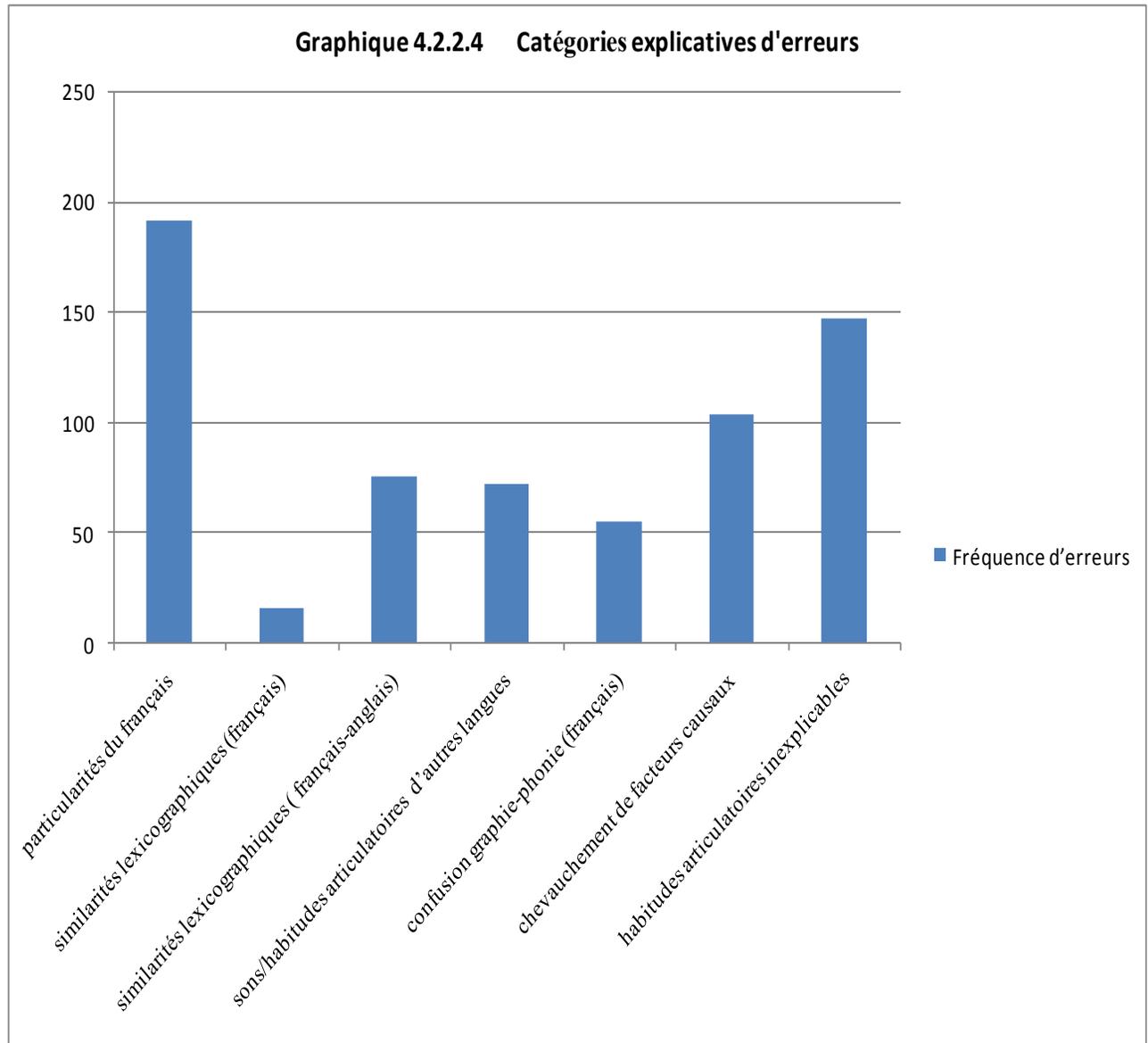
Mots	Erreur constatée
d'abord, par	[a][e]
j'habite	[a][ɔ]
viennent, est, école	[e][a]
intéressent	[e][ə]
léopard, océan, lycée, éducation,	[e][i]
étrangères, hier, intéressant	[e][ɔ]
commerçant, université (3), populaire, primaire, secondaire, faire	[ɛ][a:]
et	[ɛ][o]
au, rouge	[o][a]
sauvages, choses	[o][u]
colonne,	[ɔ][a]
nouveau, douze, beaucoup,	[u][ɔ]
different	[f][v]
important, m'appelle	[p][b]
nous sommes, chaussures, université intéressant, rehaussement, dix-sept, français, française, directrice, secondaire, paresse	[s][z]
maintenant	[t][d]
bâtiment	[b][p]
voudrais	[d][t]
grande	[g][k]
m'appelle, football	[l][R]
je	[ʒ][tʃ]
Je	[ʒ][z]

cinquante	[â][wa]
j'ai, et, français, saison, raisons	[ɛ][ɛi]
acquérir	[ɛ][wɛ]
écrivain, un	[ɛ̃][ɛin]
loisir	[i][wa]
sauvages, sauvage	[o][wi]
Cocaïne	[ai][a]
étudiants	[â]- «a» muet
français	[ɛ] «ais» muet
indien	[ɛ̃] «en» muet
kiswahili,	[i] «i» muet
splendide	[d] «d» muet
parc, cinq	[k] «c et q» muets
ville, football, anglais, netball	[l] «l» muet
personnes, kenyane	[n] «n» muet
Jupes	[p] «p» muet
frères, frère, bonjour, voir, père, parle, toujours, arbres, heure	[R] «r» muet
services	[s] «c» muet
route	[t] «t» muet
roses	[z] «s» muet
améliorer	[e] [ie]
langue	«ue» muets [iu]
dix-sept	«x» muet [k]
visitent, achètent, s'habillent,	«e» muet [e]

types, ans, dans, abus, personnes, modernes, avons, sans	«s» muet [s]
trois	[trwa]- [twar]
fièvre	[fjevR]-[fevjeR]
quatre	[katR]- [kaRt]

Source: *Analyse des enregistrements d'apprenants*

Concluons par une vue d'ensemble de la répartition d'erreurs selon les causes voire sources possible sous forme du graphique ci-après.



Source: *Analyse des enregistrements d'apprenants*

Comme l'affirment Ellis et Barkhuizen (2009), il est souvent impossible de localiser la source linguistique précise d'une erreur. Evidemment, nous n'avons pu que déterminer la source linguistique de 62% des erreurs constatées chez les apprenants notamment des erreurs intra-linguales à environ 50% et des erreurs interlinguales à environ 22%. Nous ignorons encore la source de 38% d'erreurs dont 16 % rentraient

dans plus d'une catégorie alors que la source du reste, 22% d'erreurs, reste complètement inconnu.

4.2.2.5 Synthèse des niveaux d'analyse

Ce travail a reposé sur trois niveaux d'analyse. Le premier a été celui portant sur les ressources pédagogiques précisant d'une part les fréquences d'apparition des sons et des aspects prosodiques dans les manuels analysés et d'autre part les fréquences des erreurs de prononciation constatées dans les cassettes accompagnant lesdits manuels. Les résultats de ce niveau d'analyse étaient synthétisés comme dans le tableau suivant.

**Tableau 4.2.2.5.1 Apparitions des notions de la prononciation dans les manuels
vis-à-vis des fréquences d'erreurs connexes chez les apprenants**

Son/aspect de la prosodie	Fréquence d'apparition dans les manuels	Fréquence d'erreurs commises par apprenants
[a]	2	18
[e]	6	57
[ə]	3	17
[ɛ]	5	38
[i]	6	25
[o]	8	9
[ɔ]	5	2
[œ]	6	35
[ø]	5	9
[u]	5	6
[y]	5	13
[ã]	5	89
[é]	2	27
[õ]	6	24
[õe]	0	0
[p]	7	9
[b]	6	1
[t]	6	36
[d]	6	9
[k]	6	4
[g]	6	4

[f]	4	1
[v]	3	0
[s]	10	54
[z]	6	13
[m]	1	4
[n]	1	5
[l]	9	10
[R]	7	56
[ʃ]	6	2
[ʒ]	5	52
[p]	1	0
[j]	6	17
[ɥ]	2	2
[w]	1	3
Liaison	8	10
TOTAL	176	661

Source: *Analyse des manuels des series Au Sommet, Entre Copains et Parlons français 1*

Le deuxième niveau d'analyse a porté sur les productions orales d'apprenants. Les erreurs de prononciation constatées à ce niveau ont incitées trois comparaisons. La première fut entre les erreurs d'apprenants et celles apparaissant dans les cassettes. Ensuite nous avons comparé les erreurs commises par les apprenants de Nairobi avec celles de leurs homologues de Bungoma. Enfin, il y a eu la comparaison des erreurs constatées chez les apprenants locuteurs de langues locales et celles du groupe d'apprenants non locuteurs de ces langues. Nous avons réuni tous ces éléments dans le tableau ci-après.

**Tableau 4.2.2.5.2 Répartition d’erreurs selon les différentes catégories
d’apprenants**

TYPOLOGIE D’ERREURS	FRÉQUENCE D’ERREURS PAR GROUPE CIBLE					
	MODÈLE (Cassettes)	APPRENANTS				
		Nairobi	Bungoma	Total (Nairobi et Bungoma)	Locuteurs de Langues Locales	Non locuteurs de langues locales
Substitution VO – VO	140	69	67	136	58	78
Dénasalisation propre	29	31	21	52	20	32
Substitution VN – VO	56	37	43	80	35	45
Substitution VN-VN	35	2	0	2	0	2
Nasalisation fautive	4	0	0	0	0	0
Substitution C - C/SC-C	48	31	44	75	27	48
Diphthongaison	53	14	28	42	23	19
Omission de sons	47	47	29	76	36	40
Insertion de sons	9	7	10	17	5	12
Prononciation de lettres muettes	35	73	37	110	46	64
Sons étrangers	21	9	48	57	20	37
Décalage de sons	2	3	1	4	1	3
Rature et réalisation fautive de liaison	11	8	2	10	3	7
TOTAL	490	331	330	661	274	387

Source: Analyse des enregistrements d’apprenants

Le but de la désagrégation des données par tableaux était de nous permettre d’entreprendre la vérification statistique d’hypothèses par le biais des tests

statistiques *Chi Square et T-test* dans la dernière section de ce chapitre (voir section 4.4).

Le troisième niveau d'analyse a été abordé séparément dans la section qui suit.

4.3 ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS

Introduction

Le questionnaire adressé aux enseignants a compris quatre volets. Le premier avait comme but de relever le profil des enseignants impliqués dans cette étude par rapport à leurs niveaux et domaines de formation ainsi que leur durée d'expérience en tant qu'enseignants de français. Le deuxième quant à lui s'est intéressé à la formation suivie par ces enseignants et son utilité dans leur enseignement de la prononciation du français. Celui-ci était suivi d'une partie traitant de la manière dont se dispensait l'enseignement de la prononciation du français à l'école secondaire, cela du point de vue des enseignants. Le dernier volet pour sa part était consacré aux défis auxquels se heurte cet enseignement et aux tentatives de solutions à ces défis.

4.3.1 Profil d'enseignants

Selon les réponses au questionnaire destiné aux enseignants, vingt-quatre d'entre eux (soit 80%) avaient une formation universitaire alors que cinq autres (soit 16.7%) avaient été formés dans des établissements tertiaires. Un seul était sans une quelconque formation. De plus, nous avons constaté que sur les trente enseignants, vingt-cinq (soit 83.3%) disposaient d'une formation en pédagogie, vingt-trois d'entre eux étant du niveau universitaire et les deux autres du niveau tertiaire.

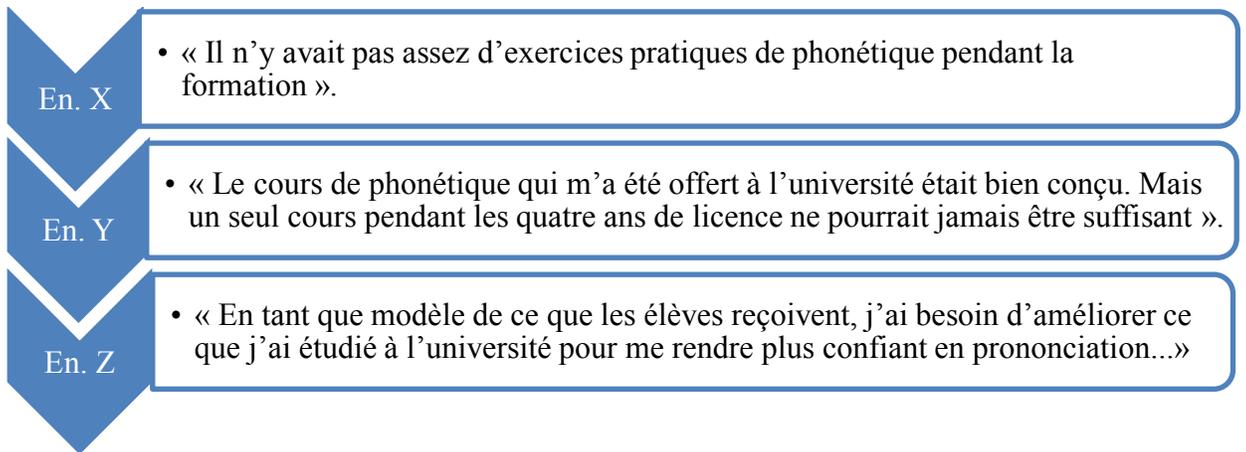
En ce qui est de la durée de leur expérience dans l'enseignement, il est ressorti que treize de ces enseignants (soit 43.3%) enseignaient depuis moins de dix ans tandis que onze (soit 36.7%) comptaient entre onze et vingt ans d'expérience. Quatre autres (soit 13.3%) avaient fait plus de vingt ans d'enseignement. Cependant, deux enseignants ne se sont pas exprimés au sujet de leur expérience dans le métier. Faut-il ajouter que presque tous ces enseignants, vingt-neuf (soit 96.7%), ont répondu qu'ils enseignaient à tous les quatre niveaux du secondaire alors qu'un seul ne s'occupait que des deux niveaux supérieurs notamment « formes » trois et quatre.

4.3.2 Apport pédagogique de la formation initiale suivie par les enseignants

Nous avons posé une question de savoir si la formation suivie par les enseignants avait pris en compte les notions de la prononciation du français. A cet égard, vingt-six enseignants (soit 86.7%) ont répondu affirmativement alors que trois autres (10%) ont répondu par la négative. La question était inapplicable pour l'enseignant non formé.

Il a été demandé aux vingt-six enseignants ayant donné une réponse positive à la question portant sur l'intégration des notions de prononciation dans leur formation de préciser dans quelle mesure ils tiraient profit ces connaissances dans leur enseignement du français. Selon treize enseignants, leur formation s'était avérée utile dans l'enseignement des sons du français. Cinq autres ont dit qu'ils en profitaient pour soigner l'expression orale de leurs apprenants alors que trois enseignants ont parlé de l'importance de la prononciation dans leur exploitation des exercices de la dictée. Les cinq enseignants qui restent n'ont apporté aucune précision à leur réponse initiale.

Vingt-un enseignants (soit 70%), dont dix-sept disposaient d'une formation en pédagogie ont signalé qu'ils auraient besoin de formation supplémentaire en prononciation. De ce nombre, les trois dont les réponses sont citées ci-après estimaient que leur formation initiale avait été déficitaire en matière de la prononciation.



Selon ce dernier groupe de vingt-un enseignants, leur besoin en formation supplémentaire devrait couvrir une large gamme d'aspects phonétiques. Six d'entre eux ont dit qu'ils aimeraient approfondir leur connaissance par rapport aux sons nasaux. Deux autres ont précisé que leur besoin porterait sur les sons assimilés alors que le même nombre s'intéresseraient aux cas de lettres muettes. Ceux qui aimeraient raffiner leur maîtrise de la liaison et de l'articulation des sons proches étaient à cinq et à quatre respectivement. Les deux enseignants qui complètent ce groupe ont indiqué qu'ils auraient besoin d'une remise à niveau pour tous les aspects de la prononciation du français en général.

4.3.3 Enseignement de la prononciation

4.3.3.1 Fréquence et séquence de l'enseignement des notions de la prononciation

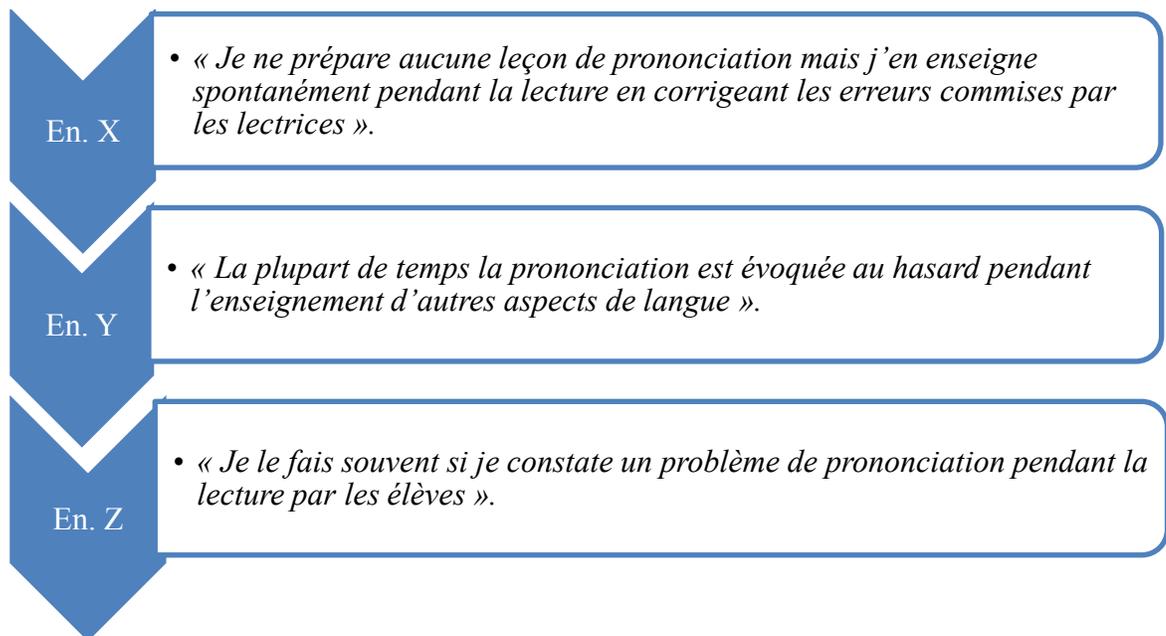
Parlant de la fréquence de l'enseignement de la prononciation, vingt-quatre enseignants (soit 80%) ont répondu qu'ils enseignaient la matière régulièrement. Le reste d'enseignants ont dit qu'ils l'abordaient rarement dans leur cours de français. Sur les vingt-quatre enseignants dont l'enseignement de la prononciation avait été régulier, vingt-deux ont précisé que cette régularité était due aux difficultés qu'éprouvaient leurs apprenants vis-à-vis des sons du français. Ainsi, ont-ils ajouté que le but de prioriser cet enseignement était d'améliorer la prononciation de ces derniers. Selon les deux autres enseignants, ils enseignaient la prononciation fréquemment car ils en avaient le temps. Pour les six enseignants qui ne prévoyaient les cours de prononciation que rarement, ce rythme était attribuable à deux raisons, d'abord à la contrainte de temps, à croire quatre d'entre eux, et puis à leur incompetence en matière de la prononciation, selon les deux autres.

Même si quatre sur les trente enseignants ont répondu qu'ils abordaient rarement les notions de la prononciation dans leurs cours, il est évident que la discipline a de la place dans les cours de français. Ceci répond aux exigences de deux auteurs à savoir Léon (1976) et Saunders (2009). Le premier exige que l'enseignement de la phonétique soit intégré à la classe de langue compte tenu du fait que cette discipline a ses exigences, non seulement pour les débutants mais à tous les stades. Le second pour sa part conseille aux enseignants de FLE d'être conscients de la phonétique française et de la valeur de son intégration dans leurs cours.

4.3.3.2 Séquence voire **Systématicité de l'enseignement de la prononciation**

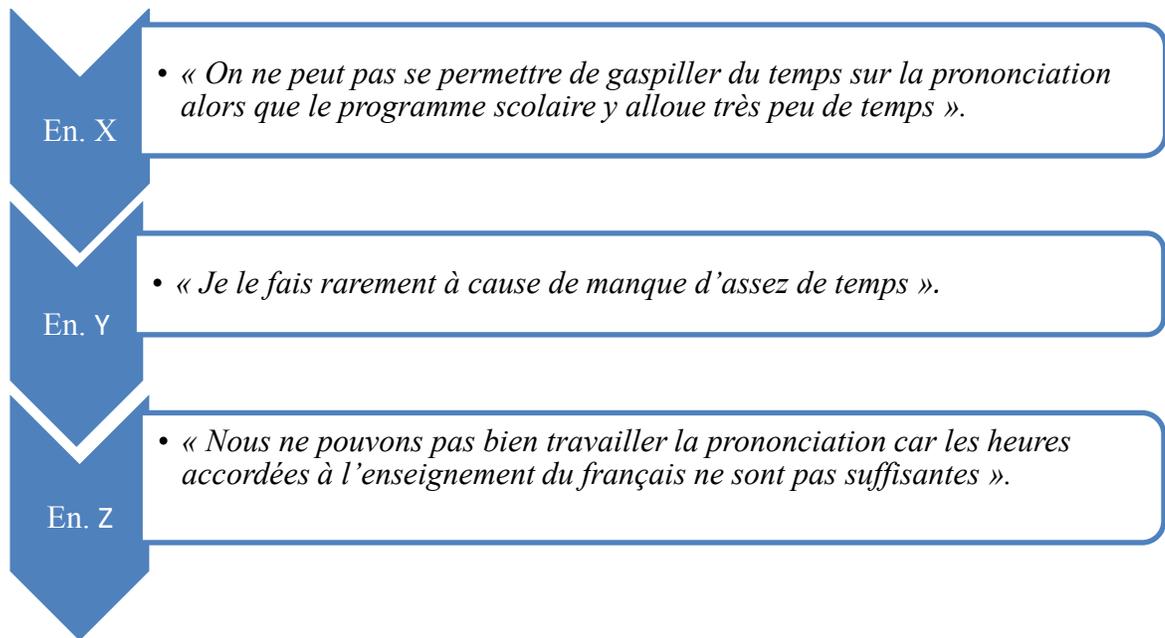
En ce qui concerne l'ordre des contenus (systématicité) des cours de prononciation, douze enseignants (soit 40%) ont dit qu'ils s'y prenaient systématiquement. D'après cinq de ces enseignants, ils respectaient l'ordre de contenus phonétiques prévu dans les manuels de français qu'ils utilisaient. Il était de même pour les sept qui restent mais ces derniers ont ajouté qu'ils effectuaient des modifications aux contenus prévus pour les adapter aux différents niveaux d'apprenants.

Seize enseignants (soit 53.3%) dont treize avaient suivi une formation en pédagogie ont avoué qu'ils abordaient la matière de façon aléatoire. Pour six de ces derniers, il était question d'attendre que les apprenants commettent des erreurs et puis de capitaliser sur celles-ci pour structurer leur intervention. Les trois réponses citées en bas encapsulent bien cette tendance.



Signalons que deux enseignants n'ont rien dit sur la séquence de leurs cours de prononciation. De plus, seulement quatre sur les seize enseignants qui recouraient à l'enseignement aléatoire de la prononciation se sont dits intéressés à une formation supplémentaire. Saunders, précitée, avait averti contre la mauvaise tendance chez de nombreux enseignants de français qui évitaient d'enseigner la prononciation croyant que les étudiants, surtout les débutants, parviendraient à la maîtriser eux-mêmes au fur et à mesure qu'ils apprenaient les autres aspects de la langue. Nous sous-entendons dans les propos de cet auteur une intégration régulière et systématique de la phonétique dans les cours de français. Or, les réponses d'enseignants citées en haut affichent un comportement incohérent quant à l'enseignement de cette matière.

Selon dix enseignants, la contrainte de temps était la cause de la raréfaction des cours de prononciation. Ainsi, les autres aspects de la langue étaient priorisés au détriment de la prononciation comme le montrent les trois réponses suivantes.

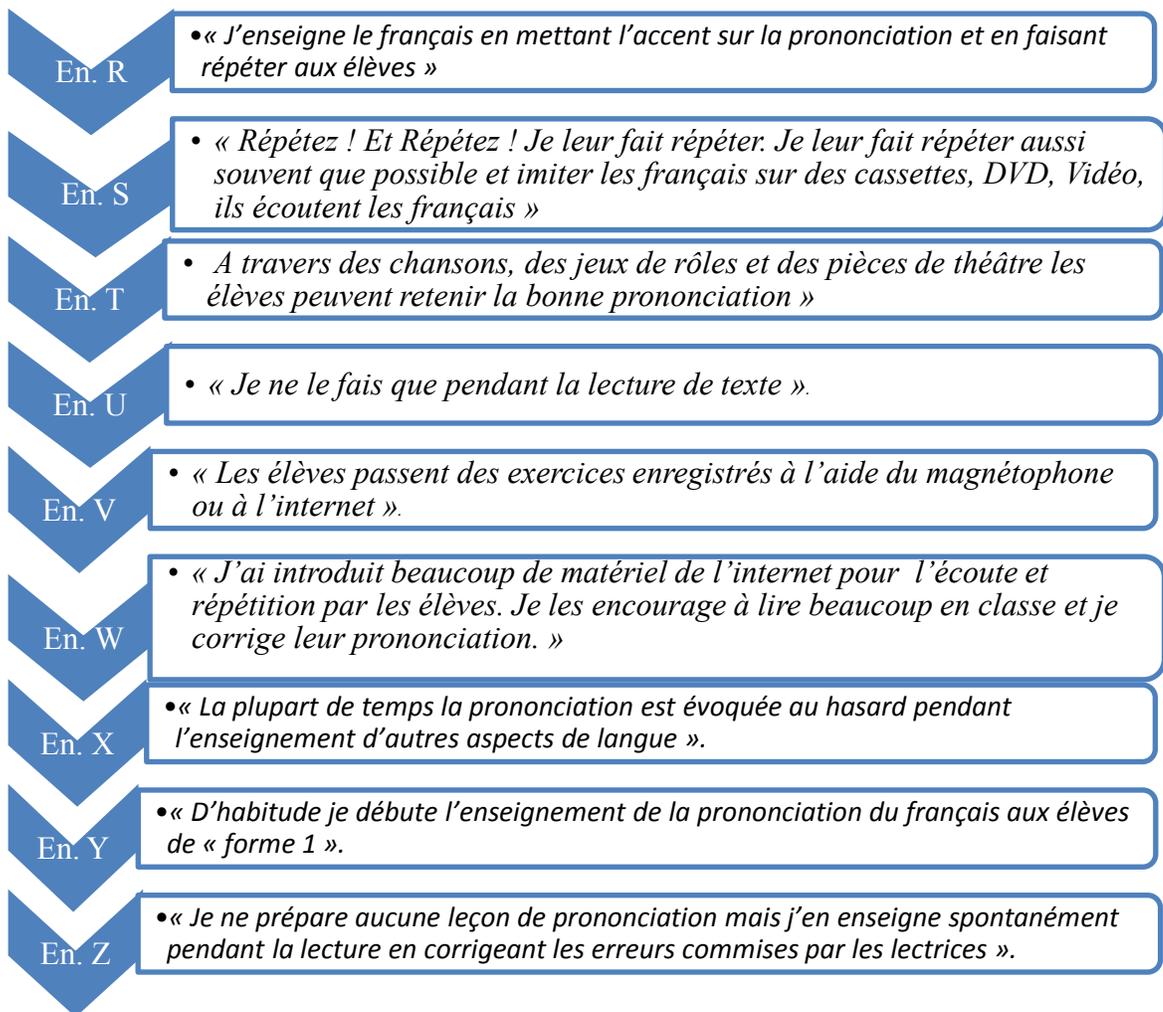


Les réponses en haut s'inscrivent dans le courant de pensée reléguant l'enseignement de la prononciation au second plan en raison des contraintes de temps vis-à-vis des programmes et horaires scolaires chargés. Ceci montre à quel point l'enseignement de la prononciation au Kenya comme ailleurs continue à subir une véritable marginalisation comme l'a dit Berlatta(2012).

4.3.3.3 Méthodologie d'enseignement de la prononciation

Les enseignants se sont exprimés sur la manière dont ils se prenaient à l'enseignement de la prononciation en termes d'activités et ressources pédagogiques aussi que du rythme d'enseignement de la discipline. Nous étions intéressé aux stratégies voire méthodes régissant cet enseignement. Comme nous verrons dans les quelques réponses d'enseignants cités ci-après, en général ces derniers ont dit qu'ils recouraient souvent aux exercices d'audition, de discrimination et de reproduction orale des sons en contexte sur base des documents soit oraux ou écrits et oralisés, ceci étant

possible grâce à la disponibilité des ressources telles que des livres, des cassettes, des magnétophones, des ordinateurs et l'internet. Certains d'entre eux ont indiqué qu'ils avaient réussi à intégrer les notions de la phonétique non seulement dans les cours de français proprement dits mais aussi dans les activités para-classiques telles que le théâtre, les chansons et la récitation de poèmes.



En expliquant le pourquoi du choix des stratégies en haut, dix enseignants (soit 33.3%) ont dit qu'ils effectuaient leurs choix en fonction du genre d'erreur à corriger alors que six autres (20%) le faisait selon la disponibilité des ressources pédagogiques

requis. Pour neuf enseignants, ce choix dépendait du niveau d'apprenants tandis que le reste d'enseignants considéraient le temps que demanderait chaque stratégie vis-à-vis du temps qui leur était disponible. Toutefois, réitérons qu'en phonétique de simples exercices de répétition ne garantirait pas la maîtrise de la prononciation d'une langue (Guide Belin, 2010). C'est plutôt une approche globaliste et contextuelle d'enseigner la prononciation d'une langue, telle que la *méthode verbo-tonale* (Billère, 2...) qui aboutirait à sa bonne maîtrise par l'apprenant.

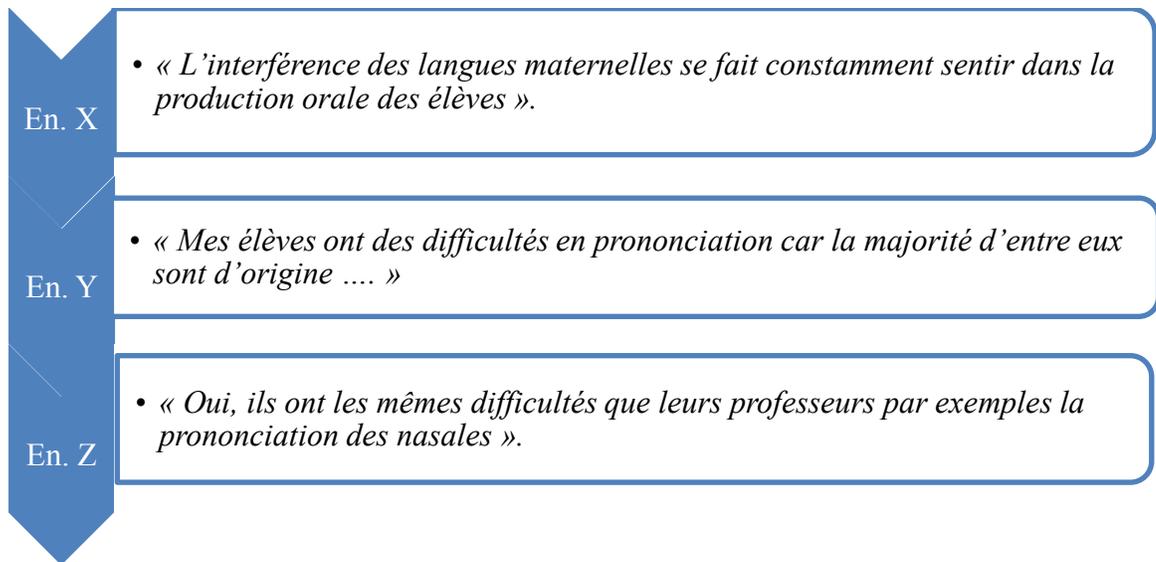
4.3.3.4 Difficultés de prononciation chez les apprenants

Tous les trente enseignants ont indiqué que leurs apprenants avaient des difficultés en prononciation. Ils en ont apporté les précisions restituées dans le tableau 4.3.3.1 ci-après.

Genre de difficulté	Nombre d'enseignants	Pourcentage
confusion graphie-phonie et prononciation de lettres muettes	12	40
nasalisation/dénasalisation	10	33.3
mauvaise réalisation de [ə]	5	16.7
rature de liaison et liaison fautive	4	13.3
sonorisation de consonnes sourdes et vis-versa	4	13.3
non assimilation de sons	3	10

En décrivant les difficultés de prononciation chez leurs apprenants, bon nombre d'enseignants, douze (soit 40%), ont estimé que le défi principal demeurerait la distinction entre lettre et son selon les différents contextes orthographiques. Toujours d'après eux, ce problème était accompagné de la prononciation de lettres muettes. Selon dix autres (33.3%), à ce premier double problème s'ajoutait celui de mauvaise

articulation des sons nasaux. Ces enseignants ont précisément parlé de la dénasalisation des voyelles nasales et de leur substitution par des sons proches voire semblables. De plus, cinq enseignants (voire 16.7%) se sont plaints de la mauvaise réalisation de [ə] disant que ce son était souvent substitué soit par [e] ou même [i]. En outre, deux autres difficultés ont été évoquées, chacune par quatre enseignants (soit 13.3%). Il s'agissait ici des erreurs liées à la liaison (rature de liaison obligatoire et réalisation de liaison fautive) et de la sonorisation de consonnes sourdes et vice-versa. En dernière position étaient les difficultés en rapport avec la non assimilation de sons, cela selon trois enseignants (soit 10%). Citons à titre illustratif les trois réponses frappantes en bas de la part des enseignants au sujet des difficultés éprouvées par leurs apprenants quant à la prononciation du français.



Il est évident que les enseignants cités en haut attribuent les erreurs de prononciation chez leurs apprenants soit à l'interférence des langues préalablement acquises par les apprenants ou au model fautif, c'est-à-dire aux enseignants dont la

prononciation est erronée. Sans déjouer ces trois explications, signalons les inévitables subtilités quant à la localisation des causes précises des erreurs d'apprenant tel que le relèvent Ellis et Barkhuizen (2009). En fait dans le Guide Belin de l'Enseignement (2005) est-il signalé qu'il y a des erreurs d'articulation résultant du simple fait que certains apprenants pensent arrondir les lèvres alors qu'ils les gardent en position de sourire. Nous préconisons un examen profond des erreurs d'apprenants plutôt que prétendre en savoir les causes, chose qui compliquerait la correction de celles-ci.

4.3.3.5 Gestion des erreurs de prononciation en classe

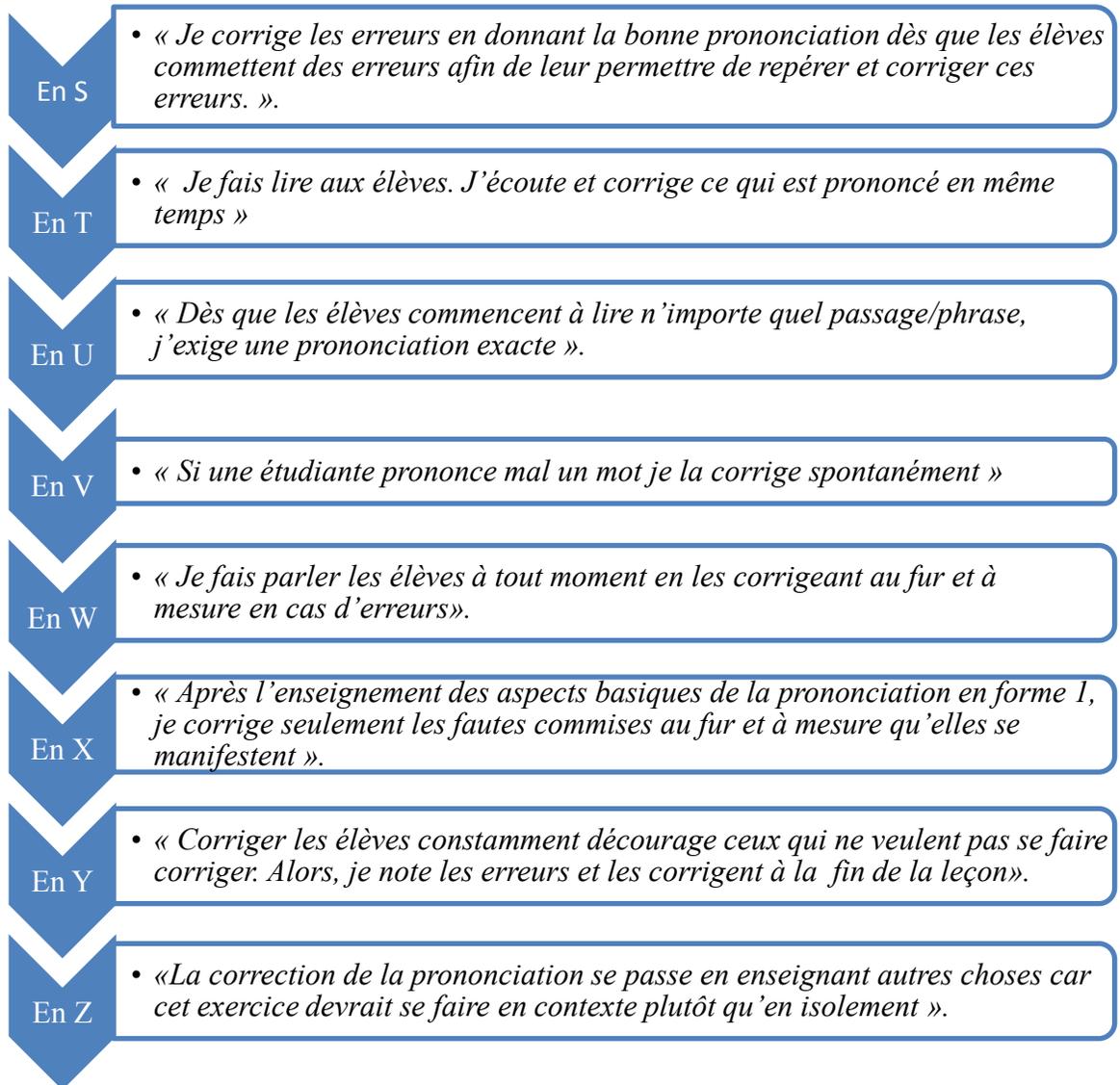
Ayant préalablement relevé les difficultés de prononciation qu'éprouvaient les apprenants et ensuite la manière dont les enseignants concevaient et dispensaient l'enseignement de la phonétique, voyons les stratégies que ces derniers mettaient en œuvre pour la correction des erreurs d'apprenants. Les réponses des enseignants sur ce sujet ont été restituées sous forme de tableau comme suit.

Tableau 4.3.3.5 Stratégies de correction d'erreurs de prononciation selon les enseignants

Stratégies de correction	Nombre d'enseignants (et %)
écoute et répétition de sons	18 (60%)
lecture de textes	18 (60%)
jeux de rôle	12 (40%)
dictée	9 (30%)
discrimination auditive	5 (16.7%)

Source: *Réponses des enseignants*

Le tableau en haut fait ressortir que la plupart d'enseignants recouraient soit à l'écoute et répétition de sons (60%) ou à la lecture de textes (60%) pour aborder les sons du français. Venant en troisième et quatrième positions étaient les jeux de rôle à 12% et la dictée à 9%. La stratégie la moins employée à 16.7% consistait en exercices de discrimination auditive. Partons des informations généralistes ci-avant pour saisir exactement comment les enseignants abordaient les erreurs de prononciation des apprenants en passant en revue les quelques réponses d'enseignants que nous citons comme suit.



Les réponses des enseignants nous ont permis de dégager deux approches par rapport à la manière dont ils corrigeaient les erreurs de prononciation chez leurs apprenants. La première et la plus populaire a compris une correction instantanée dès le constat d'erreurs. Les six extraits des réponses d'enseignants ci-après nous en servent d'illustration. La seconde approche impliquait une correction ultérieure d'erreurs.

Celle-ci a supposé une intervention différée et plus ou moins programmée comme nous le montrent les deux extraits de réponses qui suivent.

Certes, entreprendre la correction d'erreurs demeure un exercice sensible et délicat. Reprenons les propos de Su (2012) à cet égard qui observe que si l'apprenant du FLE a peur de s'exprimer à l'oral, c'est parce qu'il a peur de commettre des erreurs. Dans la même veine est-il précisé dans le Guide Belin de l'Enseignement (2005) que la non maîtrise de l'oral, en particulier du système phonétique de la langue cible, peut mettre l'apprenant dans une situation très inconfortable. Il y est poursuivi que de telles situations vécues trop fréquemment par l'apprenant le conduiraient au découragement, à la crainte de prendre la parole, ce qui retarderait d'autant son apprentissage. Ces constats nous exposent les enjeux de l'éventuel traitement des erreurs en classe de prononciation.

Nous trouvons, toujours dans la publication dernièrement citée, trois pistes d'orientation aux enseignants qui souhaiteraient effectuer une correction efficace d'erreurs. D'abord, y est-il suggéré de corriger aussi souvent que possible les erreurs qui empêchent l'intelligibilité du mot ou de la phrase. Il y est poursuivi que la meilleure façon de s'y prendre serait de corriger les erreurs d'articulation et de la prosodie en classe est de le faire de façon interactive pour permettre à toute la classe de s'investir et d'être le plus souvent possible en phase d'essai. Dernièrement, le guide décourage l'interruption de l'apprenant pendant qu'il s'exprime spontanément. La démarche qui y est favorisée est d'attendre la fin de sa parole pour lui signaler les erreurs les plus

importantes susceptibles de nuire à la compréhension tout en lui proposant de reprendre les phrases fautives en vue de les améliorer.

4.3.4 Défis et tentatives de solution quant à l'enseignement de la prononciation

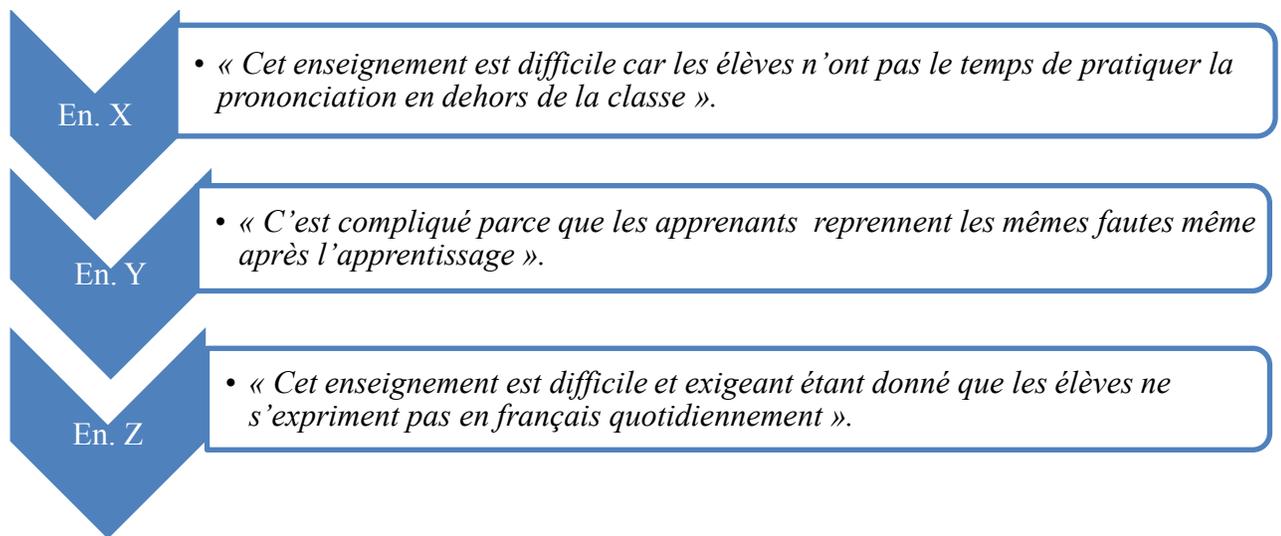
4.3.4.1 Défis entravant l'enseignement de la prononciation

Avant de passer aux défis rencontrés par les enseignants, nous leur avons demandé comment ils trouvaient l'enseignement de la prononciation du français. Seulement sept (soit 23.3%) ont répondu qu'ils le trouvaient intéressant. Onze (soit 36.7%) et neuf (soit 30%) autres ont indiqué qu'ils le trouvaient difficile et exigeant respectivement. Les trois restants n'ont rien dit là-dessus.

Nous sommes allés plus loin pour savoir le pourquoi des points de vue divergents ci-dessus. Trois des sept qui trouvaient la discipline intéressante ont expliqué que leurs élèves aimaient et se débrouillaient bien par rapport à la prononciation du français. Les quatre qui restent ont dit qu'eux-mêmes aimaient la prononciation surtout qu'elle facilite l'expression orale chez leurs apprenants. Un de ces derniers quatre avait ajouté qu'il disposait du matériel nécessaire pour une bonne dispensation de la matière. « *L'enseignement de la prononciation se passe bien parce qu'il y a déjà assez de cassettes pour les exercices de prononciation* »

En général, ceux qui ont dit qu'ils trouvaient l'enseignement de la prononciation difficile et exigeant ont donné trois explications pour soutenir leurs réponses. D'abord, huit d'entre eux ont indiqué que la plupart de leurs apprenants avaient du mal à maîtriser les sons du français. Pour treize autres, leurs apprenants étaient démotivés lors des leçons de prononciation. Les cinq qui complètent ce groupe étaient d'avis que

l'enseignement de la prononciation demandait beaucoup de ressources alors qu'ils n'en disposaient pas assez. En conclusion, ces enseignants étaient découragés par la non maîtrise des sons du français par leurs apprenants, chose qu'ils attribuaient au manque d'intérêt et de pratique chez ces derniers aussi qu'à indisponibilité des ressources pédagogiques nécessaires. Les trois réponses citées ci-après captent bien les sentiments des enseignants en question.



Les enseignants ayant dit qu'ils trouvaient l'enseignement en question difficile ne sont pas en situation particulière. Il s'agit ici d'une tendance quasi-mondiale car actuellement bon nombre de chercheurs s'accordent pour dire que le domaine de la prononciation (la phonétique et la prosodie) commence à être considéré comme un enseignement secondaire et difficile d'accès pour les apprenants (Saunders 2009; Wachs, 2011; Berlatta, 2012). A notre avis, les raisons conduisant ces enseignants kenyans au découragement telles que citées relèveraient d'un manquement méthodologique. Par ceci nous voulons dire indisponibilité des ressources pédagogiques

adéquates et incompétence didactique de la part des enseignants quant à l'enseignement de la prononciation et à la gestion des erreurs d'apprenants.

Ayant présenté leurs points de vue vis-à-vis de l'enseignement de la prononciation, les enseignants se sont exprimés sur les principaux défis qui entravent la dispensation de cet enseignement. Ils en ont élaborés six comme nous le verrons dans le tableau 4.3.4.1 ci-après.

Tableau 4.3.4.1 Principaux défis entravant l'enseignement de la prononciation

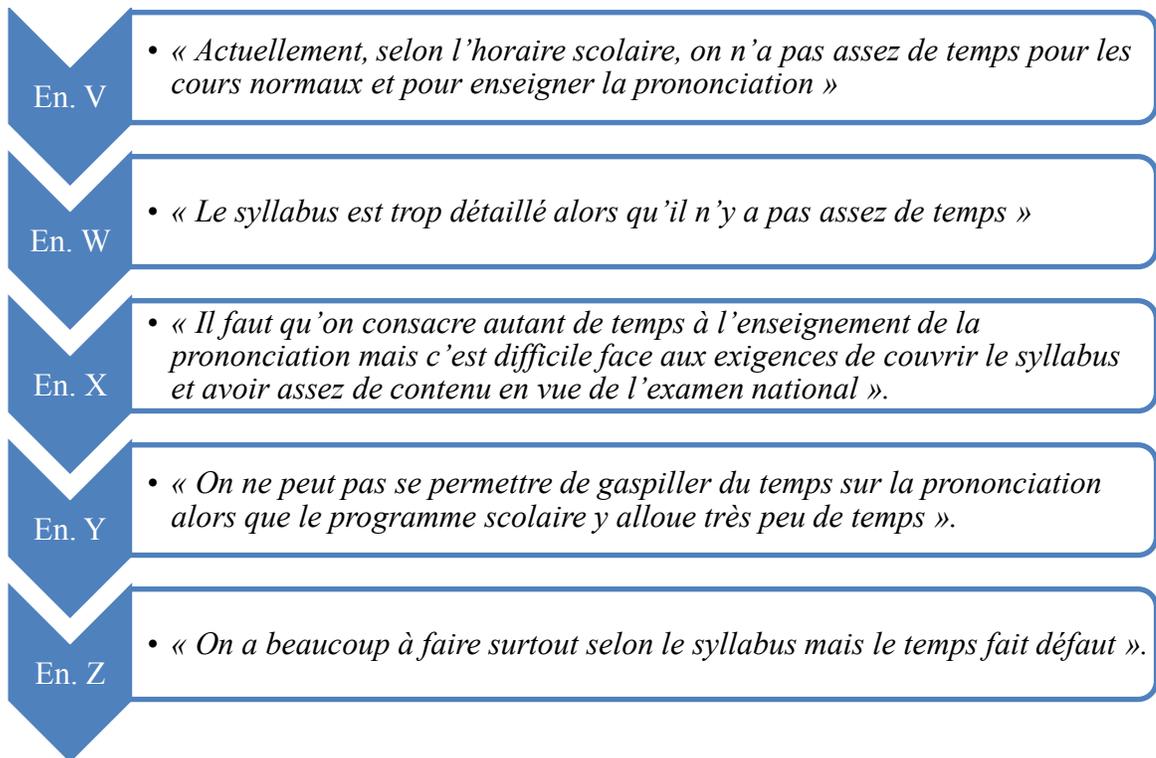
Défis	Nombre d'enseignants
contrainte de temps	25 (83.3%)
insuffisance de ressources pédagogiques	17 (56.7%)
apprenants démotivés	13 (43.3%)
interférence d'autres langues parlées par les apprenants	10 (33.3%)
enseignants incompétents en la matière	9 (30%)
ressources pédagogiques inappropriés	3 (10 %)

Source: *Réponses d'enseignants*

La moitié de ces défis se chevauchaient avec les raisons qu'avaient données quelques enseignants pour expliquer le fait qu'ils trouvaient l'enseignement de prononciation difficile et exigeant. Les trois nouveaux défis qui s'y sont ajoutés avaient rapport avec le temps disponible pour l'enseignement de la prononciation, la compétence des enseignants en prononciation du français, et enfin des ressources pédagogiques.

La contrainte de temps émanant d'un curriculum bien exigeant et des horaires scolaires trop chargés constituait un grand défi selon 83.3% des enseignants ayant répondu à notre questionnaire. A cet égard, les réponses voire explications retenues de

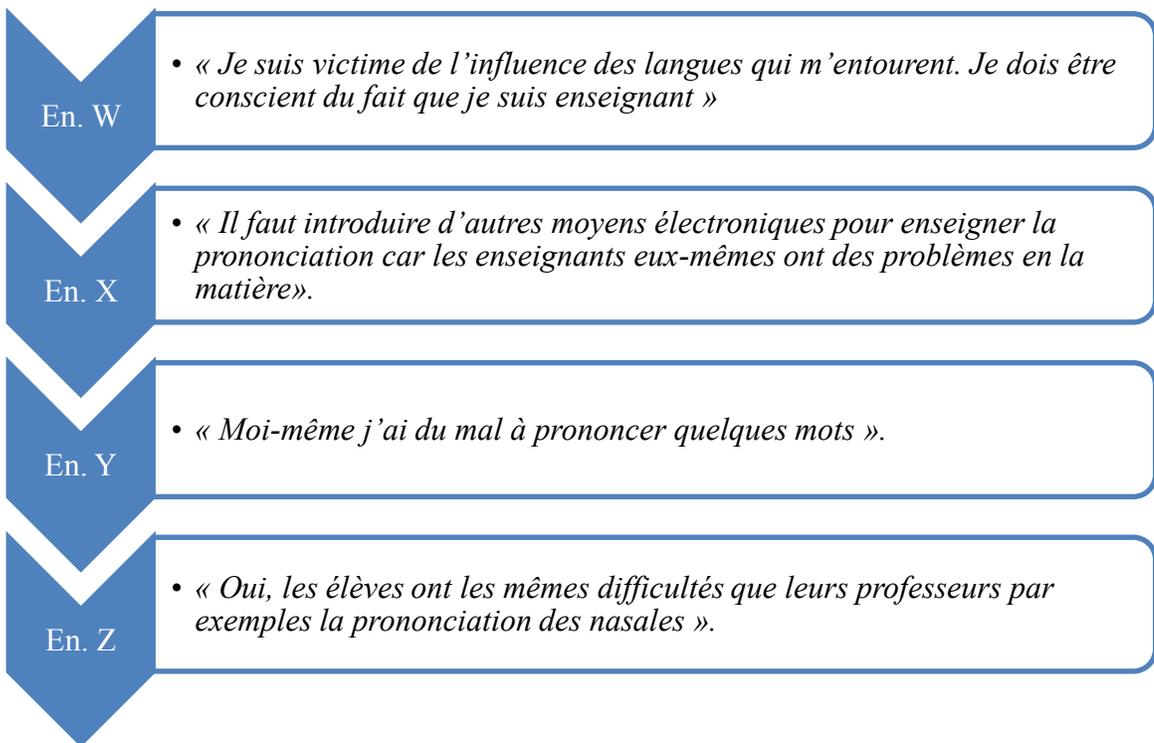
la part des cinq enseignants cités ci-dessous nous ont permis d'avoir une vue d'ensemble sur le sort de la prononciation dans l'enseignement général du français au niveau concerné.



Comme déjà évoqué, les théories associant et behavioriste (Gaonac'h, 1991) s'avance en faveur du rapprochement et la régularisation des notions d'une matière afin de favoriser un bon apprentissage. Or, les propos cités en haut attestent à une véritable marginalisation de la prononciation du français. Certes, ce contexte s'avère défavorable pour la maîtrise de la matière par les apprenants. Notant les vingt ans écoulés après l'étude de Wamunyu (1996) qui, elle aussi, avait relevé le perpétuel problème du temps insuffisant imparti à l'enseignement du français et recommandé son augmentation, on dirait

sans crainte d'être contredit qu'une solution pratique ne viendrait que par la prise de mesures drastiques. Nous pensons à la révision du programme scolaire national afin de céder plus de temps à l'enseignement des langues étrangères dont le français.

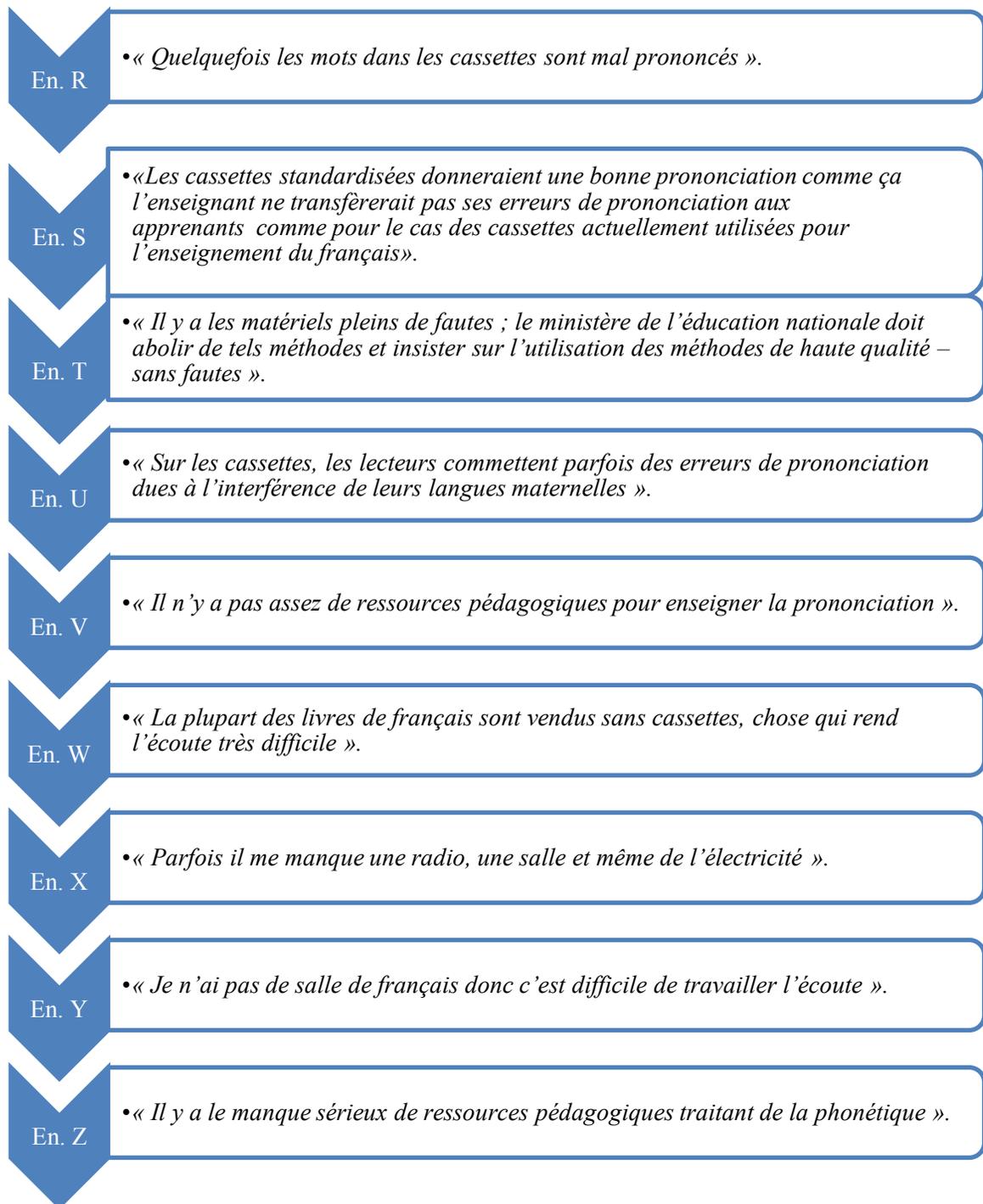
Par ailleurs, 30% d'enseignants ont avoué que l'incompétence en prononciation chez eux ainsi que chez leurs collègues entravait l'enseignement efficace de la matière. D'après ces répondants, certains enseignants eux-mêmes éprouvaient d'énormes difficultés quant à la prononciation du français, chose qui se transmettait à leurs apprenants. Voici quelques réponses mettant en relief cette réalité préoccupante.



La réalité exprimée dans les réponses en haut est corroborée par le résultat de l'étude par Keya (2009) portant sur les habitudes langagières des enseignants du français au Kenya dont le résultat a montré que 50% des fautes commises par les

enseignants étaient celles en rapport avec la prononciation. Or, plusieurs chercheurs dans le domaine de la didactique des langues dont Rivers (1968) et Lema (1998) préconisent qu'un enseignant d'une langue ait une bonne maîtrise de la langue afin de bien dispenser ses enseignements et fournir un bon modèle aux apprenants. Le dernier auteur ajoute que pour répondre à cette exigence, il faut donner à ces enseignants une formation spécialisée dans la langue en question sachant que des enseignants incompetents et un enseignement inefficace d'une langue peuvent avoir de mauvais effets sur l'apprentissage d'une langue.

Enfin, neuf (10%) d'enseignants ont dit qu'ils éprouvaient des défis quant aux ressources pédagogiques et aux services facilitateurs de la dispensation des cours de la prononciation, Quatre de ces enseignants se sont plaints des matériaux pédagogiques inappropriés. D'après eux, les livres et les cassettes qui leur étaient disponibles se prêtaient mal à la prononciation, et encore pire, d'autres contenaient autant de fautes d'articulation. Les cinq autres ont parlé soit de l'insuffisance ou de l'absence totale des matériaux tels que livres et radio, et des services notamment magnétophones et salles appropriées pour travailler l'expression orale. Nous avons restitué les réponses de ces neuf enseignants comme suit.



Le double problème de manquement et d'inadéquation des ressources pédagogiques est à relier à la qualité des manuels et cassettes utilisés pour

l'enseignement de la prononciation au niveau qui préoccupe cette étude. En fait, notre analyse du matériel pédagogique sonore (cassettes) accompagnant les méthodes utilisées pour l'enseignement du français au pays a également exposé beaucoup d'erreurs de prononciation chez les réalisateurs de ces matériels. Pourtant, comme nous pouvons le voir à partir des réponses citées ci-avant, il n'y avait que quatre enseignants sur trente ayant précisément signalé cet état des choses. Effectivement, nous avons constatées une forte corrélation entre les erreurs repérées dans lesdites cassettes et celles dégagées dans les exposés d'apprenants. Il est préoccupant que des fautes de cet ordre disent peu à 83.3% d'enseignants, chose qui remet en cause la maîtrise des sons du français par ces enseignants.

Bref, l'enseignant ainsi que le matériel pédagogique occupe une place de choix en tant que modèle surtout s'agissant de la prononciation d'une langue étrangère, cela étant le cas pour le français au Kenya. Un modèle de prononciation fautif est susceptible de semer et de fossiliser des erreurs du même ordre chez l'apprenant. Telle étant malheureusement la situation révélée par l'analyse des quatre-vingt-dix enregistrements d'apprenants vis-à-vis des neuf cassettes étudiés, force est de prévoir des mesures concrètes pour le renforcement de la capacité des enseignants en prononciation du français aussi bien que pour la révision des cassettes actuellement utilisées.

4.3.4.2 Tentatives de solution

Malgré les écueils de l'enseignement de la prononciation préalablement évoqués dans cette section, les enseignants pensaient que la matière serait mieux dispensée si certaines dispositions étaient prises. Cet optimisme était évident à travers les mesures qu'ils ont proposées pour remédier à la situation en question tel que présentées dans le tableau suivant.

Tableau 4.3.4.2 Tentatives de solution aux écueils de l'enseignement de la prononciation

Solutions proposées	Nombre d'enseignants (et %)
augmentation du temps alloué à l'enseignement du français	18 (60%)
disposition de ressources pédagogiques adéquates	15 (50 %)
encouragement des apprenants à parler français	9 (30%)
formation continue (stage/atelier) pour les enseignants	5 (16.7%)
Adaptation du curriculum et des matériels pédagogiques	4 (13.3%)

Source: *Réponses d'enseignants*

Dans leur quête pour un enseignement efficace de la prononciation, la plupart d'enseignants (60%) ont recommandé l'augmentation des heures imparties à l'enseignement du français. Selon 50% de ces mêmes répondants, le résultat désiré ne serait réalisé que si les ressources pédagogiques adéquates étaient mises à la disposition des apprenants et des enseignants. D'autres, 30%, ont proposé la motivation des apprenants afin de remonter leur intérêt et leur application à la bonne prononciation. Sur les neuf enseignants ayant parlé de l'incompétence des enseignants face à la prononciation ailleurs dans cette section, cinq (soit 16.7% du total) ont recommandé le

renforcement des capacités de ces derniers en la matière. Il a été également suggéré que le curriculum et le matériel pédagogique qui allait avec soient révisés en vue de les mieux adapter à l'enseignement de la prononciation du français, cela selon 13.3 % des enseignants.

Concluons cette section en nous associant aux recommandations faites par les enseignants tout en y apportant quelques précisions et rajouts. D'abord, affirmons que le renforcement des capacités disciplinaires et didactiques des enseignants de français en matière de la prononciation requiert une attention de toute urgence. Il va de même pour les matériels pédagogiques, surtout sonores, utilisés pour l'enseignement et apprentissage du français au niveau qui a préoccupé cette étude. Comme mesures palliatives nous suggérons des formations continues pour les enseignants et une révision totale des cassettes audio. Que les enseignants profitent aussi des nouvelles technologies qui abondent telles que les ressources en lignes pour enrichir leur enseignement de prononciation.

4.4 VÉRIFICATION D'HYPOTHÈSES

Cette étude est partie de quatre hypothèses vers le lien qu'il y aurait entre la typologie et la fréquence d'erreurs en prononciation chez les apprenants du français et trois facteurs clés. À savoir la qualité du matériel pédagogique utilisé dans l'enseignement de la matière, le milieu scolaire et parascolaire dans lequel se passe cet enseignement voire apprentissage et enfin l'impact des systèmes phonétiques des autres langues parlées par ces apprenants.

Pour le matériel pédagogique, il nous a paru nécessaire de déterminer dans quelle mesure les erreurs de prononciation constatées chez les apprenants seraient attribuables à la manière dont les notions de la prononciation y étaient abordées. Précisons qu'il s'agissait ici de manuels et de cassettes. Tout d'abord, parlons de la fréquence d'apparition des sons dans les manuels vis-à-vis de celle des erreurs de prononciation repérées dans les enregistrements d'apprenants. Nous récapitulons et synthétisons le résultat du tableau 4.2.3.5.1 relatif à cette comparaison dans les deux tableaux qui suivent.

Tableau 4.4.1 Catégorisation des fréquences d'apparition des sons dans les manuels des erreurs connexes repérées chez les apprenants

Catégorisation	Fréquence d'apparition	Éléments
Fréquence d'apparition des sons et des aspects prosodiques dans les manuels		
Peu fréquentes/absents	0 -5	<i>[a], [ə], [ɛ], [ɔ], [ø], [u], [y], [ã], [é], [õe], [f], [v], [m], [n], [ʒ], [ɲ], [ɥ], et [w]</i>
Fréquentes	6-10	<i>[e], [i], [o], [œ], [ø], [p], [b], [t], [d], [k], [g], [s],[z], [l], [R], [ʃ], [j], et liaison</i>
Fréquence d'erreurs dans la production d'apprenants selon les sons et aspects prosodiques		
Peu fréquentes/absentes	17 et moins	<i>[ə], [o], [ɔ], [ø],[u], [y], [õe],[p], [b], [d], [k], [g], [f], [v],[z], [m], [n],[l], [ʃ], [ɲ],[j], [ɥ], [w] et liaison</i>
Fréquentes	18 et plus	<i>[a],[e], [ɛ], [i], [œ], [ã], [é], [ø], [t], [s], [ʒ][R]</i>

Sources: *Analyses des manuels et des enregistrements d'apprenants*

Tableau 4.4.2 Synthèse des fréquences des sons dans les manuels des erreurs connexes repérées chez les apprenants

Fréquence d'erreurs de prononciation chez les apprenants selon les différents sons	Fréquence d'apparition des sons et des aspects prosodiques dans les manuels		
	Peu fréquente	Fréquente	Total
Peu fréquentes	13	11	24
Fréquentes	5	7	12
Total	18	18	36

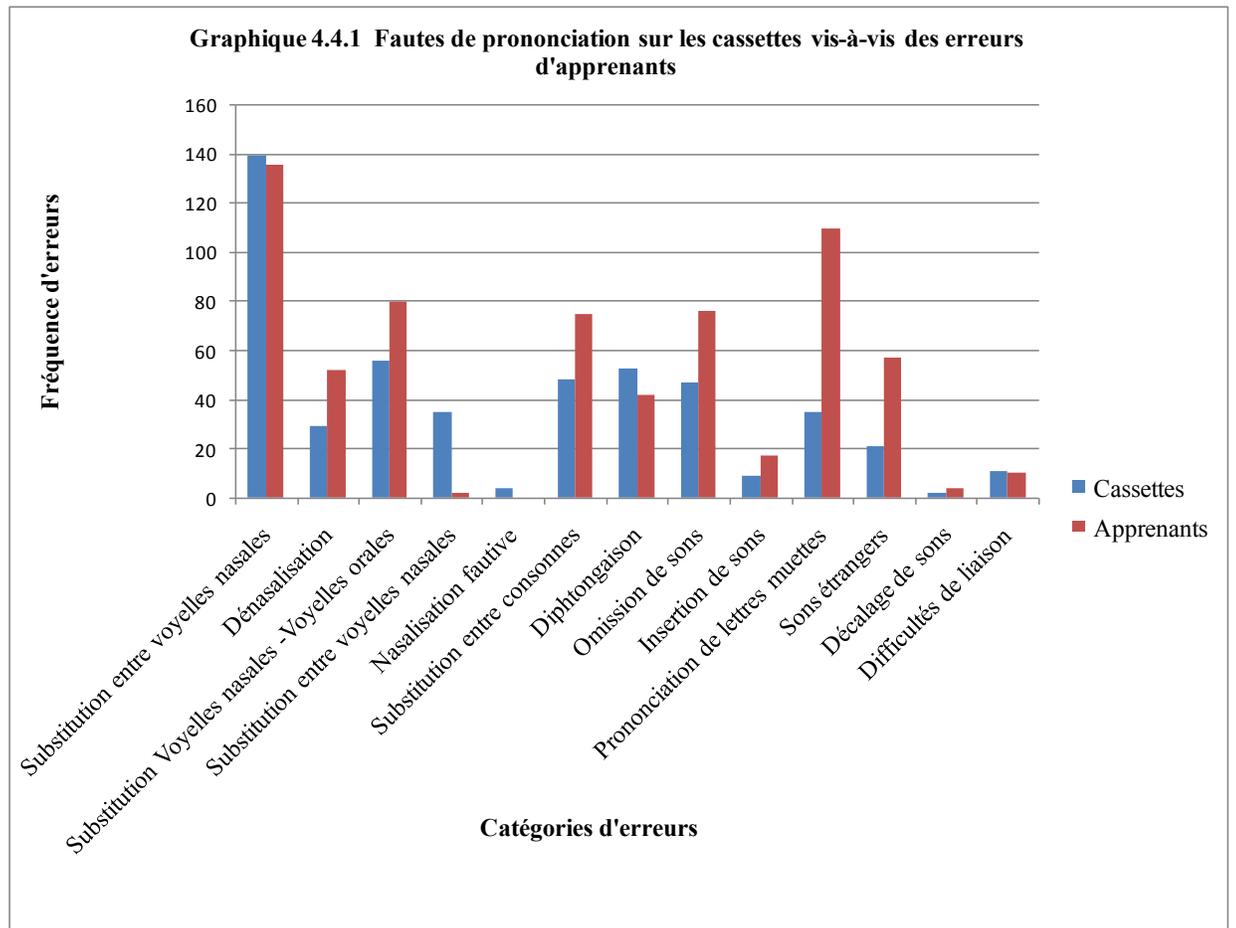
La soumission des fréquences du tableau ci-avant au test *Chi-Square* a donné un coefficient *F* de 18.240, résultat supérieur au seuil prévu de 3.841. Cela était preuve d'une forte corrélation entre la fréquence d'apparition des sons du français dans les manuels et celle des difficultés sous forme d'erreurs constatées dans la production orale des apprenants en rapport avec les sons en question. En fait, la majeure partie des sons présentant des fréquences élevées d'erreurs, sept, sur douze, étaient parmi les sons les plus fréquemment abordés dans les manuels. Par contre, sur les vingt-quatre sons posant le moins de difficultés aux apprenants, seulement onze provenaient des sons les plus fréquents dans les manuels. En résumé, il paraît que les sons les plus abordés sont ceux qui posent le plus de difficultés aux apprenants. Nous pouvons également tenir l'inverse pour vrai.

Restituons que les sons posant le plus de difficultés aux apprenants comprennent [o], [p], [b], [d], [k], [g], [z], [l], [ʃ], [j], [e], [i], [œ], [ø], [t], [s], [R] et la liaison alors que le reste des sons a savoir [ə],[ɔ], [ø],[u], [y], [œ], [f], [v],[m], [n],[ʒ],[ɥ], [w][a],[ɛ], [ã], [é],[ʒ] sont moins difficiles à maîtriser pour eux. Cette observation s'avère paradoxale, car la plupart des sons de la dernière catégorie surtout des voyelles appartiennent uniquement au système phonétique français. Mais ce phénomène s'explique par le fait que comme ces sons seraient complètement nouveaux aux apprenants, il y aurait très peu de possibilités des erreurs découlant de la confusion et du rapprochement entre les nouveaux sons et ceux des langues préalablement parlées par les apprenants. Mais encore, le fait que des sons existaient dans deux langues ne garantit pas une maîtrise automatique de ceux-ci dans la nouvelle langue compte tenu

des particularités régissant les contextes orthographiques de leur réalisation. Ceci expliquerait pourquoi les sons de la première catégorie dont la majorité fait partie des systèmes phonétiques anglais et swahili posent encore le plus de difficultés aux apprenants.

Nous sommes d'accord avec Laborit, cité dans Guide Belin de l'Enseignement (2005) qui affirme que la simple répétition de sons dans les manuels ne pourrait pas garantir leur maîtrise par les apprenants. Néanmoins, la logique behavioriste nous tient à penser que prioriser les sons difficiles en les rendant plus récurrents dans les manuels constitue un aspect positif des manuels analysés. En bref, le courant behavioriste tient que le rapprochement spatio-temporel des contenus à apprendre optimise leur maîtrise par l'apprenant Gaonac'h (1991).

En ce qui est des cassettes, nous avons anticipé au début de cette étude une corrélation entre les types et fréquences de difficultés de prononciation apparaissant sur ce matériel pédagogique sous forme de fautes et celles des erreurs évidentes dans les enregistrements d'apprenants. Cette hypothèse a tenu pour vrai suite à une comparaison statistique de ces paires d'erreurs à l'aide du *T-test* qui a affiché le coefficient *t* de -1.766, dépassant le seul critique de 0.103. Ce chiffre montre qu'il y a un lien étroit entre les fautes commises sur le modèle voire les cassettes et les erreurs commises par les apprenants. Le graphique ci-après récapitule ces données statistiques de façon concrète et globale.



Sources: *Analyses des manuels et des enregistrements d'apprenants*

Comme nous l'observons sur le graphique ci-dessus, les fréquences des erreurs d'apprenants varient largement en fonction de celles repérées sur les cassettes. Deux questions découlent de ce constat. Premièrement, ne se pourrait-il pas que ce modèle fautif sème et fossilise les difficultés de prononciation chez les apprenants? Ensuite, vu que les réalisateurs desdites cassettes sont des enseignants au niveau scolaire en question, ne s'agirait-il pas de l'incompétence chez la plupart d'entre eux en matière de la prononciation ? Réitérons que seulement quatre sur les trente enseignants ayant répondu à notre questionnaire ont signalé la présence des erreurs de prononciation sur les cassettes en question.

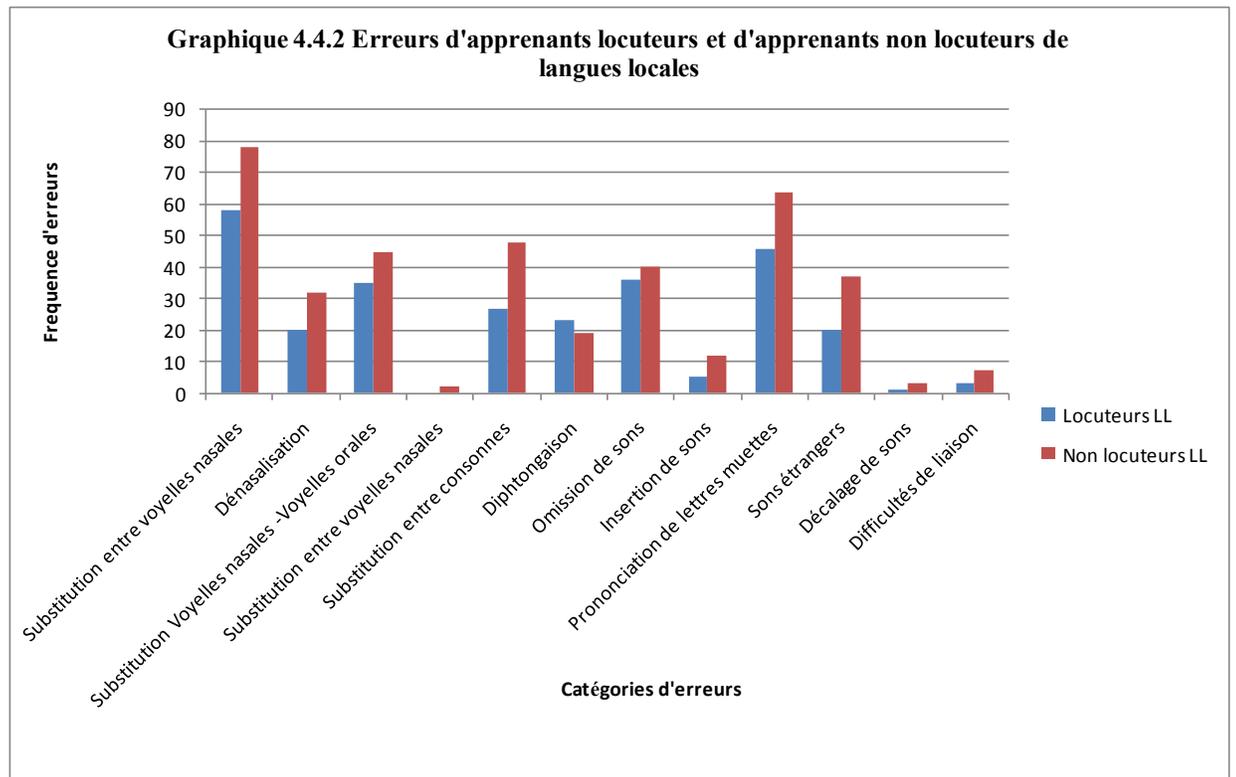
Compte tenu du rôle prépondérant de la compétence de l'enseignant et de l'adéquation du matériel pédagogique dans la dispensation efficace d'un enseignement, surtout d'une langue étrangère, comme nous le précisent Lema (1998) et Antonova (2011), il est certain qu'un modèle si fautif entraverait non seulement l'enseignement de la discipline mais aussi l'éventuelle correction efficace des erreurs d'articulation chez les apprenants du français.

Ayant traité de la question de l'apport des ressources pédagogiques dans la maîtrise de la prononciation, nous sommes passés à celle des milieux scolaires en l'occurrence les écoles dans le milieu urbain de Nairobi et celles dans le milieu rural de Bungoma. Cette étude était partie de la supposition que l'accès aux salles de langue mieux équipées, aux chaînes de télévision et de radio francophones - à l'école ainsi qu'à la maison, au centre culturel français aussi qu'aux locuteurs francophones du français allait garantir une meilleure prononciation chez les apprenants de Nairobi par rapport à leurs homologues de Bungoma.

Comme nous pouvons le constater au niveau de la synthèse des erreurs commises par les deux groupes d'apprenants (voir à l'annexe 6), les catégories d'erreurs étaient les mêmes entre ces deux groupes. De même, la comparaison des fréquences d'erreurs selon leurs catégories par moyen du *T-test* n'a révélé aucune différence significative entre les deux groupes d'apprenants. En fait, le coefficient de *t* calculé pour cette comparaison (0.02) était de loin inférieure au seuil critique prévu de 0.998. Pour les apprenants de Nairobi, ce constat signifie que soit les dits services ne seraient pas aussi accessibles que supposés ou bien que les apprenants de Nairobi n'en

profiteraient pas. Et pour ceux de Bungoma, comme nous l'avons constaté dans les réponses de certains enseignants, il se peut que l'improvisation du matériel pédagogique compense le contexte authentique qui fait défaut dans ce milieu scolaire et parascolaire.

Notre dernière hypothèse s'était inspirée de la notion des interférences (Guimbretière, 2012) selon laquelle les erreurs de prononciation sont dues au fait que le crible auditif se stabilise autour de l'âge de 10 ans ce qui rend difficile la perception de certains sons et donc leur production par les apprenants tardifs de L2. Par conséquent, l'apprenant produit les sons de la L2 qui ont une articulation proche de sa L1 comme ceux de sa L1 car il ne perçoit pas de différence entre les deux. De ce fait, nous avons tenu que les erreurs de prononciation en français chez les apprenants seraient fonction de la charge linguistique chez ces derniers. Ainsi avons nous comparé d'une part les erreurs dans les productions de quarante-cinq apprenants soi-disant locuteurs de l'anglais et du kiswahili seulement et d'autre part celles dans les productions de trente-cinq autres ayant au moins une autre langue locale en plus desdites deux premières. Toujours soumettant ces données au *T-test*, le résultat de *t* calculé équivalant -3.790 , bien au-delà du seul de 0.003 , a montré que ces deux groupes variaient de façon significative. Recourons au graphique suivant pour mieux saisir cette comparaison.



Sources: *Analyses des enregistrements d'apprenants*

Admettant l'écart de dix apprenants entre les deux groupes, il est à noter que la fréquence d'erreurs reste plus élevée du côté non locuteurs de langues locales pour toutes les catégories d'erreurs sauf celles en rapport avec la diphtongaison. Ce résultat va à l'encontre du scénario envisagé dans notre hypothèse. Toutefois, ceci ne serait pas surprenant car, comme pré-évoqué dans ce travail, sur les trente-cinq apprenants locuteurs de langues locales, dix-sept (soit 48.6%) ne les ont pas comme langue première. De plus, étant donné que les autres dix-huit apprenants avaient appris ces langues pendant la période préscolaire, les langues d'instruction et de grande communication à l'école notamment l'anglais et le kiswahili qui s'utilisent aussi dans d'autres milieux sociaux de ces apprenants auraient facilement pris le pas sur leurs L1.

Ainsi, ces langues locales ne passeraient que pour des *langues patrimoniales* (Gass et Selinker, 2008) avec peu ou pas d'influence significative sur l'acquisition d'autres langues.

De ce qui précède, nous supposons que ce soient l'anglais et le kiswahili qui influencent en grande partie l'articulation des apprenants en français. Cette pensée cadre avec le constat que bon nombre des erreurs interlinguales constatées chez les apprenants provenaient de la confusion lexicographique entre le français et l'anglais, du recours aux sons anglais et swahili dans certains contextes graphiques et de la syllabation swahilie voire bantoue surtout quant à l'insertion de voyelles entre consonnes (voir la sous-section traitant des erreurs d'apprenants).

CHAPITRE CINQUIÈME: CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

5.1 Conclusion générale

L'objectif général de cette étude était d'analyser les erreurs de prononciation de la part des apprenants du français à l'école secondaire au Kenya afin d'en décrire et en expliquer la nature, la fréquence d'apparition, les causes possibles et éventuellement y proposer des mesures de redressement. Bien que la source principale de données ait été les enregistrements d'expositions orales en français d'apprenants, d'autres sources complémentaires à savoir le profil sociolinguistique d'apprenants, des matériels didactiques aussi bien que des réponses d'enseignants se sont avérées indispensables à la réalisation dudit objectif.

Quatre vingt-dix enregistrements d'expositions d'apprenants de quatrième année au secondaire ont été analysés. La moitié d'apprenants impliqués dans l'étude provenaient des écoles du Comté de Nairobi tandis que le reste était des écoles du Comté de Bungoma. Ces expositions faites en français ont chacune duré entre trois et cinq minutes. Elles ont porté sur divers thèmes selon le choix d'apprenants, chose qui a reflété la capacité de ces derniers à se servir du français pour parler des réalités qui les entouraient.

En dépit de la richesse thématique et lexicale des exposés, elles étaient dotées de nombreuses erreurs d'articulation totalisant six cent soixante et un, ou bien une moyenne de sept erreurs par apprenant. Les erreurs ont été décrites phonétiquement et expliquées finalement en termes de leurs possibles facteurs causaux. En général, les catégories phonétiques d'erreurs ont compris la substitution et l'assimilation fautive de sons, des difficultés de nasalisation, l'omission et l'insertion de sons, la prononciation de

lettres muettes, l'emploi des sons étrangers au système phonétique français, le décalage de sons et finalement des difficultés en rapport avec la liaison.

Le critère explicatif nous a permis de distinguer des erreurs attribuables à des facteurs d'ordres intra-linguaux et d'autres imputables aux facteurs interlinguaux. La première catégorie constituant la majorité d'erreurs a compris celles liées à la réalisation fautive des phonèmes propres au français, à la confusion graphie-phonie, à des rapprochements orthographiques au sein du lexique français ainsi qu'à la généralisation de règles de prononciation. La seconde pour sa part a englobé des erreurs d'articulation attribuables à la similarité d'orthographe entre des mots français et leurs semblables en anglais, à des habitudes d'articulation étrangères au français telles que la diphtongaison et l'emploi des sons n'appartenant pas au système phonétique français. Il a émergé d'autres types d'erreurs en marge des deux grandes catégories évoquées ci-avant. Il s'agit des erreurs d'ordre transversal par rapport aux facteurs intra et interlinguaux aussi bien que des erreurs dont les causes possibles ne pouvaient pas être déterminées. En général, les erreurs constatées chez les apprenants étaient principalement de types intra et interlinguaux.

En ce qui concerne des ressources pédagogiques, un total de neuf manuels et leurs cassettes audio accompagnantes aussi bien que les guides du professeur ont été analysés. Question était ici de quatre exemplaires de chacun des séries *Entre Copains* et *Au Sommet*, en fonction des quatre niveaux scolaires, aussi que d'un exemplaire de la série *Parlons Français* - précisément le livre destiné aux apprenants de la première année du secondaire.

L'analyse de manuels a montré une couverture vaste du système phonétique français car presque tous les phonèmes français, sauf [øe], aussi bien que des aspects prosodiques de base notamment la liaison et l'intonation y avaient été abordés. La fréquence de la couverture de ces aspects dans les manuels cadrerait avec le niveau de difficulté de la part des apprenants par rapport aux différents aspects de la prononciation. Cependant, les livres se sont avérés déficitaires à deux niveaux. D'abord, était-il constaté quelques symboles phonétiques, certaines illustrations de sons aussi bien que des réponses à des exercices d'application étaient erronées. Deuxièmement, du point de vue méthodologique, il a été noté que les seules tâches pratiques qu'y étaient proposées ne consistaient qu'en la répétition et la discrimination de sons. Nous avons estimé que la monotonie de ces tâches pourrait entraver l'autonomie et l'éventuelle progression de l'apprenant quant à la maîtrise de la prononciation du français.

En outre, les manuels recourraient peu aux cas d'exceptions à de certaines règles de prononciation et pas du tout au rôle distinctif des sons tel dans le cas des paires minimales. Ceci en soi entraînerait des erreurs d'articulation qui résulteraient de la généralisation de règles. En général, l'approche adoptée dans la présentation des sons dans les livres était purement phonétique sans référence du tout à la fonction contextuelle et contrastive de sons dans la langue comme conviendrait d'une approche phonologique.

L'analyse des cassettes, précisément celles des séries *Entre Copains* et *Au Sommet* y a repéré de nombreuses erreurs de prononciation. Déplorablement, ces erreurs ont largement correspondu tant en nature qu'en fréquence à celles constatées dans les

enregistrements des apprenants. En toute sincérité, ces cassettes risquaient d'inculquer la mauvaise prononciation chez les apprenants.

Les enseignants de leur part ont parlé d'une gamme de défis gênant la didactique de la prononciation. Ils ont cité le manque de ressources particulièrement le temps et du matériel pédagogique approprié, la non-maîtrise des sons du français et des méthodes d'enseigner de ceux-ci, le manque d'intérêt à la discipline chez les apprenants aussi que l'interférence émanant d'autres langues préalablement acquises ou apprises par les apprenants. La question d'incompétence de la part des enseignants nous a beaucoup préoccupé vu son impact potentiel sur la maîtrise et la dispensation des contenus phonétiques. En fait, quelques enseignants ont avoué avoir reçu peu ou pas de formation dans le domaine de la phonétique et la phonologie du français ainsi que dans la didactique de cette discipline. Ceci pourrait être la raison pour laquelle la majorité d'entre eux n'a rien dit quant aux nombreuses erreurs de prononciation évidentes sur les cassettes.

5.2 Recommandations

- i. Étant donné que les difficultés de prononciation repérées chez les apprenants ont largement émané soit des subtilités d'articulation au sein de la langue française ou de l'interférence d'autres langues surtout l'anglais et Kiswahili, besoin est d'adopter une approche d'enseignement puisant sur des matériels authentiques oraux pour compléter le travail de l'enseignant en classe. Ces matériels seraient utiles en ce qui est de la fixation du model de prononciation. Allusion est faite ici aux émissions diffusées en français soit à la radio ou à la télévision aussi qu'à d'autres extraits de communication en situations quotidiennes.

- ii. Nous proposons une double démarche quant au redressement des lacunes relevées en rapport avec les matériels pédagogiques, d'abord la révision desdites ressources et la seconde, et puis le recours aux technologies d'information et communication. Pour les manuels, il suffirait de nettoyer les erreurs qui y ont été constatées tout en substituant les exercices de simple répétition et discrimination de sons par des tâches susceptibles d'autonomiser l'apprenant. Quant aux cassettes, tout comme les manuels, bien que leur contenu soit bien adapté au programme scolaire et au contexte social-culturel kenyans, besoin est de les réviser en impliquant des réalisateurs dont l'articulation des sons et mots du français mériterait d'être émulée par les apprenants. Ensuite, nous préconisons l'intégration des technologies d'information et communication dans l'enseignement de la prononciation. En fait, il abonde des sites-web utiles qui répondraient en grande partie au besoin de la disposition et de la dispensation des contenus phonétiques appropriés au niveau scolaire en question. Citons à titre d'exemple *phonetique.free.fr*, *lepointdufle.net*, *spellandsound.com*, *frenchlearner.com* et *qualityfrench.net*.
- iii. Parlant de l'incompétence de la part des enseignants, il appartient aux institutions d'enseignement supérieur de mettre en place des programmes susceptibles de suffisamment équiper les futurs enseignants pour un travail efficace face à l'enseignement de la prononciation. De plus, nous proposons des formations continues sous forme d'ateliers pour les enseignants actuels afin de renforcer leur capacité en la phonétique et en l'enseignement de la matière.

- iv. La didactique proprement dite de la prononciation en classe de FLE au Kenya devrait faire l'objet des recherches ultérieures. Il serait également bénéfique d'avoir des études plus approfondies sur l'impact qu'auraient les langues locales sur les habitudes articulatoires des apprenants en français. Ceci impliquerait entre autres la mise à l'échelle de certains paramètres établis par la présente étude en vue de couvrir le maximum possible l'hétérogénéité linguistique caractérisant les classes de FLE partout au pays. Finalement, comme bon nombre d'écoles tous les deux comtés confondus affichaient de faibles effectifs d'apprenants de quatrième année inscrits au cours de français, besoin est d'envisager une étude centrée sur les raisons et les mesures de redressements pour cette tendance.
- v. En somme, bien que la prononciation soit largement négligée tant dans la formation d'enseignants que dans l'enseignement des langues étrangères comme déjà évoqué dans notre introduction, les conclusions et les recommandations tirées à base de données probantes de la présente étude devraient inciter l'action appropriée de la part des parties prenantes concernées. Certes, la bonne maîtrise du français, comme celle de toute autre langue de communication internationale offre d'immenses opportunités aux apprenants sur le plan social, professionnel et académique. La promotion de bonnes habitudes articulatoires en français à tous les niveaux d'apprentissage serait cruciale à la réalisation de ce potentiel.

RÉFÉRENCES

ABRY, D. (2009) “Manuels de FLE: un choix délicat”. Français dans le monde. N° 363, pp 21-23.

Antonová, P. (2011) Analyse didactique d'un manuel du FLE et ses compléments possibles Internet. Thèse, Masarykova Univerzita Pedagogika Fakulta Katedra francouzského jazyka a literatury.

Barletta, A. F (2012) De l'origine de l'accent à l'enseignement de la phonétique en FLE: Une exploration des possibilités didactiques à partir de l'observation d'une classe de phonétique à des apprenants américains de niveau avancé. Mémoire de master 1 en Sciences de l'éducation mention FLE (Français Langue Etrangère) Université Stendhal-Grenoble 3

Bellouche, A. (2010) L'apprentissage du français en contexte plurilingue en Algérie, de la sociolinguistique à la didactique : le cas des enfants berbérophones : Université Grenoble III

Besse, H. & R. Porquier (1984) Grammaires et didactiques des langues. Paris : Hatier-Credif.

Billières, M. (2008, *Mai-Juin*) “L'inhibition phonétique en langue étrangère”. Dossier : Hier, Le Français dans le monde. Revue de la Fédération Internationale de Professeurs de Français, N° 357, pp24-26.

Borrell, A. (1993) “Le rôle de la phonétique en classe de langue seconde et/ou étrangère”. Travaux de didactique du FLE. N°31, p43-55.

Calvi, M.V (1995) Didattica di lingue affini, spagnolo e italiano. Guerini Scientifica: Milano

Chokah, M.M (2012) L'enseignement du français au Kenya. Kenya : JKF.

Cureau, J. & B. Vuletic (1976) Enseignement de la prononciation : le système verbo-tonal (SGAV). Alençon : Didier.

Dabène, L. (1996, Octobre-Décembre) “Pour une contrastivité revisitée”. Comprendre les langues voisines. Pp.393-400.

Desoutter, C. (2004) “Quelle est la place, aujourd'hui, des études contrastives dans la didactique des langues étrangères?” Synergies France : Revue de didactologie des langues et cultures 1. Pp 144-153.

Durão, A. (1999) Análisis de errores y interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués. Londrina: UEL.

Flege, J. (Eds) (1992). "Speech learning in a second language". Phonological Development: Models, Research, and Application Timonium, MD: York Press. Pp. 565-604.

Flege, J. (Eds) (2003). "Assessing constraints on second-language segmental production and perception" Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production: Differences and Similarities. Berlin: Mouton de Gruyter. pp. 319-355.

Galisson, R&D. Coste (1979) Dictionnaire de didactique des langues. Paris: Hachette.

Garcia, T.P (2004) Interferências da língua portuguesa na aprendizagem da língua francesa: enfoque sobre os adjetivos possessivos. Londrina: Dissertação

Giacobbe, J. (1990) "Le recours à la langue étrangère". Le français dans le monde : Recherches et application. Pp.115-123.

Government of Kenya (2002) "Curriculum for Secondary Schools".

Government of Kenya(2006-2013) "KCSE Reports". KNEC.

Grim, F & J. Sturn (2015) Where does pronunciation stand in the 21st century Foreign Language classroom?: Educators' and Learners' views in Pronunciation in Second Language Learning and Teaching 7th Annual Conference October 15th -17th, 2015.

Hocine, N. (2011) Intérêts pédagogiques de l'intégration des TICE dans l'enseignement du F.L.E : l'utilisation du web-blog dans des activités de production écrite Synergies Algérien° 12 - 2011 pp. 219-226

Hymes, D. (1991) Vers la Compétence de la Communication. Paris: LAL-Didier.

Kinyanjui, K.(1997) Languages of Instruction; Implications for Education in Africa. Nairobi: CRDI.

Kissling, E. M (2013) "Teaching Pronunciation: Is Explicit Phonetics Instruction Beneficial for FL Learners?" The Modern Language Journal 97, no. 3 (2013): Pp.720-44.

Kissling, E. M (2014) "What Predicts the Effectiveness of Foreign Language Pronunciation Instruction? Investigating the Role of Perception and Other Individual Differences". Latin American, Latino and Iberian Studies Faculty Publications. Paper 10.

Kotuła, K. (2014) Les tice dans l'enseignement du FLE : Le cas de la prononciation dans Romanica Cracoviensia 14 (2014): 112–124

Lado, R. (1957) Linguistic across cultures. University of Michigan Press.

Larruy, M.M (2003) ‘‘L’interprétation de l’erreur’’. Coll. Didactique des langues Etrangères. Paris: CLE International.

Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003). Publié sous la direction de Jean-Pierre CUQ. Paris: CLE International. Pp139 – 140.

Léon, P. & M (1976)Introduction à la phonétique corrective. Paris: Hachette-Larousse.

Mambo, M. (2009)‘‘L’apprentissage de Français Langue Etrangère dans un milieu anglophone: défis et tentatives d’avancements’’.Research on French Teaching in Eastern Africa: Opportunities and Challenges.Nairobi: USIU. Pp. 41-47.

Morley, J. (1991). The pronunciation component of teaching English to speakers of other languages in TESOL Quarterly, 25, 481-520.

Mulama, H. (2008)Les écueils de l’enseignement du français à l’école primaire au Kenya: Le cas des écoles privées de Nairobi au Kenya. Mémoire de Maitrise ès lettres. Kenyatta University.

Obura, A. (1986)Attitudes and Motivation in Language Learning Strategies and Achievements in French in Kenya: a Correlational analysis and Experiment. Thèse de doctorat. Université de Nairobi.

Odlin, T. (1989)Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning. USA: Cambridge University Press.

Olson, J.B (2011)À la Recherche d’Éléments de Phonétique : Une analyse de la phonétique comme outil de travail dans l’enseignement du français dans les lycées suédois. Examination Paper. Universitet UMEA.

Ostiguy, L. et al (1996) Introduction à la phonétique comparée: Les sons; Le français et l’anglais nord-américains. Presses Universitaires de Laval.

Rabadi, N. et A. Odeh (2010)‘‘L’analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïnien’’ Jordan Journal of Modern Languages and Literature Vol. 2. Pp. 163-177.

Renard, R. (1979)Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique. Paris: Didier,

Ringbom, H. (1994)The Encyclopedia of Language and Linguistics. Pergamon Press.

Rouhollah, R. (2007) ‘‘L’erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d’apprentissage des langues étrangères’’. Plume, première année, numéro 2. Pp. 105-123.

Rua, P. L (2006) The sex variable in foreign language learning:an integrative approach dans Porta linguarum 6, junio 2006 pp. 99-114

Sellinker, L. (Eds) (1974) ‘‘*Interlanguage*’’. Error Analysis: Perspectives on second language acquisition.Essex: Longman.Pp. 31-53.

Sobolewski, D. (2007)De la prononciation du Français Langue Étrangère par une locutrice suédoise et une locutrice polonaise. Centre de langues et de littérature ; Institut d’études romanes - Université de Lund.

Tagliante, C. (1994)La classe de langue, Paris:CLE International.

Tomé, M. (1995, 2-4 novembre) ‘‘*L’enseignement de la prononciation du français pour les débutants espagnols*’’. Actas del II Coloquio Internacional de Lingüística francesa. Universidad de Sevilla.Pp.31-35.

Trajkova, M. (2014) Intégration des technologies de l’information et de la communication dans l’enseignement du français langue étrangère : un exemple de cours de Phonétique du français dans Synergies Roumanie n°9 - 2014p. 35-42.

Trubetzkoy, N.S (1986) Principes de Phonologie.Paris:Klincksieck.

Vogel, K. (1995)L’interlangue : La langue de l’apprenant (Traduit de l’allemand). Toulouse:Presses Universitaires du Mirail.

Zoghi1, M. et al (2013) The Effect of Gender on Language Learning dans Journal of Novel Applied Sciences 2013 JNS pp. 1124-1128.

Citographie

<http://www.culture.gouv.fr/culture/dgIf/publications/francais-monde.pdf>,

consulté30/11/2014.

http://www.frenchinkenya.com/Kenyan_schools.phpconsulté30/11/2014.

<http://www.knbs.or.ke/>consulté30/11/2014.

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux enseignants de français

Notes aux répondants

Le présent questionnaire est préparé dans le cadre d'une recherche doctorale sur les difficultés de prononciation des apprenants de FLE dans les écoles d'enseignement secondaire au Kenya. Il vise à recueillir des données sur les erreurs de prononciation que commettent les apprenants et les défis que rencontrent les enseignants de français quant à aider lesdits apprenants à surmonter ces difficultés. Les informations collectées à cet effet seront confidentiellement traitées pour des fins strictement académiques et dans le cadre de cette recherche.

Partie A: Profil de l'enseignant

- Établissement _____ de formation _____
- Domaine _____ de formation _____
- Année d'achèvement de formation _____
- Année d'affectation/du premier engagement dans l'enseignement du français ____
- Niveau(x) enseigné(s) Form 1 ____ Form F2 ____ Form 3 ____ Form 4 ____

Partie B: Formation vis-à-vis de l'enseignement de la prononciation

1. Avez-vous bénéficié d'une quelconque formation en didactique du français ?

Oui Non

2. Votre formation a-t-elle traité de l'enseignement de la prononciation du français?

Oui Non

3. Si «Oui» pour la question N° 2, dans quelle mesure cette formation vous aide-t-elle dans votre enseignement du français?

4. Auriez-vous besoin d'une formation supplémentaire dans le domaine de la prononciation du français? Oui Non

Si «Oui», sur quel(s) aspect(s)?

Partie C: Enseignement proprement dit de la prononciation

5. À quelle fréquence enseignez-vous la prononciation du français ?

Souvent Rarement Pas du tout

S'il vous plaît, expliquez quelle en est la raison?

6. De quelle façon abordez-vous la prononciation du français dans vos cours?

De façon programmée De façon aléatoire D'aucune façon particulière

S'il vous plaît, expliquez brièvement le pourquoi de votre choix :

7. Vos élèves ont-ils des difficultés particulières vis-à-vis de la prononciation du français?

Oui Non

Si «Oui» précisez-les s'il vous plaît.

8. Quelle(s) stratégie(s) adoptez-vous pour résoudre les difficultés de prononciation rencontrées par vos élèves?

S'il vous plaît, expliquez brièvement le pourquoi de votre choix de stratégie(s):

Partie D: Défis et remèdes possibles

9. Comment trouvez-vous l'enseignement de la prononciation? Expliquez votre réponse.

10. Rencontrez-vous des défis dans l'enseignement de la prononciation par rapport aux aspects suivants? Si «Oui», précisez les défis rencontrés.

▪ Ressources pédagogiques : Oui Non

▪ Intérêt et compréhension chez les élèves : Oui Non

▪ Contrainte de temps : Oui Non

▪ Votre maîtrise des aspects phonétiques et prosodiques du français Oui

Non

Annex 2: Questionnaire for students

Notes to respondents

This questionnaire is designed with the aim of establishing the sociolinguistic profile of students participating as respondents in this PhD study. As such, the information provided is purely for academic purposes.

Name _____ (optional) Year and place of birth _____

1. Where do you currently stay (when schools close)?

2. For how long have you stayed at the place mentioned in question 1 above? _____
3. Have you stayed at any other place(s) since you were born? If yes where and for how long? _____

4. Which primary school did you go to? (Indicate name and location of the school) _____
5. Which language did you first speak? _____
6. Which language(s) did you already speak at the time you joined primary school? _____
7. Which language do you usually speak when you are at the following places?
 - at school _____
 - at home _____
 - elsewhere (specify place and language(s)) _____
8. Which other language(s) do you speak/understand other than those listed above?
9. How did you learn/acquire the language in 8 above if any? _____
10. Do you often watch television? If yes which language of broadcast do you prefer and why? _____
11. Do you often listen to radio? If yes which language of broadcast do you prefer and why? _____
12. Do you often read newspapers? If yes which ones? _____
13. Do you read novels and other texts? If yes which ones and in which language(s) are they written? _____
14. Do you often go for entertainment activities? If yes which ones and in which language(s) are they presented? _____
15. Do you often write messages or any other form of writing? If yes to whom and in which language(s)?

ANNEXE 3 Liste des écoles visitées

NAIROBI	BUNGOMA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Starehe Boys Centre 2. Pangani Girls High School 3. The Kenya High 4. Mount Laverna 5. Pumwani Secondary School 6. Arya Boys 7. Sunshine Secondary 8. Loreto Convent Valley Road 9. Statehouse Girls High School 10. Moi Girls' School Nairobi 11. Upper Hill School 12. Jamhuri High School 13. Nileroad Secondary School 14. Our Lady of Mercy Secondary School 15. St. Aquinas High School 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Friends School Kamusinga 2. Lugulu Girls High School 3. Bungoma High School 4. Kibabii High School 5. Cardinal Otunga Girls' High School 6. Kibuk Girls' High School 7. Namawanga Girls 8. St. Cecilia Girls – Misikhu 9. Chesamisi Boys 10. Moi Girls High School-Kamusinga 11. St. Luke's Boys High School– Kimilili 12. St. Teresa's Kabula Secondary School 13. Lungai Secondary 14. Mabanga Girls 15. St. Mathews ACK – Webuye

ANNEXE 4 Résultat de l'analyse d'exposés des apprenants de Nairobi

Apprenant	Orthographe	Prononciation		Description d'erreurs
		attendue	perçue	
AN01	Je	[ə]	[e]	VO – VO
	Douze	[u]	[ɔ]	VO – VO
	Commerce	[eR]	[a:]	VC – VO
	Important	[â]	[ɔ]	VN – VO
	Etudiant	[â]	[e]	VN – VO
	Université	[s]	[z]	Voisement fautif
	Et	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
AN02	Sur	[y]	[u]	VO – VO
	Famille	[j]	[l]	SC – C
	Petite	[t]	« t » muet	Omission de [t]
	Anglais	[â]	[a]	Dénasalisation
	Médecin	[ə]	[i]	VO – VO
	Grand	« d » muet	[d]	Prononciation de « d » muet
	comptable	[ô]	[ɔm]	Dénasalisation
	Frère	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	Sœur	[œ]	[ɔ]	VO – VO
AN03	Tourisme	[s]	[z]	Voisement fautif
	Emploi	[â]	[a]	Dénasalisation
	Argent	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	France	« e » muet	[e]	Prononciation de « e » muet
	Voir	[R]	« r » muet	Omission de [R]

	Sauvages	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ - dʒ]
	Culture	[y]	[u]	VO – VO
	Climat	't' muet	[t]	Prononciation de « t » muet
AN04	Tourisme	[s]	[z]	Voisement fautif
	Mont	[õ]	[õnt]	Dénasalisation
	Mont	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
	Améliorer	[e]	[ie]	Insertion de [i]
	Relations	[a]	[e]	VO – VO
AN05	Sur	[y]	[u]	VO – VO
	huit ans	[t â]	[â]	Rature de liaison
	Quatre	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	Université	[e]	[a:]	VO – VO
		[s]	[z]	Voisement fautif
	Que	[ə]	[ɔ]	VO – VO
AN06	m'appelle	[l]	[R]	C (Lat) - C (lat)
	Heureux	[ø]	[ɔ]	VO – VO
	Capitaine	[i]	« i » muet	Omission de [i]
	intéressent	[ɛ̃]	[ɔ]	VN – VO
	intéressent	[e]	[ə]	VO – VO
	Parents	[â]	[a]	Dénasalisation
	Sœur	[œ]	[ɛ]	VO - VO
AN07	Kenyan	[â]	[ɔn]	VN – VO
	Maison	[õ]	[ɔn]	Dénasalisation

	Touristes	[u]	[wa]	VO - diphtongue
	Petit	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
	Garçon	[õ]	[ɔ̃]	Dénasalisation
	Tourisme	[u]	[wa]	VO - diphtongue
		[s]	[z]	voisement fautif
AN08	Deux	[ø]	[o]	VO – VO
	Famille	[j]	[l]	SC – C
	particulier	« r » muet	[R]	Prononciation de « r » muet
	Cent	[â]	[ɔ]	VN – VO
	Examen	[ĕ]	[a]	VN – VO
	Pleurer	« r » muet	[R]	Prononciation de « r » muet
	Dieu	[ø]	[u]	VO – VO
AN09	Sport	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
	Aide	« e » muet	[e]	Prononciation de « e » muet
	Bons	[õ]	[ɔ̃]	Dénasalisation
	Joueurs	[œ]	[ɛ]	VO – VO
	Parents	[a]	[e]	VO – VO
	Aider	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
AN10	m'appelle	[l]	[R]	C (lat) - C (lat)
	J'habite	[a]	[o]	VO – VO
	Football	[l]	[R]	C (lat) – C (lat)
	Gardien	[ĕ]	[ɛ]	Dénasalisation
	Sante	[â]	[a]	Dénasalisation
AN11	nom	[õ]	[ɔ̃]	Dénasalisation

	famille	[j]	[l]	SC – C
	ans	[â]	[a]	Dénasalisation
	dans	[â]	[ɔn]	VN – VO + C
	J'aime	[ɛ]	[ɛi]	VO - Diphtongue
	besoin	[z]	[s]	dévoisement fautif
	bien	[ɛ̃]	[ɛn]	dénasalisation
	commerçant	[e]	[a:]	VO – VO
	commerçant	[â]	[ɔ]	VN – VO
AN12	suis	[s]	[z]	voisement fautif
	école	[e]	[a]	VO – VO
	ans	[â]	[ans]	Dénasalisation
	ans	« s » muet	[s]	Prononciation de « s » muet
	personnes	[n]	« n » muet	Omission de [n]
	professeur	[œ]	[jɔ]	VO - diphtongue
	sœur	[œ]	[ɔ]	substitution VO-VO
	dans	[â]	[ɔns]	Dénasalisation
	dans	« s » muet	[s]	Prononciation de « s » muet
AN13	famille	[j]	[l]	SC – C
	trois	[trwa]	[twar]	décalage de [R]
	travaille	[j]	[l]	SC – C
	docteur	[œ]	[ɔ]	VO – VO
AN14	chanter	« r » muet	[R]	Prononciation de « r » muet
	nager	« r » muet	[R]	Prononciation de « r » muet
	manger	« r » muet	[R]	Prononciation de « r » muet

	riz	« z » muet	[z]	Prononciation de « z » muet
	important	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
	poisson	[õ]	[ɔ]	Dénasalisation
	jouer	« r » muet	[R]	Prononciation de « r » muet
	courses	[u]	[ɔ]	VO – VO
	quinze	[ɛ̃]	[a]	VN – VO
	cinquante	[â]	[a]	dénasalisation
	étudiants	[â]	« a » muet	Omission de [â]
	français	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	directrice	[s]	[z]	Voisement fautif
	du	[y]	[iu]	VO - diphtongue
AN15	j'aime	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	père	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	professeur	[œ]	[iu]	VO - diphtongue
	et	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
	parle	[R]	« r » muet	Omission de [R]
AN16	Je	[ə]	[ɔ]	VO – VO
	mange	« e » muet	[e]	Prononciation de « e » muet
	professeur	[œ]	[iu]	VO - diphtongue
	anglais	[l]	« l » muet	Omission de [l]
	docteur	[œ]	[iu]	VO - diphtongue
	beaucoup	[u]	[ɔ]	VO – VO
AN17	fille	[j]	[l]	SC - C
	écrivain	[ɛ̃]	[ɛin]	VN - diphtongue

	écrivain	« n » muet	[n]	Prononciation de « n » muet
	dans	[â]	[ɔn]	VN – VO + C
	danser	« r » muet	[R]	Prononciation de « r » muet
	chanter	« r » muet	[R]	Prononciation de « r » muet
	populaire	[ɛ]	[a]	VO - VO
	viande	[â]	[a]	Dénasalisation
	toujours	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	dans	[â]	[ɔn]	VN – VO
	cuisine	[y]	[w]	VO – SV
	temps	[â]	[ɔm]	VN – VO + C
	temps	« p » muet	[p]	Prononciation de « p » muet
	romans	[â]	[an]	Dénasalisation
	couleur	[œ]	[iu]	VO - diphtongue
AN18	cinquante	[â]	[wa]	VN - diphtongue
	adjoint	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
	netball	[ɔ]	[a]	VO – VO
	netball	[l]	« ll » muets	Omission de [l]
	chimie	[ʃ]	[K]	C – C
	chimie	[i]	[ɛ]	VO – VO
AN19	bonjour	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	Sœur	[œ]	[ɔ]	VO – VO
	université	[e]	[a]	VO – VO
	étudie	« e » muet	[e]	Prononciation de « r » muet
	parc	[k]	« c » muet	Omission de [k]

AN20	secondaire	[ə]	[e]	VO – VO
	parler	« r » muet	[R]	Prononciation de « r » muet
	sports	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
	par	[a]	[e]	VO – VO
	dans	[â]	[a]	Dénasalisation
	sœur	[œ]	[o]	VO – VO
	riz	« z » muet	[z]	Prononciation de « z » muet
AN21	secondaire	[s]	[z]	Voisement fautif
	voudrais	[R]	[K]	C (lat) – C (occ)
	est	[e]	[a]	VO – VO
	adore	« e » muet	[e]	Prononciation de « e » muet
	secondaire	[g]	[K]	Non assimilation
AN22	ingénieur	[e]	[i]	VO – VO
	choses	[o]	[u]	VO – VO
	chimie	[ʃ]	[k]	C – C
	difficile	[sil]	[kalt]	Syllabe – syllabe
	journalisme	[s]	[z]	Voisement fautif
	métier	« r » muet	[R]	Prononciation de « r » muet
AN23	examen	[ĕ]	[a]	VN – VO
	affaires étrangères	[ze]	[e]	Rature de liaison
	relations internationales	[zĕ]	[a]	Rature de liaison
	internationales	[ĕ]	[a]	VN – VO
AN24	voudrais	[d]	[t]	C – C
	rechercher	[e]	« e » muet	Omission de [e]

	utiliser	[e]	« e » muet	Omission de [e]
	chercher	[e]	« e » muet	Omission de [e]
	faire	[ɛ]	[a]	VO – VO
	parler	[e]	« e » muet	Omission de [e]
	nouvelle	[u]	[iu]	VO - diphtongue
AN25	étudiant	« t » muet	[t]	Prononciation de «t» muet
	parler	[e]	« e » muet	Omission de [e]
	maternelle	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	institution	[s]	[ʃ]	C – C
	conclure	[y]	[u]	VO – VO
	environ	[õ]	[ɔ̃]	Dénasalisation
	gens	[â]	[e]	VN – VO
	travailler	[j]	[l]	SC - C
	travailler	« r » muet	[R]	Prononciation de « r » muet
	communication	[õ]	[ɔ̃]	Dénasalisation
	Invente	[ɛ̃]	[i]	VN – VO
	Invente	[â]	[e]	VN – VO
	française	[z]	« s » muet	Omission de [z]
AN26	sœur	[œ]	[ɛ]	VO – VO
	aimons	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	diner	« r » muet	[R]	Prononciation de « r » muet
	important	[â]	[ɔ̃t]	VN – VO + C
	important	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
AN27	mon	[õ]	[ɔ̃]	Dénasalisation

	océan	[â]	[en]	VN - VO+C
	indien	[ĕ]	[i]	VN – VO
	indien	[ĕ]	[en]	Dénasalisation
	paysage	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	dans	[â]	[ɔn]	VN - VO+CN
	cultures	[y]	[i]	VO – VO
	langues	[â]	[ɔ]	VN – VO
	pays	[ɛ]	[a]	VO – VO
AN28	rapports	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
	utilise	[z]	[s]	dévoisement fautif
	médicament	[â]	[õ]	VN – VN
	personnes	[n]	«nn» muet	Omission de [n]
	fièvre	[fjevR]	[fevjeR]	décalage de [j]
AN29	ville	[l]	[j]	C – C
	raisons	[ɛ]	[ɛi]	
	esprit	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
	arbres	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	grands champs	« d » muet	[d]	Prononciation de « d » muet
	marché	[e]	« e » muet	Omission de [e]
	Les hôtels	[zɔ]	[ɔ]	Rature de liaison
AN30	viens	[ĕ]	[õ]	CN – CN
	abus de drogues	« s » muet	[s]	Prononciation de « s » muet
	personnes	[n]	«nn» muets	omission de [n]
	tabac	« c » muet	[K]	Prononciation de « c » muet

	dans	[â]	[ɔn]	VN - VO+C
	inconvénients	[â]	[ɔnt]	VN - VO+C
	inconvénients	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
	paresse	[s]	[z]	voisement fautif
AN31	trois	[tRwa]	[twaR]	décalage de [R]
	frère	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	université	[e]	[a]	VO – VO
	J’aime	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	aider	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
AN33	J’ai	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	parents	[a]	[e]	VO – VO
	intéressant	[ɛ̃]	[i]	VN – VO
AN34	modernes	[e]	[a:]	VC – VO
	modernes	« e » muet	[e]	Prononciation de « e » muet
	modernes	« s » muet	[s]	Prononciation de « s » muet
	télévision	[õ]	[ɔn]	Dénasalisation
	image	[a]	[e]	VO – VO
	Radio	[a]	[e]	VO – VO
	portable	[R]	« r » muet	Omission de [R]
AN35	dix-sept	[s]	[ks]	Insertion de [k]
	dix-sept	« p » muet	[p]	Prononciation de « p » muet
	J’aime	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	mouton	[u]	[iu]	VO – diphtongue
	Cadet	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet

	J'habite	« h » muet	[h]	Prononciation de « h »
	J'habite	[a]	[ɔ]	VO – VO
	Jouer	[e]	« e » muet	Omission de [e]
AN36	éducation	[e]	[i]	VO – VO
	éducation	[y]	[u]	VO – VO
	laboratoire	[wa]	[ɔ]	Diphtongue - VO
	laboratoire	« e » muet	[i]	Insertion de [i]
	terrain	[ɛ̃]	[ɛin]	VN - diphtongue
	Salle	« e »	[e]	Prononciation de « e » muet
	avons	[õ]	[ɔns]	Dénasalisation
	avons	« s » muet	[s]	Prononciation de « s » muet
AN37	A l'école	[a]	[at]	Insertion de [t]
	Primaire	[ɛ]	[a]	VO – VO
	Primaire	« e » muet	[i]	Insertion de [i]
	Université	[ɛR]	[a:]	VC – V
	secondaire	[ɛ]	[a]	VO – VO
	secondaire	« e » muet	[i]	Insertion de [i]
	publique	« e » muet	[e]	Prononciation de « e » muet
	Filles	[j]	[l]	SC – C
AN38	étudiante	[t]	« t » muet	Omission de [t]
	J'aime	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	haricots	« h » muet	[h]	Prononciation de « h »
	haricots	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
	J'ai	[ɛ]	[ai]	VO - diphtongue

AN39	J'ai	[ɛ]	[ai]	VO - diphtongue
	Seize ans	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	Seize ans	[â]	[an]	Dénasalisation
	Seize ans	« s » muet	[s]	Prononciation de « s » muet
	kenyane	[n]	« n » muet	Omission de [n]
	Frère	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	J'aime	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	Des haricots	« s » muet	[z]	Liaison fautive
AN40	Lycée	[e]	[i]	VO – VO
	famille	[j]	[l]	SC – C
	professeur	[œ]	[ɛ]	VO – VO
	musicienne	[z]	[s]	Dévoisement fautif
	université	[eR]	[a]	VC – V
	J'ai	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
AN41	Maisil	[z]	« s » muet	rature de liaison
	Récits	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
	Hier	« h » muet	[h]	Prononciation de « h »
	narrateurs	[œ]	[ɛ]	VO – VO
	J'adore	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	Pluie	« e » muet	[e]	Prononciation de « e » muet
	niveau	[i]	[u]	VO - VO
	semaine	[ə]	[e]	VO – VO
	semaine	[ɛ]	[a]	VO – VO
AN 42	toujours	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]

	attention	[â]	[e]	VN – VO
	tant	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
	montre	« e » muet	[e]	Prononciation de « e » muet
	pendule	[â]	[e]	VN – VO
	Gens	[â]	[e]	VN – VO
	Trois heures	[z]	« s » muet	Rature de liaison
	Sort	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	pardon	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	precise	[z]	« s » muet	Omission de [z]
	Dix	[s]	« x » muet	Omission de [s]
	seconds	[g]	[k]	Non assimilation
	aident	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	quand	[â]	[and]	Dénasalisation
	quand	« d » muet	[d]	Prononciation de « d » muet
	Très intéressant	[z]	« s » muet	rature de liaison
	Sans	[â]	[ɔn]	VN – VO
	Sans	« s » muet	[s]	Prononciation de « s » muet
	examens	[ɛ̃]	[ɔ]	VN – VO
	taureau	[o]	[a]	VO – VO
	intelligents	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	besoin	[ə]	[e]	VO – VO
AN 43	heure	[œ]	[ɛ]	VO – VO
	Faire	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	temps	[â]	[ɔmp]	VN – VO

	temps	« p » muet	[p]	Prononciation de « p » muet
	rencontre	[â]	[e]	VN – VO
	un	[ĕ]	[iun]	VN – diphtongue + C
	regarde	[ə]	[e]	VO – VO
	répondu	[y]	[iu]	VO - diphtongue
	demande	[ə]	[e]	VO – VO
	ne	[ə]	[e]	VO – VO
	je	[ə]	[e]	VO – VO
	ai	[ɛ]	[a]	VO – VO
AN44	nom	[õ]	[ɔm]	Dénasalisation
	attention	[â]	[e]	VN – VO
	temps	[â]	[ɔmp]	VN – VO
	temps	« p » muet	[p]	Prononciation de « p » muet
	toujours	[R]	« r » Muet	Omission de [R]
	un	[ĕ]	[iun]	VN - diphtongue
	quand	[â]	[ɔd]	VN – VO
	quand	« d » muet	[d]	Prononciation de « d » muet
	réponse	[repõs]	[respõse]	Insertion de [s] et [e]
	réponse	[õ]	[ɔ]	Dénasalisation
	dix	[s]	« x » muet	Omission de [s]
	pardon	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	sort	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
	Quatre heures	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	affrontent	« e » muet	[e]	Prononciation de « e » muet

	d'abord	« d » muet	[d]	Prononciation de « d » muet
	l'abus	« s » muet	[s]	Prononciation de « s » muet
	cocaïne	[ai]	[a]	
AN45	heure	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	tant	[â]	[ɔnt]	VN – VO + C
	tant	« t »	[t]	Prononciation de « t » muet
	temps	[â]	[ɔmp]	VN – VO + C
	temps	« p » muet	[p]	Prononciation de « p » muet
	précis	« s » muet	[z]	Insertion de [z]
	montre	« e » muet	[e]	Prononciation de « e » muet
	heure	[œ]	[ɛ]	VO – VO
	pardon	[ô]	[ɔn]	Dénasalisation
	seconds	[g]	[k]	Non assimilation
	préfère	« e » muet	[e]	Prononciation de « e » muet
	cinq	[k]	« q » muet	Omission de [k]
	dix	[s]	« x » muet	Omission de [s]
	abus	« s » muet	[s]	Prononciation de « s » muet
	crime	[i]	[ai]	VO - diphtongue
	internet	[eR]	[a:]	VC – VO
parler	[R]	« r » muet	Omission de [R]	

ANNEXE 5 Résultat de l'analyse d'exposés des apprenants de Bungoma

Apprenant	Contexte (mots)	Prononciation		Description D'erreurs
		attendue	perçue	
AB1	Tourisme	[s]	[zi]	Voisement incorrect
	Tourisme	[s]	[zi]	Insertion de [i]
	Roses	[z]	muet	omission de [z]
	Plages	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ][dʒ]
	Fort Jésus	[y]	[u]	[y][u]
	Sauvages	[o]	[u]	[o] - [u]
	Sauvages	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
AB2	Ville	[l]	muet	omission de [l]
	Emploi	[â]	[a]	dénasalisation
	Pollution	[y]	[u]	VO - VO
	Important	[p]	[b]	voisement incorrect
	Loisir	[z]	[s]	dévoisement incorrect
AB3	mon pays	[õ]	[ɔn]	dénasalisation
	dans le parc	[â]	[ans]	dénasalisation
	dans le parc	« s » muet	[s]	prononciation de « s » muet
	sauvages	[o]	[wi]	VO - diphtongue
	sauvages	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	mont	[õ]	[ɔnt]	dénasalisation
	mont	« t » muet	[t]	prononciation de « t » muet
	Saison	[ɛ]	[ɛi]	VO - VO
	Cultivent	[y]	[a]	VO - VO
	Léopard	[e]	[i]	VO - VO

	Léopard	[R]	muet	omission de [R]
	Léopard	« d » muet	[d]	prononciation de « d » muet
AB4	J'ai	[ɛ]	[ɛi]	Vo - diphtongue
	Je suis	[ʒ]	[tʃ]	C – CC
	J'habite	« h » muet	[h]	prononciation de « h »
	J'ai	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	Frères	[R]	muet	omission de [R]
	mère	[R]	[k]	C (lat) – C (occ)
	Ingénieur	[ɛ̃]	[i]	VO - VO
	Ingénieur	[e]	[i]	VO - VO
AB5	Dans	[â]	[ɔ̃ns]	VN - VO
	Dans	« s » muet	[s]	prononciation de « s » muet
	Famille	[j]	[l]	SC – C
	Nous sommes	[s]	[z]	voisement fautif
	J'ai	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	J'ai	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongaison
	Infirmière	[i]	[a]	VO - VO
AB6	Et	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	Six frères	« x » muet	[s]	prononciation de « x » muet
	Travaille	« e » muet	[i]	Insertion de [i]
AB7	Je	[ʒ]	[z]	C – C
	M'appelle	[p]	[b]	Voisement fautif
	Vingt	[ɛ̃]	[i]	VN - VO
	Sœurs	[œ]	[ɔ]	VO - VO
	Famille	[j]	[l]	SC – C

	Habite	« e » muet	[e]	Prononciation de « e » muet
AB8	Sœur	[œ]	[ɔ]	VO - VO
	Frère	[R]	« r » muet	Omission de [R]
AB 9	Route	[t]	Muet	Omission de [t]
	Types	« s » muet	[s]	Prononciation de « s » muet
	Différent	[f]	[v]	Voisement fautif
	Biologie	[i]	[a]	VO - VO
	J'aime	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
AB 10	J'ai	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	Ans	[â]	[a]	dénasalisation
	Français	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	Je	[ə]	[ɔ]	VO - VO
	J'aime	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
AB 11	J'ai	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	Ans	[â]	[ɔns]	VN – VO
	Ans	« s » muet	[s]	prononciation de « s » muet
	Voudrais	[d]	[t]	dévoisement fautif
	Tourisme	[s]	[zi]	Voisement fautif
	Tourisme	[s]	[zi]	Insertion de [i]
	Visiteurs	[œ]	[ɔ]	VO - VO
AB 12	J'aime	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	Frère	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	Six ans	[â]	[ɔns]	VN - VO
	Six ans	« s » muet	[s]	Prononciation de « s » muet
	Etudiant	[â]	[i]	VN – VO

	Vingt-et-un ans	[nâ]	[ɔns]	VN - VO
	Vingt-et-un ans	[nâ]	[ɔns]	Rature de liaison
	Vingt-et-un ans	« s » muet	[s]	Prononciation de « s » muet
	Grande	[g]	[K]	Devoisement fautif
	Français	[ɛ]	[ə]	VO – VO
	Dans	[â]	[ɔn]	VN – VO
	Déteste	[e]	[i]	VO – VO
AB 13	Services	[s]	« s » muet	Omission de [s]
	Jeux	∅	[o]	VO – VO
	Exemple	[â]	[a]	Dénasalisation
	On peut	[õ]	[ɔ]	dénasalisation
	On peut	∅	[o]	VO – VO
	Bâtiment	[b]	[p]	Devoisement fautif
	Routes	[t]	« t » muet	Omission de « t »
	Chômage	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	Gens	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	Gens	[â]	[a]	Dénasalisation
	Chaussures	[s]	[z]	Voisement fautif
	Argent	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
AB 14	Paysage	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	Enseignions	[â]	[en]	VN - VO
	Peur	[œ]	[ɔ]	VO – VO
	Environnement	[â]	[en]	VN – VO
	Gens	[â]	[a]	dénasalisation
	Dans	[â]	[a]	dénasalisation

	Sauvages	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	Sujet	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
AB 15	Bonjour	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	Parler	[e]	« e » muet	Omission de « e »
	Gens	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	Affirmer	[i]	[a:]	VC – VO
	Colonne	[ɔ]	[a]	VO – VO
	Brésil	[e]	[a]	VO - VO
	Sauvages	[o]	[u]	VO – VO
	Visitent	[ə]	« e » muet	Omission de « e » muet
	Océan	[e]	[i]	VO – VO
	Paient	[ɛ]	[a]	VO – VO
	Visitent	« e » muet	[e]	Prononciation de « e » muet
	Achètent	« e » muet	[e]	Prononciation de « e » muet
AB 16	Bonjour	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	Sport	« t » muet	[t]	Prononciation de [t] muet
	Loisir	[i]	[wa]	VO - diphtongue
	Diviser	[s]	[d]	C – C comme « divide » en anglais
	Natation	[õ]	[ɔn]	dénasalisation
AB 17	J'ai	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	Ans	[â]	[ɔ]	VN – VO
	Université	[s]	[z]	Voisement fautif
	Langue	[â]	[ɔ]	VN – VO
AB 18	Je	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	Dans	[â]	[ɔn]	VN – VO
	J'ai	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]

	J'ai	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	J'aime	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ - [dʒ]
	J'aime	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	Parents	[â]	[ɔ]	VN - VO
AB 19	Je	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ - [dʒ]
	Dans	[â]	[ɔn]	VN - VO
	Mauvaise	[z]	« s » muet	Omission de [z]
	Intéressant	[s]	[z]	Voisement fautif
	Intéressant	[â]	[ɔ]	VN - VO
AB 20	Tourisme	[s]	[zi]	Voisement fautif
	Tourisme	[s]	[zi]	Insertion de [i]
	Viennent	[e]	[a]	VO - VO
	Parc	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	Sauvages	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ - [dʒ]
	Mont	[õ]	[ɔnt]	dénasalisation
	Mont	« t » muet	[t]	prononciation de « t » muet
	Neige	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ - [dʒ]
	Océan	[â]	[ɔ]	VN - VO
	Indien	[ɛ̃]	« e » muet	Omission de [ɛ̃]
	Etrangères	[e]	[ɔ]	VO - VO
	Rehaussement	[s]	[z]	Voisement fautif
AB 21	Région	[e]	[i]	VO - VO voir même mot en anglais
	Directeur	[œ]	[ɔ]	VO - VO
	Directeur	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	Aidé	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	Aidé	[e]	« é » muet	Omission de [e]

	Géographie	[e]	[i]	VO - VO
	Dans	[â]	[ɔns]	VN - VO
	Dans	« s » muet	[s]	Prononciation de « s » muet
AB 22	Sur	[y]	[u]	VO - VO
	Famille	[j]	[l]	SC - C
	Habite	« h » muet	[h]	Prononciation de « h »
	Filles	[j]	[l]	SC - C
	Professeur	[ə]	[e]	VO - VO
	Professeur	[œ]	[ɔ]	VO - VO
AB 23	Etudiant	[â]	[a]	dénasalisation
	J'ai	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	Treize	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	Ans	[â]	[ɔ]	VN - VO
	Manger	« r » muet	[R]	Prononciation de « r » muet
	Banane	« e » muet	[a]	Prononciation de « e » muet
	Poisson	[s]	[z]	Voisement fautif
	J'aime	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	Professeur	[ə]	[e]	VO - VO
	Professeur	[R]	« r » muet	VO - VO
AB 24	Huit cents	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
	Nouveau	[u]	[ɔ]	VO - VO
	D'abord	[a]	[e]	VO - VO
	Professeur	[ə]	[e]	VO - VO
	Professeur	[œ]	[ɔ]	VO - VO
AB 25	Nom	« m » muet	[m]	Prononciation de « m » muet

	Prénom	« m » muet	[m]	Prononciation de « m » muet
	Je	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ - [dʒ]
	J'ai	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ - [dʒ]
	Ans	[â]	[ɔns]	VN - VO
	ans	« s » muet	[s]	Prononciation de « s » muet
AB26	M'appelle	[p]	[b]	Voisement fautif
	Nom	« m » muet	[m]	Prononciation de « m » muet
	Prénom	« m » muet	[m]	Prononciation de « m » muet
	J'ai	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ - [dʒ]
	J'ai	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	Dix-sept	[s]	[z]	Voisement fautif
AB 27	Français	[s]	[z]	Voisement fautif
	Matin	[ɛ̃]	[a]	VN - VO
	Kiswahili	[i]	« i » muet	Omission de « i »
	Hier	[e]	[ɔ]	VO – VO
AB 28	Bons	[õ]	[ɔn]	Dénasalisation
	Bon	[õ]	[ɔn]	Dénasalisation
	Handball	« h » muet	[h]	Prononciation de « h »
AB 29	Education	[y]	[u]	VO - VO
	Moderne	[er]	[a :]	[er] - [a:]
	Gouvernement	[â]	[ɔ]	VN - VO
	Acquérir	[ɛ]	[wɛ]	VN - diphtongue
	Importante	[t]	« t » muet	Omission de [t]
AB 30	Tourisme	[s]	[zi]	Voisement fautif
	Tourisme	[s]	[zi]	Insertion de [i]

	Regard	« d » muet	[d]	Prononciation de « d » muet
	Sauvage	[a]	[e]	VO - VO
	Singe	[ɛ̃]	[a]	VN - VO
	Singe	[ʒ]	[g]	C – C
	Éléphant	[â]	[a]	dénasalisation
	Roses	[z]	[s]	dévoisement fautif
	Indien	[ɛ̃]	[i]	Substitution et dénasalisation
	Océan	[e]	[i]	VO - VO
	Splendide	[d]	« d » muet	Omission de [d]
	Étrangères	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	Relations	[õ]	[ɔn]	Dénasalisation
	Gens	[â]	[e]	VN – VO
	Bretagne	[ə]	[i]	VO – VO
	États-Unis	[zy]	[y]	Rature de liaison
	Source	[u]	[ɔ]	VO – VO
	Baigner	[ɛ]	[a]	VO – VO
AB 31	Famille	[J]	[l]	SC – C
	Sœur	[œ]	[ɔ]	VO – VO
	Professeur	[œ]	[ɔ]	VO – VO
	Gentil	« l » muet	[l]	Prononciation de « l » muet
	Aime	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	Fort	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
	Médecin	[ə]	[i]	VO – VO
	Télévision	[z]	[s]	dévoisement fautif
	Université	[er]	[a:]	VC – VO
	Langue	« ue » muets	[iu]	Insertion de [iu]

	Quatre	[katR]	[kaRt]	Anticipation/décalage de sons
AB32	Intéressant	[e]	[ɔ]	VO – VO
	Intéressant	[â]	[ɔ]	VN - VO
	sport	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
	équipe	[e]	[i]	VO – VO
	équipe	[i]	[wi]	VO - diphtongue
AB33	grand	[â]	[ɔd]	VN - CO + C
	étudiant	[â]	[ɔ]	VN - VO
	deux	[ø]	[o]	VO - VO
	sœur	[œ]	[o]	VO - VO
	docteur	[œ]	[o]	VO - VO
	dans	[â]	[ɔ]	VN – VO
AB34	professeur	[œ]	[a]	VO – VO
	femme	[a]	[e]	VO – VO
	deux	ø	[u]	VO – VO
	préfère	« e » muet	[e]	Prononciation de « e » muet
	voyage	[wa]	[o]	diphtongue - VO
	voyage	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	Sauvage	[o]	[wi]	VO - diphtongue
AB35	Au	[o]	[a]	VO – VO
	Lycée	[e]	[i]	VO – VO
	Je	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]

	Quand	[â]	[ɔ]	VN – VO
	Français	[s]	[z]	Voisement incorrect
	maintenant	[ĕ]	[a]	VN – VO
	maintenant	[t]	[d]	Voisement incorrect
	Région	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
AB36	Je	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	Frère	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	Aime	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	Lycée	[e]	[i]	VO – VO
	Jouer	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	Français	[s]	[z]	Voisement fautif
	traditionnelles	[a]	[e]	VO - VO voir même mot en anglais
AB37	Bonjour	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	dans	[â]	[ɔn]	VN – VO
	deux	[ø]	[o]	VO – VO
	sœur	[œ]	[o]	VO – VO
	je	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	football	[l]	« l » muet	Omission de [l]
	jouer	[e]	[je]	VO - diphtongue
AB38	bonjour	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	française	[s]	[z]	Voisement fautif
	et	[ɛ]	[o]	VO – VO
	anglais	[â]	[i]	VN – VO

	J'aime	[ɛ]	[ɛi]	VO - diphtongue
	intéressant	[s]	[z]	Voisement fautif
	manger	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
AB39	region	[e]	[i]	VO - VO
	region	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	region	[ø]	[ɔ]	VN - VO
	fille	[j]	[i]	SC - C
	J'aime	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	dans	[â]	[ɔ]	VN - VO
	famille	[j]	[i]	SC - C
AB40	parle	[R]	[k]	C (lat) - C (occ)
	directrice	[t]	[ti]	Insertion de [i]
	intelligente	[ɛ̃]	[i]	VN - VO
	Vingt-six	[ɛ̃]	[ɛk]	VN - VO+C
	dans	[â]	[ɔn]	VN - VO+C
	environ	[â]	[en]	VN - VO+C
	cent	[â]	[ɔnt]	VN - VO+C
	cent	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
AB41	important	[â]	[ɔnt]	VN - VO+C
	important	« t » muet	[t]	Prononciation de « t » muet
	faire	[R]	« r » muet	Omission de [R]
	peoples	[ø]	[ɔ]	VO - VO
AB42	six membres	« x » muet	[s]	Prononciation de « x » muet

	deux	[ø]	[ɔ]	VO – VO
	Vingt-cinq	[ɛ̃]	[ak]	VN - VO+C
	ans	[â]	[a]	dénasalisation
	professeur	[œ]	[a]	VO – VO
	huit	« h » muet	[h]	Prononciation de « h »
AB43	professeur	[œ]	[u]	VO – VO
	points	[wɛ̃]	[oi]	Diphtongue - diphtongue
AB44	je	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	tourisme	[s]	[zi]	Voisement fautif
	tourisme	[s]	[zi]	insertion de [i]
	gens	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	exemple	[â]	[a]	dénasalisation
	rouge	[u]	[ɔ]	VO – VO
	rouge	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	plage	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	nager	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
	nationaux	[s]	[ʃ]	C – C
	sauvages	[o]	[u]	VO – VO
	sauvages	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]
AB45	tourisme	[s]	[zi]	Voisement fautif
	tourisme	[s]	[zi]	insertion de [i]
	exemple	[â]	[a]	dénasalisation
	avantages	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] - [dʒ]

	jupes	[y]	[u]	VO – VO
	jupes	[p]	« p » muet	Omission de [p]
	S'habillent	« e » muet	[e]	Prononciation de « e » muet

ANNEXE 6 Résultat de l'analyse d'exposés des apprenants locuteurs de langues locales

Apprenant	L1	Orthographe	Prononciation		Description d'erreurs
			attendue	perçue	
AB2	Lulogooli	ville	[l]	« l » muet	omission de [l]
		employ	[â]	[a]	Dénasalisation
		pollution	[y]	[u]	VO – VO
		important	[p]	[b]	voisement incorrect
		loisir	[z]	[s]	dévoisement incorrect
AB6	Lubukusu	et	[ɛ]	[ɛi]	VO – diphtongue
		six frères	«x» muet	[s]	prononciation de «x» muet
		travaille	«e» muet	[i]	Insertion de [i]
AB7	Lubukusu	je	[ʒ]	[z]	C – C
		m'appelle	[p]	[b]	Voisement fautif
		vingt	[ɛ̃]	[i]	VN – VO
		sœurs	[œ]	[ɔ]	VO – VO
		famille	[j]	[l]	SC – C
		habite	«e» muet	[e]	Prononciation de «e» muet
AB 9	Lubukusu	route	[t]	« t » muet	Omission de [t]
		types	«s» muet	[s]	Prononciation de «s» muet
		différent	[f]	[v]	Voisement fautif
		biologie	[i]	[a]	VO – VO
		j'aime	[ɛ]	[ɛi]	VO – diphtongue
AB 15	Luganda/	paysage	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] – [dʒ]
	Lugissu	enseignions	[â]	[en]	VN – VO

		peur	[œ]	[ɔ]	VO – VO
		environnement	[â]	[en]	VN – VO
		gens	[â]	[a]	Dénasalisation
		dans	[â]	[a]	Dénasalisation
		sauvages	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] – [dʒ]
		sujet	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] – [dʒ]
AB 16	Lwisukha	bonjour	[R]	« r » muet	Omission de [R]
		parler	[e]	« e » muet	Omission de [e]
		gens	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] – [dʒ]
		affirmer	[i]	[a:]	VC – VO
		colonne	[ɔ]	[a]	VO – VO
		Brésil	[e]	[a]	VO – VO
		sauvages	[o]	[u]	VO – VO
		visitent	«e» muet	[e]	Prononciation de «e» muet
		ocean	[e]	[i]	VO – VO
		paient	[ɛ]	[a]	VO – VO
		visitent	«e» muet	[e]	Prononciation de «e» muet
		achètent	«e» muet	[e]	Prononciation de «e» muet
AB 18	Dholuo	j'ai	[ɛ]	[ɛi]	VO – diphtongue
		ans	[â]	[ɔ]	VN – VO
		université	[s]	[z]	Voisement fautif
		langue	[â]	[ɔ]	VN – VO
AB 20	Lubukusu	je	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] – [dʒ]

		dans	[â]	[ɔn]	VN – VO
		mauvaise	[z]	« s » muet	Omission de [z]
		intéressant	[s]	[z]	Voisement fautif
		intéressant	[â]	[ɔ]	VN – VO
AB 23	Ekigusi	sur	[y]	[u]	VO – VO
		famille	[j]	[l]	SC – C
		habite	«h» muet	[h]	Prononciation de «h»
		filles	[j]	[l]	SC – C
		professeur	[ə]	[e]	VO – VO
		professeur	[œ]	[ɔ]	VO – VO
AB 24	Dholuo	étudiant	[â]	[a]	Dénasalisation
		j'ai	[ɛ]	[ɛi]	VO – diphtongue
		treize	[ɛ]	[ɛi]	VO – diphtongue
		ans	[â]	[ɔ]	VN – VO
		manger	«r» muet	[R]	Prononciation de «r» muet
		banane	«e» muet	[a]	Prononciation de «e» muet
		poisson	[s]	[z]	Voisement fautif
		j'aime	[ɛ]	[ɛi]	VO – diphtongue
		professeur	[ə]	[e]	VO – VO
		professeur	[R]	« r » muet	VO – VO
AB 25	Tugen	huit cents	«t» muet	[t]	Prononciation de «t» muet
		nouveau	[u]	[ɔ]	VO – VO
		d'abord	[a]	[e]	VO – VO
		professeur	[ə]	[e]	VO – VO

		professeur	[œ]	[ɔ]	VO – VO
AB27	Lubukusu	m'appelle	[p]	[b]	Voisement fautif
		nom	«m»muet	[m]	Prononciation de «m» muet
		prénom	«m»muet	[m]	Prononciation de «m» muet
		j'ai	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] – [dʒ]
		j'ai	[ɛ]	[ɛi]	VO – diphtongue
		dix-sept	[s]	[z]	Voisement fautif
AB 28	Lubukusu	français	[s]	[z]	Voisement fautif
		matin	[ɛ̃]	[a]	VN – VO
		kiswahili	[i]	« i » muet	Omission de « i »
		hier	[e]	[ɔ]	VO – VO
AB 31	Lubukusu	éducation	[y]	[u]	VO – VO
		moderne	[er]	[a:]	[er] – [a:]
		gouvernement	[â]	[ɔ]	VN – VO
		acquérir	[ɛ]	[wɛ]	VN – diphtongue
		importante	[t]	« t » muet	omission de [t]
AB37	Lubukusu	gens	[â]	[ɔ]	VN – VO
		ville	[l]	[j]	C – SC
		deux	[∅]	[o]	VO – VO
		sœur	[œ]	[o]	VO – VO
		docteur	[œ]	[o]	VO – VO
		dans	[â]	[ɔ]	VN – VO
AB44	Sabaot	parle	[R]	[k]	C (lat) – C (occ)

		directrice	[t]	[ti]	Insertion de [i]
		intelligente	[ɛ̃]	[i]	VN – VO
		vingt-six	[ɛ̃]	[ɛk]	VN – VO+C
		dans	[â]	[ɔn]	VN – VO+C
		environ	[â]	[en]	VN – VO+C
		cent	[â]	[ɔnt]	VN – VO+C
		cent	«t» muet	[t]	Prononciation de « t » muet
AB47	Nandi	je	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] – [dʒ]
		tourisme	[s]	[zi]	Voisement fautif
		tourisme	[s]	[zi]	insertion de [i]
		gens	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] – [dʒ]
		exemple	[â]	[a]	Dénasalisation
		rouge	[u]	[ɔ]	VO – VO
		rouge	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] – [dʒ]
		plage	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] – [dʒ]
		nager	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] – [dʒ]
		nationaux	[s]	[ʃ]	C – C
		sauvages	[o]	[u]	VO – VO
		sauvages	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] – [dʒ]
AB48	(Luluhya)	tourisme	[s]	[zi]	Voisement fautif
		tourisme	[s]	[zi]	insertion de [i]
		exemple	[â]	[a]	Dénasalisation
		avantages	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] – [dʒ]

		jupes	[y]	[u]	VO – VO
		jupes	[p]	« p » muet	Omission de [p]
		s'habillent	«e» muet	[e]	Prononciation de «e» muet
AN01	Gikuyu	je	[ə]	[e]	VO – VO
		douze	[u]	[ɔ]	VO – VO
		commerce	[eR]	[a:]	VC – VO
		important	[â]	[ɔ]	VN – VO
		étudiant	[â]	[e]	VN – VO
		universite	[s]	[z]	Voisement fautif
		et	«t» muet	[t]	Prononciation de « t » muet
AN02	Kikimeru	sur	[y]	[u]	VO – VO
		famille	[j]	[l]	SC – C
		petite	[t]	« t » muet	Omission de [t]
		anglais	[â]	[a]	Dénasalisation
		médecin	[ə]	[i]	VO – VO
		grand	«d» muet	[d]	Prononciation de «d» muet
		comptable	[õ]	[ɔm]	Dénasalisation
		frère	[R]	« r » muet	Omission de [R]
		sœur	[œ]	[ɔ]	VO – VO
AN03	Dholuo	tourisme	[s]	[z]	Voisement fautif
		emploi	[â]	[a]	Dénasalisation
		argent	[R]	« r » muet	Omission de [R]
		France	«e» muet	[e]	Prononciation de «e» muet

		voir	[R]	« r » muet	Omission de [R]
		sauvages	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ – dʒ]
		culture	[y]	[u]	VO – VO
		climat	‘t’ muet	[t]	Prononciation de « t » muet
AN07	kinyarwanda	m’appelle	[l]	[R]	C (Lat) – C (lat)
		heureux	[ø]	[ɔ]	VO – VO
		capitaine	[i]	« i » muet	Omission de [i]
		intéressent	[ɛ̃]	[ɔ]	VN – VO
		intéressent	[e]	[ə]	VO – VO
		parents	[â]	[a]	Dénasalisation
		sœur	[œ]	[ɛ]	VO – VO
AN11	Dholuo	sport	«t» muet	[t]	Prononciation de «t» muet
		aide	«e» muet	[e]	Prononciation de «e» muet
		bons	[õ]	[ɔn]	Dénasalisation
		joueurs	[œ]	[ɛ]	VO – VO
		parents	[a]	[e]	VO – VO
		aider	[ɛ]	[ɛi]	VO – diphtongue
AN12	Kinyamulenge	m’appelle	[l]	[R]	C (lat) – C (lat)
		j’habite	[a]	[o]	VO – VO
		football	[l]	[R]	C (lat) – C (lat)
		gardien	[ɛ̃]	[ɛ]	Dénasalisation
		sante	[â]	[a]	Dénasalisation
AN17	(Luluhya)	j’aime	[ɛ]	[ɛi]	VO – diphtongue

		père	[R]	« r » muet	Omission de [R]
		professeur	[œ]	[iu]	VO – diphtongue
		et	«t» muet	[t]	Prononciation de « t » muet
		parle	[R]	« r » muet	Omission de [R]
AN18	Dholuo	je	[ə]	[ɔ]	VO – VO
		mange	«e» muet	[e]	Prononciation de «e» muet
		professeur	[œ]	[iu]	VO – diphtongue
		anglais	[l]	« l » muet	Omission de [l]
		docteur	[œ]	[iu]	VO – diphtongue
		beaucoup	[u]	[ɔ]	VO – VO
AN19	Dholuo	fille	[j]	[l]	SC – C
		écrivain	[ɛ̃]	[ɛin]	VN – diphtongue
		écrivain	«n» muet	[n]	Prononciation de «n» muet
		dans	[â]	[ɔn]	VN – VO + C
		danser	«r» muet	[R]	Prononciation de «r» muet
		chanter	«r» muet	[R]	Prononciation de «r» muet
		populaire	[ɛ]	[a]	VO – VO
		viande	[â]	[a]	Dénasalisation
		toujours	[R]	«r» muet	Omission de [R]
		dans	[â]	[ɔn]	VN – VO
		cuisine	[ɥ]	[w]	VO – SV
		temps	[â]	[ɔm]	VN – VO + C
		temps	«p» muet	[p]	Prononciation de «p» muet

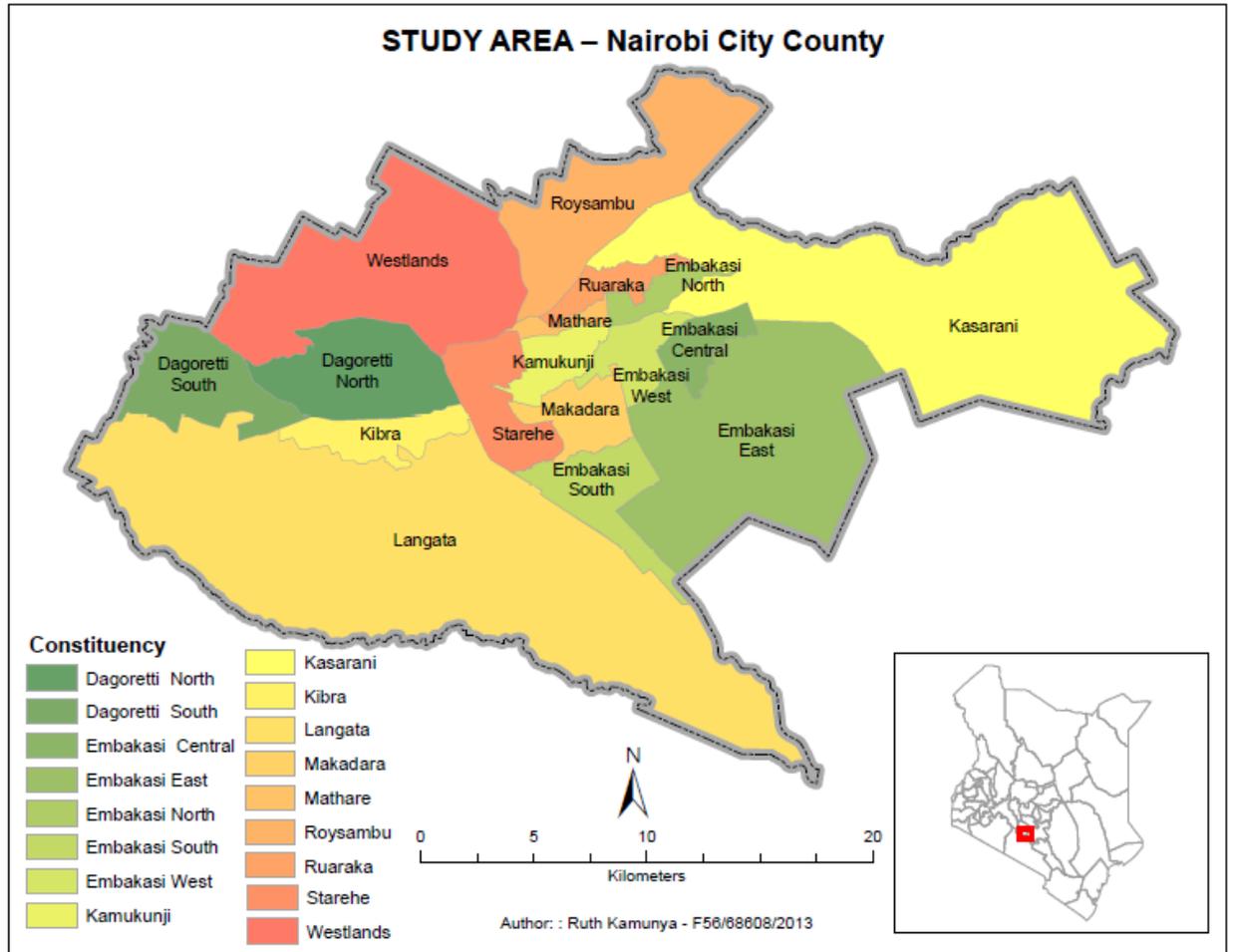
		romans	[â]	[an]	Dénasalisation
		couleur	[œ]	[iu]	VO – diphtongue
AN31	KiKimeru	trois	[tRwa]	[twaR]	décalage de [R]
		frère	[R]	« r » muet	Omission de [R]
		université	[e]	[a]	VO – VO
		j'aime	[ɛ]	[ɛi]	VO – diphtongue
		aider	[ɛ]	[ɛi]	VO – diphtongue
AN32	Dholuo	étudiante	[t]	« t » muet	Omission de [t]
		ingénieur	[œ]	[u]	VO – VO
		personnes	«s» muet	[s]	Prononciation de «s» muet
		outré	[u]	[ɔ]	VO – VO
AN33	KiKimeru	j'ai	[ɛ]	[ɛi]	VO – diphtongue
		parents	[a]	[e]	VO – VO
		intéressant	[ɛ̃]	[i]	VN – VO
AN41	Gikuyu	mais il	[z]	« s » muet	rature de liaison
		récits	«t» muet	[t]	Prononciation de «t» muet
		hier	« h » muet	[h]	Prononciation de «h»
		narrateurs	[œ]	[ɛ]	VO – VO
		j'adore	[R]	« r » muet	Omission de [R]
		pluie	«e» muet	[e]	Prononciation de «e» muet
		niveau	[i]	[u]	VO – VO
		semaine	[ə]	[e]	VO – VO
		semaine	[ɛ]	[a]	VO – VO

AN42	Maa	toujours	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] – [dʒ]
		attention	[â]	[e]	VN – VO
		tant	«t» muet	[t]	Prononciation de «t» muet
		montre	«e» muet	[e]	Prononciation de «e» muet
		pendule	[â]	[e]	VN – VO
		gens	[â]	[e]	VN – VO
		trois heures	[z]	« s » muet	Rature de liaison
		sort	[R]	« r » muet	Omission de [R]
		pardon	[R]	« r » muet	Omission de [R]
		précise	[z]	« s » muet	Omission de [z]
		dix	[s]	« x » muet	Omission de [s]
		secondes	[g]	[k]	Non assimilation
		aident	[ɛ]	[ɛi]	VO – diphtongue
		quand	[â]	[and]	Dénasalisation
		quand	«d» muet	[d]	Prononciation de «d» muet
		très intéressant	[z]	« s » muet	rature de liaison
		sans	[â]	[ɔn]	VN – VO
		sans	«s» muet	[s]	Prononciation de «s» muet
		examens	[ĕ]	[ɔ]	VN – VO
		taureau	[o]	[a]	VO – VO
intelligents	[ʒ]	[dʒ]	[ʒ] – [dʒ]		
besoin	[ə]	[e]	VO – VO		
AN43	(Luluhya)	heure	[œ]	[ɛ]	VO – VO
		faire	[R]	« r » muet	Omission de [R]

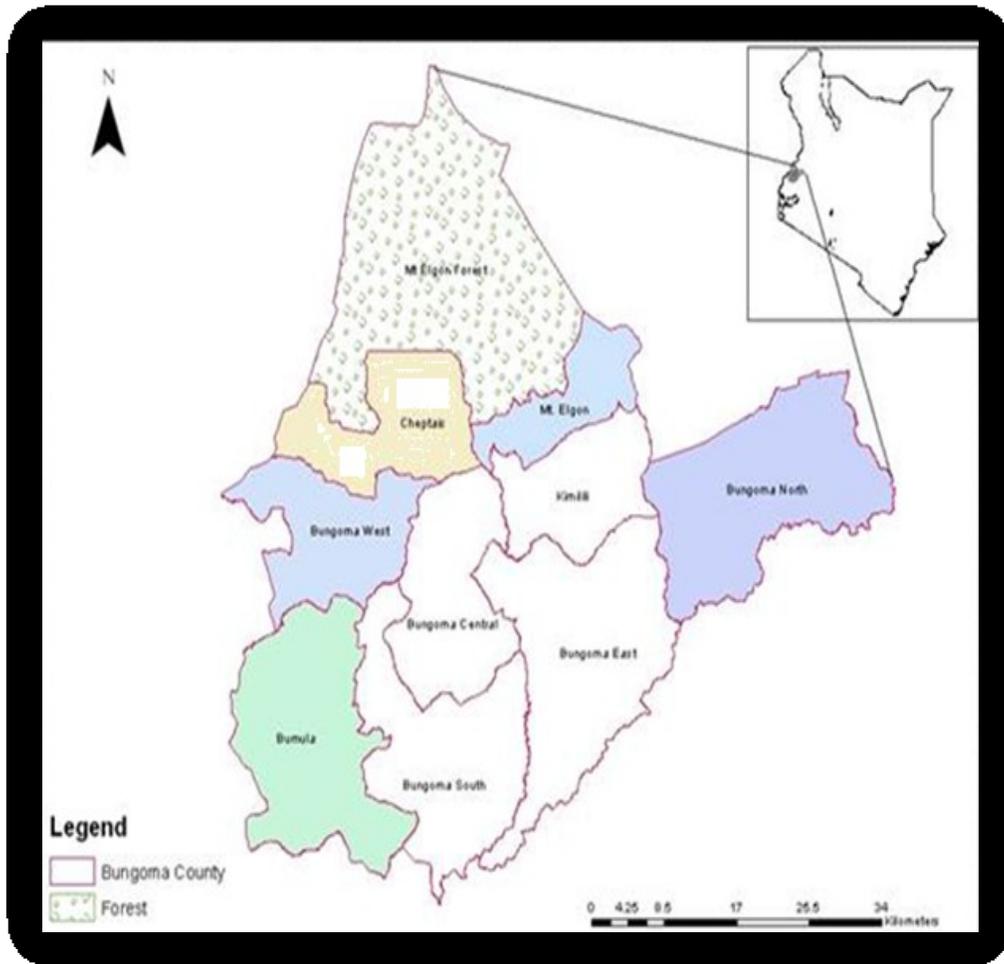
		temps	[â]	[ɔmp]	VN – VO
		temps	«p» muet	[p]	Prononciation de «p» muet
		rencontre	[â]	[e]	VN – VO
		un	[ĕ]	[iun]	VN – diphtongue
		regarde	[ə]	[e]	VO – VO
		répondu	[y]	[iu]	VO – diphtongue
		demande	[ə]	[e]	VO – VO
		ne	[ə]	[e]	VO – VO
		je	[ə]	[e]	VO – VO
		ai	[ɛ]	[a]	VO – VO
AN52	(Luluhya)	nom	[õ]	[ɔm]	Dénasalisation
		attention	[â]	[e]	VN – VO
		temps	[â]	[ɔmp]	VN – VO
		temps	«p» muet	[p]	Prononciation de «p» muet
		toujours	[R]	« r » Muet	Omission de [R]
		un	[ĕ]	[iun]	VN – diphtongue
		quand	[â]	[ɔd]	VN – VO
		quand	«d» muet	[d]	Prononciation de «d» muet
		réponse	[repõs]	[respõse]	Insertion de [s] et [e]
		réponse	[õ]	[ɔ]	Dénasalisation
		dix	[s]	« x » muet	Omission de [s]
		pardon	[R]	« r » muet	Omission de [R]
		sort	«t» muet	[t]	Prononciation de « t » muet

		quatre heures	[R]	« r » muet	Omission de [R]
		affrontent	«e» muet	[e]	Prononciation de «e» muet
		d'abord	«d» muet	[d]	Prononciation de «d» muet
		l'abus	«s» muet	[s]	Prononciation de «s» muet
		cocaïne	[ai]	[a]	Omission de [i]
AN45	Gikuyu	heure	[R]	« r » muet	Omission de [R]
		tant	[â]	[ɔnt]	VN – VO + C
		tant	«t»	[t]	Prononciation de « t » muet
		temps	[â]	[ɔmp]	VN – VO + C
		temps	«p» muet	[p]	Prononciation de «p» muet
		précis	«s» muet	[z]	Insertion de [z]
		montre	«e» muet	[e]	Prononciation de «e» muet
		heure	[œ]	[ɛ]	VO – VO
		pardon	[õ]	[ɔn]	Dénasalisation
		secondes	[g]	[k]	Non assimilation
		préfère	«e» muet	[e]	Prononciation de «e» muet
		cinq	[k]	« q » muet	Omission de [k]
		dix	[s]	« x » muet	Omission de [s]
		abus	«s» muet	[s]	Prononciation de «s» muet
		crime	[i]	[ai]	VO – diphtongue
		internet	[eR]	[a:]	VC – VO
		parler	[R]	« r » muet	Omission de [R]

Annexe 7 : La carte de Nairobi



Annexe 8 : La carte de Bungoma



Annexe 9 : L'autorisation de NACOSTI (Permis de recherche)

THIS IS TO CERTIFY THAT: **MR. HILLARY SHITAMBASI MULAMA** of **KENYATTA UNIVERSITY, 15052-100 NAIROBI, has been permitted to conduct research in All Counties**

on the topic: DIFFICULTÉS LIÉES À LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS: LE CAS DES APPRENANTS DE L'ÉCOLE SECONDAIRE AU KENYA

for the period ending: 30th January, 2018

Permit No. : NACOSTI/P/15/3350/4480
Date Of Issue : 27th January, 2015
Fee Received :Ksh 2,000



[Signature]
Applicant's Signature

[Signature]
Secretary
National Commission for Science, Technology & Innovation

CONDITIONS

- 1. You must report to the County Commissioner and the County Education Officer of the area before embarking on your research. Failure to do that may lead to the cancellation of your permit.**
- 2. Government Officers will not be interviewed without prior appointment.**
- 3. No questionnaire will be used unless it has been approved.**
- 4. Excavation, filming and collection of biological specimens are subject to further permission from the relevant Government Ministries.**
- 5. You are required to submit at least two(2) hard copies and one(1) soft copy of your final report.**
- 6. The Government of Kenya reserves the right to modify the conditions of this permit including its cancellation without notice.**

REPUBLIC OF KENYA



NACOSTI
National Commission for Science, Technology and Innovation

RESEARCH CLEARANCE PERMIT

Serial No. A 4075

CONDITIONS: see back page

Annexe 10 : Le Bilant de contrôle de plagiat

11/18/2016

Turnitin Originality Report

Turnitin Originality Report

LES DIFFICULTES LIEES A LA PRONONCIATION DU FRANCAIS: LE CAS DES APPRENANTS DE L'ECOLE SECONDAIRE AU KENYA by Hillary Mulama

From Dissertation/Proposal (PhD French)

- Processed on 25-Aug-2016 4:30 PM SAST
- ID: 698059543
- Word Count: 49053

Similarity Index

8%

Similarity by Source

Internet Sources: 8%

Publications: 1%

Student Papers: 0%

sources:

- 1 2% match (Internet from 12-Aug-2013)
<http://anne.bpiwovar.net/FILE/memoire/memAnneFlore.pdf>
 - 2 < 1% match (Internet from 12-Sep-2010)
<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOk=1321802&fileOk=1321803>
 - 3 < 1% match (Internet from 22-Mar-2016)
<http://gerflint.fr/Base/france1.pdf>
 - 4 < 1% match (Internet from 22-Sep-2011)
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/phoncours3.html>
 - 5 < 1% match (Internet from 05-Jan-2015)
http://journals.yu.edu/online/Issues/Vo2No2_2010PDF/4.pdf
 - 6 < 1% match (Internet from 29-Oct-2010)
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/kalie2/desouter.pdf>
 - 7 < 1% match (Internet from 14-Oct-2011)
<http://fenet.rediris.es/2/phoneticours1.html>
 - 8 < 1% match (Internet from 01-Sep-2015)
<http://phonetiquedufle.canablog.com/archives/p93-3.html>
 - 9 < 1% match (Internet from 19-May-2016)
<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01067545/document>
 - 10 < 1% match (Internet from 24-Jul-2012)
<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:484589/FULLTEXT01>
 - 11 < 1% match (Internet from 05-Nov-2009)
http://www.revue-texto.net/marges/marges/Documents%20Site%202010/0001_santacroce_mvolume2.pdf
 - 12 < 1% match (Internet from 18-Sep-2013)
http://www.msh-m.fr/editions/edition-en-ligne/rusca/rusca-langues-literatures/Colloque-2008-Enfance-s-et/Articles_268/L-apprentissage-du-francais-en
 - 13 < 1% match (Internet from 16-Jan-2014)
http://jurnal.upi.edu/file/Enok_Maryani.pdf
 - 14 < 1% match (Internet from 14-May-2016)
http://doc.rero.ch/record/9662/files/These_Punehetti.pdf
- < 1% match (Internet from 03-Dec-2015)