

PHÉNOMÈNES D'INTERFÉRENCES PHONÉTIQUES EN FLE CHEZ LES ÉTUDIANTS-ENSEIGNANTS EN 2^{ÈME} ANNÉE DE BAGABAGA COLLEGE OF EDUCATION, TAMALE¹

Jonas Kwabla FIADZAWOO

University for Development Studies, Ghana

fiadzawoo@uds.edu.gh

Frank ATTATI

Bagabaga College of Education, Ghana

attatifrank@gmail.com

&

Bernard Atsu ATTATI

Gbewaa College of Education, Ghana

aabernardatsu3@gmail.com

Résumé : L'une des difficultés majeures que rencontrent des étudiants en FLE au Ghana est la prononciation des mots français. Cette étude essaie de trouver les sources de cette difficulté afin de proposer quelques solutions en vue d'y remédier. Les participants de l'étude comportent les étudiants-enseignants de Bagabaga College of Education à Tamale. Les données sont collectées auprès de 16 étudiants sélectionnés en deuxième année à partir d'une technique d'échantillonnage non probabiliste de choix raisonné. L'étude privilège une approche qualitative mais s'appuie également sur des données quantitatives. Le questionnaire, le test et le guide d'entrevue sont les instruments de collecte des données. Les résultats obtenus révèlent qu'au-delà de la nature complexe de la phonétique française, certains éléments extralinguistiques sont également les causes des erreurs de prononciation des sons chez les apprenants. Les apprenants n'arrivent pas à trouver des liaisons appropriées ou à prononcer certains sons parce que ces sons n'existent pas dans leur langue seconde (l'anglais) déjà acquise. D'autre part, la peur déclenchée par l'anxiété de s'exprimer en public était l'une des causes des erreurs phonétiques. À la fin de l'étude, c'était suggéré, entre autres, que les enseignants doivent recourir aux exercices tels que la discrimination auditive, la prononciation nuancée, et la méthode verbo-tonale pour enseigner l'oral. Les apprenants doivent être encouragés à lire et écouter l'enregistrement des locuteurs natifs et les TICE intégrées en salle de classe comme les moyens de réduire les interférences phonétiques de l'anglais sur le FLE.

Mots-clés: Prononciation, vocaliques, liaisons, interférences, phonétiques

PHENOMENA OF PHONETIC INTERFERENCE IN FLE AMONG STUDENT-TEACHERS IN THE 2ND YEAR IN COLLEGE OF EDUCATION, TAMALE

Abstract: One of the major challenges of learners of French as foreign language in Ghana is how to pronounce certain French words. This study tries to identify the source of the challenge and propose some solutions to remedy them. The participants of the study were teacher-trainees of Bagabaga College of Education in Tamale. The study relies

¹ Phonetic interference phenomena in FFL among second year student-teachers of bagabaga college of education, tamale

mainly on qualitative analysis but adopts few quantitative data. Data was collected from 16 second year prospective teachers who were purposively selected. Questionnaire, test and interview guide were the instruments used in collection of data. The results of the study revealed that apart from the complex nature of the French phonetics, certain extralinguistics elements are also the causes of pronunciation errors among the learners. Learners do not link words appropriately or unable to pronounce them appropriately since those sounds are not in the English language they have already acquired. Also, the fear of speaking in public becomes a consequence triggering mistakes among the students. At the end of the study, it was suggested, among others, that teachers of French should employ methods of auditory discrimination, pronunciation of nuanced and verbo-tonal in their oral lessons. Learners should also be encouraged to read and listen to the recording of native speakers and ICT be integrated in the classroom teaching as a means of reducing phonetic interference of English on the speaking of French among the participants.

Keywords: Pronunciation, vowels, linking, interference, phonetics.

Introduction

Au Ghana, l'anglais a comme le statut de langue seconde. C'est une langue de l'héritage linguistique colonial de Grande Bretagne et devient la langue d'administration, de hauts politiques et de communications gouvernementales du pays (Amuzu, 2001). Mais le français est étudié comme une langue étrangère. En général, la connaissance préalable de l'anglais pourrait être un avantage pour l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) pour des apprenants surtout les Ghanéens, car la structure de base (SVO) des langues française et anglaise est similaire, (Ahukanna et al, 1981). Or, d'après Purinthrapibal (2016), les deux langues viennent de la famille linguistique différente et selon le même auteur, cette différence engendre une série de caractéristiques distinctes au niveau du système phonologique, morphologique et morphosyntaxique. Par exemple, au niveau phonologique, alors que l'anglais distingue 44 phonèmes, le français a seulement 36 phonèmes (API). Ces différences présentent alors de nombreuses difficultés aux apprenants de FLE surtout au niveau de la prononciation des mots.

D'après des descriptions sociolinguistiques, le Ghana est un pays multilingue : il est admis que le nombre de langues parlées au pays varie entre quarante-deux et soixante-dix (Kropp, 1988 ; Yiboe, 2010). Kropp (1988) suggère qu'il y a 67 langues ghanéennes et ces langues sont représentées par deux sous-groupes importants : la famille linguistique « kwa » et la famille linguistique « gur ». Les enfants ghanéens grandissent alors dans un milieu multilingue avec deux ou trois systèmes linguistiques. Pourtant, arrivés à l'école, les apprenants Ghanéens apprennent l'anglais ensuite le FLE. Cette situation linguistique crée évidemment beaucoup de problème aux apprenants lorsque ceux-ci font face souvent aux influences inter-linguistiques, parfois défavorables (Amuzu, 2000 ; Amuzu, 2001 ; Yiboe, 2001 ; Fiadzawoo, 2012). En fait, des études de recherche menées auprès des apprenants du FLE par Ngamma (2011), Purinthrapibal (2016), Bagnia (2008) et

Boonprone (2009) suggèrent que des difficultés de prononciation en FLE chez les apprenants relèvent de l'influence de leur L1 et de leur L2 (l'anglais). Purinthrapibal (2016) estime que la langue première a toujours une influence lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Autrement dit, d'après Purinthrapibal (idem), les apprenants font une transposition, d'une habitude propre au système linguistique de la langue première soit une transposition propre aux habitudes phonétiques. Les apprenants de FLE (y compris les étudiants-enseignants) ont une prédisposition de mettre en parallèle des éléments linguistiques dans leur(s) langue(s) source(s) ou leur première langue qui est proche de ceux de la langue cible (Farkameh, 2006). Il est aussi à noter que les apprenants ghanéens débutent l'apprentissage du français langue étrangère au collège, ayant déjà appris un certain nombre de langues locales et l'anglais leur langue seconde. Très souvent, cette prédisposition devient un atout ou un inconvénient pour l'apprentissage de FLE au Ghana. Du côté inconvénient, il y a très généralement un transfert négatif en langue cible aux habitudes en langue cible (FLE) (Yiboe, 2001 et Fiadzawoo, 2012). Par ailleurs, on entend le français parlé avec des accents « étrangers » chez des apprenants ghanéens. On observe souvent que les étudiants-enseignants ghanéens ont l'habitude de remplacer dans leurs productions orales, le système d'accentuation et d'intonation du français par celui de l'anglais. Les problèmes de prononciation constituent donc la question principale qui est remise en cause dans cette étude qui a pour but de relever les erreurs liées à l'interférence phonétique. L'étude cherche aussi à trouver les causes de ces erreurs et proposer quelques pistes de corrections phonétiques pour améliorer l'accent étranger en français des étudiants-enseignants à l'aide des exercices et des activités phonétiques d'appui et d'entraînement en salle de classe. Cette étude devient impérative du fait que la communication en langue étrangère engendre la transmission des informations par les sons proprement produits pour faciliter une intercompréhension (Hymes, 1972 ; Canale and Swain, 1980 ; Halliday, 1993). Comme le note aussi Capliez (2011), les erreurs des apprenants francophones sont présensibles et jouent un rôle crucial dans l'intelligibilité et la compréhension, voire l'accent étranger, avec un impact plus ou moins fort sur la communication.

-Problématique

Selon Sur (2012), pour bien communiquer, il faut savoir proprement produire des sons. C'est-à-dire, la communication consiste à donner du sens à l'aide d'une suite de sons. Ainsi, l'apprentissage de FLE constitue alors de la production des sons (phonèmes) relatifs à la phonétique française. La phonétique est indispensable à l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère afin d'aider les apprenants à se familiariser avec les sons nouveaux, à former leurs oreilles à la reconnaissance des sons etc. Comme l'indique Rey (2010), c'est grâce à la prononciation correcte des mots que les étudiants seront fiers de pratiquer la langue en dehors de la classe. Cependant, la maîtrise de la phonétique d'une langue étrangère ne parvient seulement par un simple contact avec la langue ;

l'enseignement explicite de la phonétique joue un rôle crucial. Des travaux de Kiiling (2013) et de Grim et Sturn (2015) valorisent l'enseignement explicite de la prononciation et en précisant que cette manière d'enseignement aboutit à une meilleure prononciation chez les apprenants des langues étrangères.

Au Ghana, certaines institutions de formation des enseignants (l'Université de Cape Coast) essaient d'intégrer dans leur curriculum l'enseignement de la transcription phonétique en guise de favoriser la prononciation correcte chez les étudiants-enseignants (*Draft French Syllabus*, Institute of Education, U.C.C, 2014, p. 358). Mais, en général, il y a un constat d'une négligence de la part des enseignants au niveau de l'enseignement de la prononciation. Comme le note Saunders (2009), de nombreux enseignants évitent d'enseigner la prononciation puisqu'ils pensent que les apprenants parviendront eux-mêmes à la maîtriser au fur et à mesure qu'ils apprennent d'autres aspects de la langue. Ce constat nous a poussé à aborder cette étude afin de relever les fautes de prononciation des phonèmes du français par les étudiants-enseignants ghanéens et de proposer des remèdes pour l'enseignement de la production orale dans les écoles normales au Ghana en vue de diminuer les erreurs de l'interférence phonétique. L'analyse de ces erreurs permet aux professeurs de langues de les contourner par la suite, mais également de se concentrer non plus sur les méthodes d'enseignement « how to teach », mais plutôt sur le contenu de l'enseignement « what to teach » (Thorén 2008 p. 13). L'étude est donc guidée par trois questions principales: Quelles sont les sources des erreurs de prononciation chez les étudiants-enseignants de Bagabaga College of Education ? En quoi constituent les interférences phonétiques de la langue seconde (l'anglais) dans la prononciation des mots en FLE ? Quelles démarches méthodologiques peut-on utiliser pour remédier aux problèmes de l'interférence phonétique chez les étudiants-enseignants de Bagabaga College of Education?

Cette étude nécessite une réflexion sur les fondements relatifs à la notion de l'erreur en prononciation et ensuite nous avons exposé le cadre théorique suivi de la méthodologie de collecte et d'analyses des données

-Courants théoriques relatifs aux causes des erreurs de prononciation

Il y a quatre courants théoriques qui expliquent la présence de l'erreur chez les apprenants de la langue étrangère. 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. *Hypothèse de la période critique* a vu le jour dans les années 60. Selon Penfield et Roberts (1963), il y avait une biologie particulièrement propice à l'apprentissage d'une langue maternelle ou seconde au-delà de laquelle la parfaite maîtrise d'une deuxième langue s'avère difficile voire impossible. D'après l'auteur, ladite période débute à l'âge de deux ans et prend sa fin à l'âge qui marquerait la fin de la plasticité neuropsychologique.

-Notion d'interférence

C'est une autre théorie qui explique la source des erreurs phonétiques et prosodiques chez les apprenants des langues étrangères. Cette théorie s'appuie sur le principe du crible auditif de 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 dix 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 L2 qui ont articulation (étrangère) proche de sa L1 car il ne perçoit pas la différence entre les deux.

-Effet aimant de la langue maternelle de Kuhl et Iverson (1995)

Ces auteurs ont mené une étude auprès des enfants anglais et suédois âgés de six mois. Leur expérience consistait à faire écouter à ces enfants anglais et suédois des variantes du phénomène anglais [i] et [y]. Les résultats de l'étude ont révélé que les enfants anglais perçoivent les variantes du son [y] comme similaires au prototype alors que les enfants suédois entendent les différences. Berlatta (2012), dans son commentaire sur ces résultats, postule que la capacité à discerner différents sons est affectée par l'environnement linguistique dès un très jeune âge. Par conséquent, il y a une tendance à regrouper les sons similaires aux sons que l'on connaît dans une même catégorie et que les phonèmes du système phonétique de L1 agissent donc comme des aimants, faisant l'apprenant 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 et empêche l'apprenant de percevoir des différences qui sont non significatives en L1 mais qui peuvent être significatives en L2.

-Modèle d'acquisition de la parole

Ce modèle est fondé par Flege (1992, 2003) et s'inspire sur la notion d'interférence tout en remettant en cause la conception de l'âge critique et le principe du crible auditif. Flege (1992, 2003) reconnaît le fait que les apprenants d'une L2, bien que n'atteignent 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, ce qui s'appelle *l'interlangue* selon Selinker (1977). Ce modèle explique 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 dans la production d'un discours. Le modèle explique aussi le fait que les sons les plus proches et moins éloignés des sons de L1 seraient les mieux prononcés par les apprenants puisque ceux-ci peuvent les classer facilement dans une catégorie totalement nouvelle et évitent donc les interférences (Flege, 1992, 2003). Malgré les divergences sur les causes des erreurs de prononciation, il est certain qu'au niveau de l'acquisition des langues, les multiples types d'erreurs de prononciation sont attribuables à de nombreux facteurs. Le repérage d'une cause

particulière pour chacune des erreurs commises par les apprenants s'avère donc difficile. Pourtant, les chercheurs qui ont préalablement étudié les erreurs s'occupent d'un seul objectif ; proposer les méthodes de corrections pour faciliter la remédiation. Pour cette étude, il s'avère nécessaire d'analyser les erreurs avant de proposer des corrections nécessaires. La partie suivante discute les théories d'analyse de l'erreur.

0.1 Théories d'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs est envisagée comme un complément ou substitut économique aux analyses contrastives (Corder, 1967 ; 1980). En quoi constitue alors la différence entre les deux théories ? *Analyse contrastive* (AC) aussi dite la linguistique contrastive signifie une comparaison systématique des systèmes linguistiques de deux langues ou plus (Lado, 1957). C'est une théorie élaborée par Fries (1945) et Lado (1957) pour aborder la question de l'apprentissage des différentes langues à travers une comparaison de leurs systèmes respectifs. Les contrastivistes proposent donc de comparer les systèmes des langues en présence dans les contextes d'enseignement et apprentissage afin d'identifier les similitudes et les différences. Selon l'hypothèse contrastive, l'acquisition d'une langue est déterminée par les structures de la langue qu'un individu possède déjà. Ceci dit que la similitude entre les structures des deux langues facilite l'apprentissage et la différence tend à les rendre difficile. Cependant, des recherches menées ont remis en cause cette théorie. Selon Castelloti (2001, p.70), « bien des erreurs prévues par une analyse contrastive ne se produisent pas, au rarement, à certains stades d'apprentissage. [...] nombre d'erreurs, dans une langue cible donnée, sont communes à des apprenants de langues maternelles ». En revanche pour *l'Analyse des erreurs*, selon Alagra (2014), on ne part plus d'une comparaison entre L1 et L2 pour prédire la localisation des erreurs mais on étudie directement les productions en proposant des "inventaires d'erreurs" (phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques), classées selon des typologies diverses (sur le genre/le nombre...) en fonction de leur nature, de leur fréquence et de leur probabilité d'apparition. Les critères adoptés sont fondés sur l'écart entre la production et la forme normée attendue dans la langue cible. Pour Porquier (1977), l'analyse des erreurs sert à élaborer, modifier, adapter ou compléter du matériel didactique, des programmes d'enseignement et des procédures pédagogiques, et à former les enseignants. Bien que l'analyse des erreurs présente ces avantages, Porquier (idem) observe qu'elle ne se réduit pas à un simple classement typologique qui reste souvent beaucoup plus descriptive où il y a un manque d'un modèle unique ou une grille universelle d'analyse d'erreurs. L'analyse des erreurs ne peut pas donc remplacer les analyses contrastives mais elle offre des solutions supplémentaires (Porquier, 1977).

0.2 Interlangue

Selon Nga (2012), la critique de l'analyse contrastive et de l'analyse d'erreurs débouche sur la construction d'un nouveau concept, *l'interlangue*. D'après Selinker (1972), le concept d'interlangue suppose que l'apprentissage d'une nouvelle langue passe par une période intermédiaire variable pendant laquelle l'apprenant continue à développer sa connaissance de la langue cible. L'interlangue est donc une restructuration du système de l'apprenant partant de la langue source à la langue cible. Le concept de l'interlangue permet de reconnaître la source de certaines erreurs de la prononciation chez les étudiants. Ce que veut dire qu'en général, les erreurs commises par les apprenants de FLE ne proviennent pas d'une seule source ; il s'avère donc essentiel d'analyser les erreurs pour pouvoir prédire les sources possibles afin de proposer des corrections pour une remédiation. Dans la partie qui suit présente la méthodologie de collecte et d'analyse des données.

1. Méthodologie

En fonction des objectifs envisagés, les données recueillies sont soumises à une analyse qualitative. L'approche qualitative vise à mieux comprendre une situation en déterminant des principaux éléments à mettre en relation pour produire un modèle qui puisse servir à appréhender la situation (Creswell, 2003 ; de Vaus, 2001). Pour l'analyse des données, le logiciel Atlas. Ti 6.2 a été employé pour trouver l'occurrence des erreurs liées à l'interférence phonétique chez les étudiants. Les résultats sont présentés sous forme de tableaux suivis de leur interprétation et analyse éventuelle.

1.1 Population de l'étude et l'échantillonnage

Les participants de l'étude sont les étudiants - enseignants du FLE qui sont en deuxième année à Bagabaga College of Education. Au total de 60 étudiants-enseignants en deuxième année, seize (16) répondants ont été choisis à travers l'échantillon non-probabiliste de choix raisonné. Ces répondants ont en commun plusieurs caractéristiques : d'abord ils suivent les cours de français au moins depuis six ans et aussi apprennent la langue française dans un milieu plurilingue où leurs langues locales rendent complexe l'appropriation effective de la langue étrangère (Kuupole, 2012). Ces apprenants suivent le français en tant que langue étrangère. C'est-à-dire, ils apprennent la langue française dans un milieu éloigné de l'environnement naturel où s'utilise la langue, d'où des difficultés à trouver des locuteurs natifs avec qui de pratiquer la langue.

1.2 Instruments de collecte des données

Le questionnaire, le test et le guide d'entretien ont été utilisés pour la collecte des données. Le questionnaire portant sur les données démographiques a été rempli par les participants avant qu'ils se préparent pour le test et l'entrevue. Le test s'est porté sur un sujet argumentatif « si les technologies modernes comme l'internet et



le téléphone portable ont vraiment amélioré l'enseignement / apprentissage du FLE au Ghana ». Les données ont été collectées par l'enregistrement à l'aide d'un caméscope. Les productions verbales ont été collectées pour identifier les erreurs liées à des sons mal produits par les participants. Puis, les productions orales sont transcrites d'une manière orthographique. Comme le précise Bakah (2018, p. 12), « Les productions orales ne peuvent devenir objets d'étude qu'à partir de leur mise en transcription ». C'est-à-dire, pour décrire la langue orale, il faut la transmettre à l'écrit. Ensuite, l'interview a été employée pour collecter des avis des répondants concernant les causes de l'interférence phonétique de l'anglais dans leur production en français. Pour Angers (1996), l'entrevue sert à interroger des individus isolément ou en groupe et permet de réaliser des prélèvements qualitatifs sur leurs motivations profondes ou comportements. Les entretiens ont été transcrits de façon à ce que nous puissions obtenir une production du contenu et du sens. Par contre, pour assurer la clarté et la lisibilité du texte, une correction légère a été faite au niveau des lexiques. Toutefois, s'était assuré que cette action n'aille pas nuire ni à la qualité ni à l'authenticité des données.

2. Présentation et discussion des données

Cette partie se consacre à la présentation des données socio-démographiques des participants. Ensuite, la manifestation des erreurs liées à l'interférence phonétique dans la production orale des étudiants sera abordée. Puis, les causes des interférences et les propositions adoptées à la correction phonétique en vue d'y remédier seront expliquées.

2.1 Présentation des données socio-démographiques

Les données socio démographiques et le profil linguistique des étudiants-enseignants sont présentés dans le Tableau 1.

Tableau 1 : sexe des apprenants

Sexe	Fréquence	Pourcentage
Masculin	11	69
Féminin	5	31
Total	16	100%

Le tableau indique qu'il y a 16 apprenants : 11 de sexe masculin et 5 de sexe féminin. La répartition des apprenants enquêtés selon leur sexe indique qu'il y a plus de garçons que les filles. Comme l'indique Tosuni (2017), les filles manifestent une plus grande motivation pour l'étude des langues étrangères que les hommes.

Tableau 2 : âge des apprenants

Sexe	Fréquence	Pourcentage
18 -20	2	12
21 - 25	11	69
26 - 30	3	19
Total	16	100%

Le tableau 2 présente les données portant sur l'âge des répondants. Comme se présente, les interrogés sont toutes des adultes dont leur âge varie de 18 à 30 ans. En effet, 2 apprenants qui représentent 12 % sont âgés entre 18 et 20 ans, 11 apprenants soit 69 % sont situés entre 21 et 24. Il y a 3 apprenants qui ont entre 26 à 30 ans. En fait, les données montrent que les participants sont assez âgés. Ce qui veut dire qu'ils ne sont pas dans les âges favorables à l'appropriation d'une langue nouvelle, dans ce cas le français. Ces apprenants pourraient être susceptibles aux transferts des langues sources dans leurs langues cibles. C'est-à-dire, l'âge parfois semble jouer un rôle primordial dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Pour Dalosio (2004, p.24), il y a « une période sensible jusqu'à 22 ans où les fortes potentialités neurologiques [...] permettent de développer une bonne compétence linguistique, mais il est de plus en plus difficile que cette compétence soit comparable à celle d'un natif ».

Tableau 3 : langues parlées par les apprenants

Langues parlées	Fréquence	Pourcentage
Kusaal, Dagaare, Moar	2	12
Dagbani, Gonja, haussa	6	38
Bassari, Konkomba	4	25
Gonja, Bassar, Dagbani	4	25
Total	16	100%

Le tableau 3 présente les langues parlées par les participants. Deux (2) participants soit 12 % parlent kusaal, dagare et moar alors que 6 représentant 38 % parlent bassari et konkomba. Les résultats montrent que chaque participant parle au moins deux langues locales en dehors de l'anglais et du français. Ceci signifie que les apprenants ghanéens de français, sont généralement, bilingues, ou même trilingues ou multilingues (Yiboe, 2001). Selon Cuq (2003, p. 36), le multilinguisme est une « situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays où deux langues et plus sont utilisées concurremment ». Cette situation de multilingue a parfois une influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, les structures des langues déjà acquises sont régulièrement transférées dans la langue cible en occurrence, le français (Yiboe, 2001). Aussi, tous les participants indiquent qu'ils parlent l'anglais plus mieux que le français. Comme l'affirme Haruna (2008), plus d'accent est mis



sur l'anglais que les autres langues dans le système éducatif du Ghana. Cette emphase pourrait entraver l'apprentissage de la langue française. Par ailleurs, les participants ont indiqué que l'anglais est la langue la plus utilisée fréquemment et celle-ci est acquise avant le français. Comme l'indique Neuser (2017), la langue utilisée la plus fréquemment constitue la source principale des influences translinguistiques. Dans la section suivante, nous présenterons les erreurs liées à la prononciation des voyelles et aux liaisons entre des mots.

2.2 Manifestation des phénomènes de l'interférence phonétique dans la production orale des participants

Cette partie présente les difficultés confrontées par les apprenants lors de la production des sons en FLE. En fait, l'accent est mis sur la comparaison des structures phonologiques de la langue source (l'anglais) et de la langue cible (français). En comparant les structures dans les deux systèmes linguistiques, nous pouvons découvrir les problèmes d'apprentissage. Ce qui veut dire que nous avons essayé de compléter la théorie d'analyse contrastive de Lado (1957) par la théorie d'analyse des erreurs de Corder (1967, 1980) puisque l'intérêt du travail est de trouver les causes des erreurs phonétiques chez les participants. Les six étapes pour l'analyse des erreurs développées par Gass et Selinker (2008) ont été adoptées : obtention des données, identification des erreurs, classification des erreurs, quantification des erreurs, analyse de la source des erreurs et remédiation. Les différences phonologiques entre l'anglais et le français entraînent un grand nombre d'interférence phonétique. Cette analyse des erreurs s'inspire, entre autres, des 14 sons qui existent en anglais mais pas en français (API).

Les voici dans le tableau 4

Catégorie					
5 consonnes	/θ/	/ð/	/t/	/ɪ/	/h/
4 voyelles	/ɪ/	/ʊ/	/ɜ/	/æ/	
5 diphtongues	/eɪ/	/aɪ/	/aʊ/	/ɔʊ/	/ɔɪ/

Après avoir collecté et regroupé les erreurs relevant de l'interférence phonétique, le tableau 5 a été utilisé pour élaborer les résultats.

Tableau 5 : niveau d'interférence phonétique

CODE	Mots	Exemples d'interférences relevées à l'oral	Correction en A.P.I	Origine de l'erreur
INPHO1	Manger 6 (occurrences)	mɑzɑ	mãze	Le son [ɑ] confondu avec le son [e]
INPHO2	Régulièrement 6(occurrences)	/regulieɾmã/	/Re.gy.liɛ.rɛ.mã. /	Le son [y] est confondu avec [u]
INPHO3	Professeur 7 (occurrences)	/Pɾo.fe.sɛɾ/	/Pro.fe.sœɾ./	/œ/ tend vers /ɛ/
INPHO4	Sœur 7 (occurrences)	/sɛɾ/	/sœɾ/	Le son /ɛ/ confondu avec /œ/
INPHO5	Obtenu 8 occurrences)	/ob.tɔ.nu/	/ obtɔny/	Le son [u] tend vers [y]
INPHO6	Venons 6(occurrences)	/ve.nɔ /	/vɛ.nɔ/	Le son [e] confondu avec [ə]
INPHO7	Tu 7 (occurrences)	/tu/	/ty/	Le son /u/ confondu avec /y/
INPHO8	Portable 5 (occurrences)	/pɔɾ.ta.bl/	/pœɾ.tabl/	Le son [o] tend vers [ə]
INPHO9	Internet 9 (occurrences)	/ɛ̃.taɾ.net/	/ɛ̃.teɾ.net/	Le son [ɑ] tend vers [ɛ]
INPHO10	Bon 6 (occurrences)	/bɔn/	/bɔ̃/	Le son [ɔ̃] se transforme en [ɔn]
INPHO11	Bonjour 6 (occurrences)	/bɔ̃n.dʒuɾ/	/bɔ̃.dʒuɾ/	Le son [ɔ̃] se transforme en /oŋ/
INPHO12	Impossible 9 (occurrences)	/ɛ̃ŋ.pɔ.si.bl/	/ɛ̃.pɔ.si.bl/	Le son [ɛ̃] se transforme en [ɛ̃ŋ]
INPHO13	Technologie 8 (occurrences)	/te.kno.lo.dʒi /	/te.kno.lo.zi/	Le son [ʒ] confondu avec [dʒ]
INPHO14	Enseignement 7 (occurrences)	/ã̃n.sɛ.ŋɛ.mã/	/ã̃.sɛ.ŋɛ.mã/	Le son [ã̃] confondu avec [ã̃n]
INPHO15	Famille 5 (occurrences)	/fa.mi.l/	/fa.mi.j/	Le son [l] confondu avec [j]
INPHO16	Phonétique (10) occurrences	fo.ne.tik	fɔ.ne.tik	Le son [o] se transforme en [ə]
INPH17	Résultat (6 occurrences)	Rɛ.sɔl.ta	Re.syl.ta.	Le son [o] tend vers [[ə], le son [e] confondu avec [ə]

Le tableau 5 établit l'articulation fautive des sons ou des phonèmes dans le corpus sur des prononciations de voyelles et de consonnes. Voici quelques erreurs phonétiques retenues qui sont dues principalement à la confusion des sons de l'anglais et du français.

Tout d'abord, il y a la prononciation fautive de quelques voyelles orales. En ce qui concerne le mot « portable » prononcé, [pɔʁ.ta.bl], il y a 5 occurrences de prononciation inappropriée de ce mot. Dans ce cas, les apprenants ont confondu le son [o] avec le son [ɔ]. Fréquemment, les participants remplacent le son [ə] avec le son [e]. Cette confusion a été relevée au niveau de la prononciation du mot « venons » [və.nɔ̃] prononcé [ve.nɔ̃]. Nous avons observé que ce mot a été prononcé 6 fois d'une manière inappropriée. Par ailleurs, nous avons relevé la difficulté des apprenants à prononcer le son [er] à la fin du verbe infinitif comme dans le verbe manger qui est prononcé [mãʒə /.] ou [mã.ʒa /]. Il paraît que ces prononciations fautives sont influencées par la langue anglaise puisqu'en anglais le graphème [er] se prononce [ə] ou [a]. Les apprenants ajoutent aussi le son [ə] à certaines consonnes qui n'en ont pas besoin. Par exemple, le mot « élève » est prononcé avec le son /e/. Sept occurrences fautives de la prononciation du mot professeur /Pro.fe.sœʁ./ ont été aussi relevées. Dans la réalisation de ce mot, la difficulté se trouve au niveau de la prononciation du son [œ] : les participants ont prononcé le son [ɛʁ] au lieu du son [œ]. Pour le mot « internet », nous avons relevé 9 erreurs de prononciation de ce mot. La difficulté se pose au niveau de la prononciation du son [ɛʁ]. Les participants confondent le son [a] avec le son [ɛ]. Ainsi, les apprenants prononcent le mot /ɛ.taʁ.net/ au lieu de /ɛ.teʁ.net/. Par rapport au mot « phonétique », nous avons remarqué au moins 10 prononciations inappropriées de ce mot. Les difficultés de prononciation de ce mot sont remarquables au niveau de la prononciation du son [o] et [ɔ] ; dans certains cas, les participants ont substitué le son [e] avec le son [ɛ].

Ensuite, il y a aussi des erreurs concernant certaines semi-voyelles. Premièrement, c'est le son /y/. Influencé peut-être par l'anglais, certains prononcent /u/ pour le son /y/. Nous avons noté qu'au moins 8 participants ont prononcé ce mot (obtenu). S'agissant de la prononciation des voyelles nasales du français, il émerge que celle-ci pose de grandes difficultés aux participants. Ils n'ont pas aussi discerné correctement les voyelles nasales. Certains participants mélangent ou transforment les sons /ɔ̃/ en /oŋ/, / ɛ̃ / en /ɛŋ / , / ɑ̃. / en /ɑŋ/. Nous avons noté les cas où les mots " bon" et "impossible" ont été prononcés d'une manière inappropriée dans le corpus 4 fois et 5 fois respectivement. Ce cas se présente parce que l'anglais n'a pas de voyelles nasales mais il a des sons qui ont un certain trait commun avec des voyelles nasales en français. Une autre raison probable pour la cause de cette erreur est la non-présence de la nasalisation dans le système vocalique anglais. Ces résultats confirment ceux trouvés par Soku (2009). Soku (idem) postule qu'en anglais les gens prononçaient le son [n] qui suit une voyelle car cette voyelle qui le précédait constitue la nasale. Selon lui, l'influence de l'anglais pousse certains apprenants à prononcer le /n/ qui suivait la voyelle /o/ dans le mot bon. Notre résultat collabore celui d'Ostinguy et al. (1996) qui concluent que 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 « camp » ou la consonne [m] a cédé un peu de nasalité à la voyelle. Les mêmes auteurs ajoutent que

le locuteur commet souvent la faute de prononciation de la voyelle comme il faut dans sa langue maternelle.

Par ailleurs, il y a une moitié des participants qui ont encore beaucoup de problèmes avec la liaison. En général, la liaison en français est un phénomène phonologique qui apparaît à la frontière de deux mots (Howard, 2013). Pour Howard (idem, p.191), la liaison implique « la non-réalisation de la consonne finale d'un mot qui ne se prononce normalement pas, mais qui peut se prononcer devant un autre mot commençant par une voyelle ». Les consonnes : s, x, n, d, t, r et p sont prononcées quand elles sont suivies par des voyelles. Cependant, s et x sont prononcés comme un /z/ et /d/ comme un /t/. Howard (idem) observe que les liaisons obligatoires sont celles qui sont toujours réalisées par les locuteurs. Aussi, l'auteur trouve que les liaisons interdites sont celles qui ne sont jamais réalisées or, les liaisons facultatives indiquent que le locuteur a le choix de les produire ou non. Dix fautes de la non-réalisation de liaison obligatoire étaient constatées dans les productions orales transcrites. Les liaisons les plus mal prononcées sont / d / à la place de /t / et /s / à la place de /z/. Voici quelques exemples de ces productions erronées portant sur les liaisons : // « la télévision a un grand avantage pour l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère au Ghana » // qui a été prononcé comme [la.te.le.vi.zjõ.a.œ̃. gɔ̃.avãta.ʒ.puɛ.lãseɲõ.mã.dy. fɔ̃ãse.lã.g.et.vã. ʒɛ.oga.na]. Dans cet énoncé, on devrait avoir une liaison entre le mot **un grand et avantage** ainsi ce groupe de mots sera prononcé [œ̃.gɔ̃.ta.vã.ta.ʒ.]. De plus, les énoncés « dans notre famille » ; « nous avons deux frères » et « ils ont un ami qui s'appelle... » ont été prononcés sans respecter les liaisons obligatoires. Les énoncés, **nous avons et ils ont un ami** sont prononcés comme [nu.avõ] et [il.õ.œ̃.ami.] au lieu de: [nu- za.võ] et [il.zõ.tõ - na - mi]. Le problème de liaison s'avère très difficile pour les apprenants puisque la syllabe orthographique ne reflète alors en rien la syllabe phonologique. Nous avons trouvé que presque 6 participants avaient des difficultés à réaliser la liaison là où il le faut et à ne pas réaliser des liaisons obligatoires là où il ne le faut pas. Quant au graphème final, la même situation s'est présentée comme le note Bakah (2004), les apprenants prononcent les dernières consonnes quand ils ne devraient pas les faire. C'est le cas de la dernière consonne du mot **dans** qui est prononcée 3 fois en dépit qu'elle ne devrait pas être prononcée. Bien que la plupart des participants aient des problèmes liés à la réalisation des liaisons obligatoires, celles qui portent sur le déterminant et le nom sont mieux maîtrisées.

2.3 Causes de l'interférence phonétique dans la production orale

Dans le volet suivant, nous présenterons les causes des erreurs liées à l'interférence phonétique.

-Différence phonétique entre l'anglais et le français

Medane (2015) observe que les points de réalisation des nasales des sons en français sont différents de ceux de l'anglais, et les nasales françaises n'existent pas

en anglais. Le même auteur ajoute que les deux langues ont en commun les phonèmes suivants: /i/ /e/, /ə/, /ɔ/, /a/, /u/ mais ils sont chacun différemment réalisés. Nous avons remarqué que le problème de prononciation est dû à la différence phonétique du système de l'anglais et du français. Selon Carton (1974), la différence essentielle entre l'anglais et le français en ce qui concerne la prononciation porte sur les voyelles. Au niveau quantitatif, Agyakwa (2018) postule que le nombre des voyelles en anglais est plus élevé que celui du français. Mais la différence majeure se trouve au niveau de l'accentuation. Ces différences apportent sur la valeur phonologique distinctive en FLE. Les voyelles anglaises se distinguent également par leur durée et leurs tensions. Il y a des voyelles brèves ou longues, tendues ou relâchées. En français, les voyelles sont toutes tendues et le critère de durée n'existe pas ; contrairement à l'anglais, ce critère a une valeur phonologique. Les diphtongues sont également absentes du système vocalique français. D'autre part, la nasalisation est présente en français alors que celle-ci est absente en Anglais. Grammont (1966), de sa part, observe que la prononciation n'est pas aisée si l'on prend en compte la notion d'accentuation des voyelles. L'auteur ajoute que pour lire, un mot régulier, le lecteur doit savoir quand et comment prononcer les voyelles en appliquant une règle assez complexe contenant de nombreuses exceptions. En français, l'accentuation se fait sur toutes les syllabes. Selon Carton (1974), en français les voyelles sont courtes et identiques dans le mot alors qu'en anglais, les voyelles sont longues et différentes en fonction de l'accent lexical.

-Langue de pensée

Comme le remarque Perraudeau (2009, p. 60), « l'élève apprend à partir de ce qu'il croit savoir [...]. Apprendre consiste à partir de ce que l'on sait, ou de ce que l'on sait faire. ». C'est-à-dire que l'apprentissage d'une nouvelle langue s'appuie sur ce que l'apprenant sait déjà et le transfert ne peut s'opérer qu'entre ce qui est déjà acquis, de la langue seconde et les données nouvelles d'acquisition. Selon les données recueillies, au moins 12 apprenants indiquent qu'ils réfléchissent en anglais pour pouvoir prononcer une suite de mots en français. Les extraits suivants confirment ce point de vue.

Extrait 1 //In fact/ I have to think in English language before I can speak //
hmm// if I fail to do it// I would be there// without saying anything// so /I
know that// I get them wrong// I know saying them directly does not help
me// to speak well in French//

Extrait 2 // We have interferences from other languages // sometimes/ when
we speaking in French language / the maternal language and the English
language/ whatever we know is sent into the new language that we are
speaking and we often get it wrong//

Les extraits montrent les avis des participants concernant les causes des difficultés de prononciation des sons en FLE. A partir des données, nous pouvons établir le fait que les apprenants pensent en anglais afin de produire des sons en français. Toutefois, lorsqu'un apprenant essaie de produire un énoncé, il s'appuie particulièrement sur des acquis dont il dispose. Le recours à des connaissances déjà acquises parfois perturbe la production orale pleine d'erreurs.

-Faible estime de soi

Pour Rubio (2007, p.5), l'estime de soi est « un phénomène psychologique et social à travers lequel un individu évalue sa compétence et son soi en fonction de certaines valeurs ». L'estime de soi est un jugement et une évaluation qualitatifs que l'individu fait de soi-même et qui influence sa confiance envers les autres ou une langue à apprendre. Les opinions des apprenants retenues nous montrent qu'ils font un jugement négatif d'eux-mêmes. Voici deux extraits retenus.

Extrait 3 // as for me, speaking on a particular topic in French in front of my colleagues that euh I think they express themselves in the language better than I// make me feel anxious// sometimes// I know within myself that/ I am not good// so this directs everything that I say [...] I often imagine what my colleagues who are good at speaking the language may think about my numerous errors [...]/

Extrait 4 //As for me (...) hmm// when I am about to speak the French language hmm// I miss or do not get the word/ the sound at the beginning // I lack the needed confidence and //I don't know how to continue nor to end//

Les propos ci-dessus présentent les opinions des apprenants concernant leurs prises de parole lors de la production orale. A partir des données, nous pouvons soulever qu'une faible estime de soi empêche des étudiants de se concentrer à la tâche. Les apprenants des mauvaises estimations ne seraient pas motivés et auraient peur de s'exprimer, notamment à l'oral (Naouel, 2015). Les étudiants-enseignants doutant de leurs capacités seraient moins aptes à prendre les risques nécessaires, manqueraient d'énergies, de confiance. Smuk (2012) et Arnold, (2006) observent que ces derniers auraient peur d'échouer, de se ridiculiser, refuseraient d'impuissance et donc s'investiraient moins, deviendraient de plus en plus passifs, timides, craintifs, raisonneraient en se basant sur leurs échecs, ce qui freinait l'approfondissement du savoir apprendre.

2.4 Propositions de correction phonologique

À partir des résultats nous avons suggéré quelques propositions de correction phonétique qui sont basées sur différents types d'exercices proposées par Champagne - Muzar et Bourdages (1998). Nous avons recouru à ces méthodologies : la discrimination auditive, la prononciation nuancée, et la méthode verbo tonale.

-Discrimination auditive

Selon Champagne- Muzar et Bourdages cités dans Promkesa (2013), l'objectif de la phrase de discrimination et d'amener l'apprenant à comparer et à distinguer les faits articulatoires et prosodiques de la langue cible. Cette tâche reposant principalement sur la perception et la production exige l'écoute des paires minimales ceci permet aux apprenants de comparer et distinguer des entités fonctionnelles de la langue cible. L'enseignant peut demander aux apprenants d'écouter et de répéter des phonèmes isolés, des mots ou des phrases contenant des sons présentés. Cet exercice de perception comporte deux étapes ; des exercices de discrimination ou les enseignants dirigent les apprenants vers deux sons des mots ou des groupes de mots et disent s'ils sont identiques ou différents ; dans un second temps, les apprenants doivent identifier les mots portant un son particulier.

-Prononciation nuancée

Cette procédure consiste à montrer aux apprenants les différences entre le modèle et la faute. Il s'agit d'une exagération de l'écart et de la norme. C'est-à-dire, le modèle est exagéré dans la direction inverse de celle de la faute. Ceci dit que la prononciation du son difficile est nuancée afin de sensibiliser l'oreille de l'apprenant aux différences pertinentes. Dans cette étude, la prononciation portera sur la prononciation des voyelles. Lebel (2002) suggère qu'il est nécessaire de proposer des exercices de répétition à la suite d'un entraînement. Pour cela, l'enseignant doit toujours intégrer la tâche de production après la tâche de perception lors de l'enseignement de la production d'une langue étrangère. De plus, l'enseignant fera intervenir l'écoute active ou les autres apprenants peuvent écouter et mémoriser le son répété par un autre apprenant. Lors de l'étape suivante, l'enseignant demanderait aux étudiants-enseignants de lire à haute voix les phrases ou les textes littéraires. Il est logique que les fautes de prononciation des apprenants ne disparaissent pas immédiatement lors de la correction phonétique car les apprenants doivent prendre un peu du temps afin de se libérer de leurs habitudes d'écoute et de prononciation liées à leur(s) propre(s) source(s) afin de pouvoir acquérir progressivement la maîtrise du système phonologique de la langue cible.

-Méthode verbo- tonale

Cette méthode pourrait diminuer les interférences chez les apprenants. Selon Agyakwa (2018) cette méthode considère l'erreur de l'apprenant comme un point de départ visant à diriger sa réception auditive, tout en lui présentant un modèle plus adéquat. La méthodologie verbo-tonale présente aux apprenants un modèle convenable au laboratoire des langues étrangères. Autrement dit, l'enseignant peut enregistrer la production orale d'un natif, afin d'éviter d'augmenter le risque d'erreurs des apprenants concernant leur prononciation des phonèmes, surtout ceux inexistant dans leur langue antérieurement acquise (Renard, 1979). Grâce à cette présentation, l'apprenant développerait son aptitude à reconnaître ses erreurs et à

être capable de les corriger. De ce fait, comme l'indique Renard (2002), l'enseignant doit inciter les apprenants à prendre la parole de façon spontanée afin de faciliter l'assimilation de nouveaux sons de la langue cible. En ce faisant, l'enseignant pourrait également présenter des situations réelles, affectives et diversifiées de communication, au cours desquelles l'intonation et le rythme sont intégrés.

-Propositions pour réduire les erreurs liées à l'interférence

Les propositions suggérées en vue de réduire les erreurs liées aux interférences phonétiques dans la production orale sont les suivantes :

-Encourager les apprenants à lire et écouter l'enregistrement des locuteurs natifs

Les enseignants devraient encourager leurs apprenants à faire la lecture de matériaux authentiques en français ; des romans, des magazines, des journaux, des nouvelles, des informations sur le site web de la Radio France Internationale parmi d'autres documents authentiques. Comme l'indique Hamer (2007), la lecture, l'écoute ou la rédaction aboutissent largement au développement général de la langue, à la reconnaissance des mots, à l'acquisition du vocabulaire, de la grammaire, et de la prononciation des mots, ce qui, par conséquent, mène à l'amélioration générale de la langue cible. L'enseignant peut aussi présenter aux apprenants l'enregistrement d'un locuteur natif puisque les apprenants puissent écouter le son réel ou plus standard. Cette démarche leur permet de faciliter l'assimilation de nouveaux sons de la langue cible.

-Introduction des technologies de l'information

Encore, l'introduction des technologies de l'information et de la communication dans la salle de classe pourrait faciliter l'enseignement apprentissage de la phonétique française. Selon Hocine (2011), les TICE offrent de nouvelles modalités d'enseignement/apprentissage, en particulier dans le domaine des langues étrangères. Nous soulignons que la prononciation paraît être un domaine privilégié en mettant en œuvre *Blended learning* qui permet d'alterner les périodes du travail en classe de langue avec celles d'entraînement individuel dans le milieu extrascolaire. Ceci impliquerait des composantes d'auto-apprentissage telles que des CD-ROM ou des ressources en ligne. Comme le stipule Trajkova (2014) des méthodes, des techniques et des supports qu'on utilise dans l'enseignement des langues soient constamment renouvelés et adaptés aux nouveaux besoins et nouvelles circonstances dans la société. Nous préconisons la rentabilisation de la motivation et l'habitude chez les apprenants quant aux TICE pour la réalisation des objectifs de l'enseignement des langues en utilisant (*Moodle*) une plateforme pédagogique permettant des interactions entre apprenants-enseignants et apprenants-apprenants autour des activités pédagogiques. Actuellement, il existe de nombreuses ressources accessibles sur le Web permettant de perfectionner la prononciation du français. Par exemple, *Frenchlearner* (frenchlearner.com) et

phonétique, (phonétique.free.com.html), sites qui se prêtent à l'explication des bases de la prononciation française et mettant à la disposition des apprenants des exercices interactifs permettant de travailler systématiquement les différents aspects de la prononciation française. L'enseignant peut y utiliser des documents sonores et visuels originaux afin d'illustrer la spécificité des articulations françaises à leurs apprenants lors de l'enseignement de la phonétique. Par ailleurs, *Phonétique en images*² est utile, contient une dizaine de vidéos du projet « *imagiers.net* ». Ces vidéos sont inspirées de la méthode articulatoire et ont été présentées avec gros plan centré sur la bouche de l'homme qui prononce les consonnes et les voyelles du français. Il s'agit aussi des prononciations des phonèmes isolés ou de celles des combinaisons consonantiques et vocaliques. Les apprenants, par ce blog, peuvent donc apprendre à prononcer les sons du français en repérant les mouvements de la cavité buccale de chaque son proposé.

-Créer un climat de confiance chez les apprenants

Comme le révèle l'étude, nombreux étudiants-enseignants se sentent peu à l'aise et embarrassés lorsqu'ils sont amenés à prendre la parole. L'enseignant a donc un rôle à jouer en ce qui concerne la mise en confiance de l'apprenant pour qu'il puisse prendre la parole et communiquer en toute sécurité ou confiance. Comme le postule Krashen (1981), l'enseignant doit instaurer un climat de confiance propice aux apprentissages pouvant développer la participation en classe surtout au niveau de la production orale. Il faut que l'enseignant s'éloigne des compliments négatifs et des critiques qui démotivent les apprenants et causent une perte de confiance en eux. Plutôt, l'enseignant doit complimenter les moindres efforts des apprenants pour leur faire comprendre qu'il est possible de surmonter les défis en faisant des efforts. La tâche de production orale doit être commencée avec des tâches simples ou personnelles pour créer chez les apprenants de la motivation et de la résilience de s'exprimer librement sans peur de commettre des erreurs.

Conclusion

Cet article essaie de relever les causes des difficultés au niveau de prononciation en FLE chez les étudiants-enseignants et propose quelques solutions en vue d'y remédier. L'étude a identifié les influences de la langue source (anglais) sur la phonétique du français (langue cible) des apprenants. Les apprenants prononcent mal des mots français à cause des imitations des sons anglais inexistantes en FLE. L'article révèle aussi que toutes les erreurs ne sont pas forcément liées aux interférences inter-linguistiques. Ce qui veut dire qu'il y a des erreurs de prononciation qui ne seraient pas dues au phénomène de non-existence des sons ni dans les langues maternelles des apprenants ni dans leurs langues secondes. Ces genres des erreurs pourraient plutôt attribuer à la complexité du système

² <http://www.imagiers.net/phonétiques/>

phonologique même au sein de la langue française. En fait, les résultats ont montré que les sons qui n'existent pas dans les langues apprises par les apprenants sont ceux qui les gênaient. En conséquence, ils produisent des sons de la langue cible qui ont une articulation très proche de leur langue seconde ou ceux d'autres langues préalablement apprises. C'est-à-dire, les apprenants ne perçoivent pas de différence phonologique entre la langue source et la langue cible. Les enquêtés ne savaient pas aussi les liaisons obligatoires et les enchaînements en français. Par ailleurs, les résultats ont indiqué aussi que certains facteurs non-linguistiques sont les causes des erreurs phonétiques dans la production orale des apprenants car il y a un constat que ce n'est pas toutes les erreurs qui proviennent de la différence entre la phonétique de l'anglais et celle du français ; certains apprenants possèdent un lexique et une syntaxe bien organisé mais sous-estiment leur compétence et ainsi manquent de confiance nécessaire pour pouvoir tenir un discours spontané et bien prononcé. En d'autres termes, les étudiants-enseignants prononcent de manière fautive des sons parce qu'ils ont peur de commettre des erreurs. Comme moyens de résoudre les difficultés de prononciation en FLE chez les apprenants, des méthodologies à savoir la prononciation nuancée, la discrimination auditive, la méthode verbo tonale ont été proposées. En fait, l'aspect de la prononciation ne doit pas être négligé dans l'enseignement/apprentissage dans la classe de FLE. Par ailleurs, il y a d'autres moyens envisagés pour réduire les erreurs chez les apprenants : lecture et l'écoute de l'enregistrement des locuteurs natifs ; l'exploitation des TICE et la création d'un climat de confiance chez les apprenants en classe de FLE.

Références bibliographiques

- Agyakwa, A. N. (2018). L'interférence de l'anglais langue seconde dans la production orale en FLE chez des étudiants de niveau 400 à l'Université de Cape Coast. Unpublished M. Phil. Thesis: University of Cape Coast.
- Ahukanna, J.G.W. & al. (1981). Inter- and intra-lingual interference effects in learning a third language, *Modern Language Journal*. 65, 281-7.
- Amuzu, D.S.Y. (2001). L'impact de L'Ewé et L'Anglais sur L'Enseignement/Apprentissage du Français Langue Etrangère au Ghana. In: Kuupole, D.D. (ed). *New Trends in Languages in contact in WestAfrica*. Takoradi: St Francis Press. 1-19.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Etudes de linguistiques appliquées*, 144.
- Bakah, E. K. (2004). Lecture à haute voix en Français langue étrangère au niveau SSS : Etude de cas dans quelques écoles du district de Keta. Unpublished M.Phil. Thesis: University of Cape Coast.
- Bakah, E. K. (2018). Rapporter le discours à l'oral : Analyse de quelques traits chez les apprenants de FLE à l'Université de Cape Coast. In : *Revue Scientifique des*

- Lettres, Arts, Sciences Humaines et Communication*. Numéro 003. [En ligne], consulté le 23 mars 2018 sur URL : www.revueonguri-upgc.org
- 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.
- Boonprone, J. (2009). The error system in French pronunciation by the Thai learners. Chiangmai : Chiagnai University.
- Borrell, A. (1993). Le rôle de la phonétique en classe de langue seconde et/ ou étrangère. *Travaux de didactique du FLE*, No 31, Montpellier : Université Paul Valéry.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1-46
- Capliez, M. (2011). Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones : segments vs. Suprasegments. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, (XXX), 3
- Carton, F. (1988). Introduction à la phonétique du français, 2^e édition, Bordas : Paris.
- Champagne-Muzar, C, & Bourdages, S. J. (1998). Le point sur la phonétique. Paris : CLE International.
- Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : Cle International.
- Farkamekh, L. (2006). Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (française) chez les apprenants persanophones. Unpublished dissertation for Ph.D, l'Université Michel de Montaigne-Bordeaux.
- Fiadzawoo, J. K. (2012). Influence de la syntaxe anglaise sur l'écrit des apprenants de FLE. Le cas de quelques écoles dans la métropole de Cape Coast au Ghana. Sarrebruck : Éditions Universitaires Européennes.
- Gass, S. & Selinker, L. (2008). Second Language Acquisition: An introductory Course. London : Routledge.
- Grammont, M. (1966). Traite pratique de prononciation française. Paris : Delagraw
- Grim, F. & Sturn, J. (2015). Where does pronunciation stand in the 21st century Foreign Language classroom? Educators and Learners views. *Pronunciation in Second Language Learning and Teaching*". 7th Annual Conference.
- Hocine, N. (2011). Intérêt pédagogiques de l'intégration des TICE dans l'enseignant du FLE : l'utilisation du web-blog dans des activités de production écrite. *Synergies Algérien* No 12.
- Halliday, A. (1993). Appropriate methodology and social context. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howard, M. (2013). La liaison en français langue seconde : Une étude longitudinale préliminaire. *Language Interaction & Acquisition*. (4),2.

- Hymes, D. (1972). Models of interaction of language and social life. *Directions in sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. J. Gumperz and D. Hymes (Eds). New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Kirby, E. & McDonald, J. (2009). *Engage every student: Motivation tools for teachers and parents*. USA: Search Institute Press.
- Kissling, E. M. (2013). Teaching Pronunciation: Is Explicit Phonetics Instruction Beneficial for FL Learners? *The Modern Language Journal* (97), 3.
- Kotula, K. (2014). Les TICE dans l'enseignement du FLE: Le cas de la prononciation. In: *Romanica Cracoviensia* 14.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second language learning* ». Oxford, New York: Pergamon Press.
- Kuupole, D. D. (2012). From the savannah to the coast lands in search of knowledge through the French language; a herd boys' tale. An inaugural lecture: University of Cape Coast.
- Kuupole, D. D. (1994). French as a foreign language in Multilingual Context, *Legon. Journal of the Humanities*. Black Mask Ltd. Volume VII.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann. Arbor: University of Michigan Press.
- Lebel, J. G. (2002). Correction phonétique du FLE pour les étudiants hispanophones et lusophone. Quebec : Canada.
- Medane, H. (2015). L'influence comme particularité du « français cassé en Algérie. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 31.
- Nga, D. T. Q. (2012). Réflexions sur les interférences dues au contact des langues en expression orale en français chez les étudiants d'anglais à l'Institut Polytechnique de Hanoï. In: *Synergies Turquie*, 2.
- Ngammana, P. (2011). *Les problèmes de la prononciation du français chez les lycées thaïlandais*. Université Stendhal : Grenoble.
- Porquier, R. (1997). L'analyse des erreurs, Problèmes et perspectives. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 25.
- Promkesa, S. (2013). Analyse des erreurs de prononciation consonantique du français chez les thaïlandais et propositions de correction. Mémoire de master 1. Université Stendhal : Grenoble.3.
- Purinthrapital, S. (2010). Les problèmes de prononciation chez les lycéens de français langue étrangère dans le Sud de la Thaïlande. *Revue indonésienne de la langue et de la littérature française*.
- Renard, R. (1979). Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique. Paris : Didier
- Renard, R. (2002), Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde, 2. La phonétique verbo- tonale. Belgique : De Boek.
- Rey, L. (2010). Bien prononcer pour bien apprendre : Méthodes de correction phonétique des voyelles du français pour les étudiants thaïlandais. *Revue de l'association thaïlandaise des professeurs de français*, 33 (2).



- Selinker, L. (1972). Interlangue, *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 172-193.
- Soku, D. (2009). Le bilinguisme et quelques problèmes phonétiques et phonologiques dans l'apprentissage du Français langue Etrangère : Le cas de Mawuli School, Ho au Ghana. *Research Gate*.
- Thorén, B. (2008). The Priority of Temporal Aspects in L2-Swedish Prosody : Studies in Perception and Production . Thèse, Université de Stockholm.
- 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. *Synergies: Roumanie*, 9.
- Troubetzkoy, N.S. (1986). *Principes de Phonologie*. Paris : Klincksieck.