

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

**PRODUCTION D'ÉPENTHÈSE DES SEMI-CONSONNES EN FLE :
CONTRAINTES PHONÉMIQUES ET SYLLABIQUES : LE CAS DES
APPRENANTS DE LA TROISIÈME ANNÉE AU DÉPARTEMENT DE
FRANÇAIS À UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA**



JACOB MAAYOYERU SIEKANG

MASTER OF PHILOSOPHY

2023

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

**PRODUCTION D'ÉPENTHÈSE DES SEMI-CONSONNES EN FLE :
CONTRAINTES PHONÉMIQUES ET SYLLABIQUES : LE CAS DES
APPRENANTS DE LA TROISIÈME ANNÉE AU DÉPARTEMENT DE
FRANÇAIS À UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA**



**A Thesis in the Department of French Education, Faculty of Foreign Languages
Education and Communication, submitted to the School
of Graduate Studies in partial fulfillment**

**of the requirements for the award of the Degree of
Master of Philosophy
(French Education)
in the University of Education, Winneba**

OCTOBER, 2023

DECLARATION

Student's Declaration

I, **Jacob Maayoyeru Siekang**, hereby declare that except for references to other writer's work which have been duly cited, this thesis is the outcome of my own research and that it has neither in whole nor in part been presented elsewhere.

Signature:

Date:



Supervisor's Declaration

I do hereby declare that this research work was supervised in accordance with the guidelines and supervision of this thesis laid down by the University of Education, Winneba School of Graduate studies.

Name of Supervisor: Prof. D. S. Y Amuzu

Signature :

Date :

DÉDICACE

À mes parents, M.et Mme Deblubaar

À mes frères et sœurs

À ma femme, Chère Amanda

À ma fille, Mwinsongme



REMERCIEMENTS

Nous remercions d'abord notre directeur de recherche, Prof D. S. Y. Amuzu pour sa disponibilité et son appui. Nous profitons de cette occasion pour remercier fortement tous les professeurs au département de français d'University of Education, Winneba qui nous'ont aidé dans notre formation.

Nous remercions par la suite nos parents, nos frères et sœurs et notre femme d'une façon particulière, que même loin, ils nous ont donné leurs soutiens psychologiques, affectifs et surtout financiers nécessaires dans notre formation et la réalisation de ce travail.

En fin, nous remercions profondément les collègues de classe avec qui nous avons partagé des moments mémorables dans notre vie et qui aussi nous ont beaucoup aidé.



TABLE DES MATIÈRES

Matière	Page
DECLARATION	iii
DÉDICACE	iv
REMERCIEMENTS	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES ABREVIATIONS	xii
ABSTRACT	xiii
RÉSUMÉ	xiv
CHAPITRE UN: INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1.0 Introduction	1
1.1 Contexte de l'étude	2
1.1.1 Pertinence de la prononciation	5
1.1.2 Contexte hétéroglotte	8
1.1.3 Phonétique et phonologie: deux notions fondamentales	10
1.1.4 Phonétique articulatoire	12
1.1.5 Transcription phonétique	13
1.1.6 Système phonématique du français	14
1.1.6.1 Système consonantique du français	14
1.1.6.2 Système vocalique du français	15
1.1.6.3 Système semi-consonantique	16
1.2 Problème	17
1.3 Objectifs du travail	22



1.4 Questions de recherche	23
1.5 Hypothèses de recherche	23
1.6 Délimitation du travail	23
1.7 Motivation du choix du sujet	24
1.8 Plan du travail	25
1.9 Conclusion	25
CHAPITRE DEUX: CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS	27
2.0 Introduction	27
2.1 Cadre théorique	27
2.1.1 Définition des termes clés	26
2.1.1.1 Production du son de la parole	26
2.1.1.2 Production des consonnes françaises	28
2.1.1.3 Production des voyelles françaises	29
2.1.1.4 Notion de semi-consonne	31
2.1.1.4.1 Production des semi-consonnes	34
2.1.1.4.2 Notion d'épenthèse des semi-consonnes	39
2.1.1.4.3 Semi-consonne comme phonème	39
2.1.1.5 Notion de syllabation phonétique	41
2.1.1.5.1 Semi-consonne et la syllabation	43
2.1.2 Fondements théoriques	44
2.1.2.1 Crible phonologique de Troubetzkoy	44
2.1.2.2 Méthode Verbo-Tonale d'Intégration Phonétique (VTIP)	47
2.1.2.3 Modèle SLM (Speech Learning Model) de Flege	49
2.2 Travaux antérieurs	54

2.2.1 Emploi des semi-consonnes chez Siekang (2021)	52
2.2.2 Apparition des semi-consonnes dans les mots et leur réalisation orthographique,	55
2.2.3 Epenthèse des semi-consonnes chez Ooijevaar (2009)	54
2.3 Conclusion	58
CHAPITRE TROIS: DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES	59
3.0 Introduction	59
3.1 Conception de la recherche	59
3.2 Population de référence	61
3.2.1 Prise d'échantillon	62
3.3 Instruments de collecte des données	66
3.3.1 Nature du questionnaire	64
3.3.2 Nature du test	71
3.4 Méthodes d'analyse des données	84
3.5 Conclusion	85
CHAPITRE QUATRE: ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	86
4.0 Introduction	86
4.1 Analyse des réponses des enseignants sur le questionnaire	86
4.2 Analyse des résultats du premier test	98
4.3 Analyse des résultats du deuxième test	106
4.4 Validation de nos hypothèses	114
4.5 Conclusion	119

CHAPITRE CINQ: CONCLUSION GÉNÉRALE	121
5.0 Introduction	121
5.1 Résumé du travail	121
5.2 Recommandations	122
5.3 Conclusion	127
REFERENCES	129
ANNEXE A: Symboles Phonétiques des Sons du Français	134
ANNEXE B: Questionnaire Pour Les Enseignants	135
ANNEXE C: Test Pour les Apprenants: Section A	137
ANNEXE D: Grille de Notation des Tests	139



LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1: Distribution des apprenants de la population	63
2 : Échantillon de la population	65
3: le mot oublier	99
4: le mot enfuit	100
5:le mot malentendus	100
6: le mot tuaient	101
7: le mot pluie	101
8: le mot lumière	102
9: le mot histoire	103
10 : le mot rejaillir	103
11 : le mot ancien	104
12 : le mot flamboie	104
13 : le mot courions	106
14 : le mot Suisses	107
15 : le mot suivaient	108
16 : le mot depuis	109
17 : le mot dépouiller	110
18 : le mot trois	110
19 : le mot espoir	111
20 : le mot épuisé	112
21 : le mot cuisses	113
22 : le mot joie	114



LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1: Niveaux de compétence phonologique définis par le CECR	6
2 : le trapèze vocalique d’après Englebert (2015)	32
3: Le trapèze des semi-consonnes, (Meunier 2015 : 15)	35
4 : Voyelle [i]; Léon (1971 : 37)	36
5: Semi-consonne [j]; Léon (1971: 37)	37
6 : Voyelle [y]; Léon (1971 : 37)	38
7: Semi-consonne [ɥ]; Léon (1971: 37)	38
8 : Voyelle [u]; Léon (1971 : 38)	39
9: Semi-consonne [w]; Léon (1971: 38)	39
10 : Représentation arborescente de la structure interne de la syllable (Ryst 2014 :28)	44
11 : Représentation arborescente de la structure interne de la syllabe du mot « cloître » (Ryst 2014 :29)	45
12 : Représentation arborescente de la structure interne de la syllable du mot « huit » (Ryst 2014 :29)	45
13 : Fréquence d’utilisation des sons du français (Léon (1971 :42)	55
14 : Pratiques qu’ils utilisent au cours de leurs leçons de phonétique	92

LISTE DES ABREVIATIONS

API	:	Alphabet phonétique international
CECRL	:	Cadre européen commun de référence pour les langues
CRDD	:	Curriculum Research and Development Division
CREF	:	Centre Régional pour l'Enseignement du Français
FLE	:	Français langue étrangère
GAFT	:	Ghana Association of French Teachers
GES	:	Ghana Education Service
JHS	:	Junior High School
L1	:	Langue première (Langue maternelle)
L2	:	Langue Seconde
MOE	:	Ministry of Education
M.Ed	:	Master of Education
QCM	:	Question à choix multiples
SGAV	:	Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle
SHS	:	Senior High School
SLM	:	Speech Learning Model
WASSCE	:	West Africa Senior Secondary Certificate Examination
WAEC	:	West Africa Examination Council
UEW	:	University of Education, Winneba
VTIP	:	Méthode Verbo-Tonale d'Intégration Phonétique

ABSTRACT

This study delves into the characteristics of three French approximants or semi-consonants, namely [j], [ɥ], and [w]. It was conducted with third-year students during the 2021/2022 academic year in the Department of French Education at the University of Education, Winneba. These students read "French Phonetics and Phonology" as a course whose primary objective was to familiarize students with the production and accurate description of French phonemes within the context of the course. Within this research, we meticulously analyzed these semi-consonant sounds from both articulatory and acoustic perspectives, considered their phonemic and syllabic attributes in the French language. Notably, we observed challenges among students when it came to pronouncing and transcribing words containing these semi-consonants ([j], [ɥ], [w]). Additionally, students faced difficulties in distinguishing these semi-consonants from their corresponding vowel sounds ([i], [y], [u]) when attempting to transcribe words and segment them into appropriate syllables. Our literature review involved an in-depth exploration of French semi-consonants, drawing from various sources. We incorporated key phonological theories, such as Troubetzkoy's phonological theory, Guberina's verbotonal method, the transfer hypothesis, and the Speech learning model. These theories, among others, shed light on the challenges learners encounter when acquiring a new language, particularly when their existing language sounds interfere with the acquisition process, as is the case with French. In the experimental phase of our research, we scrutinized oral production by the students. We analyzed transcriptions and recordings, identifying specific constraints related to the students' phonemic challenges and syllabication of French semi-consonants. Given the understanding from our theoretical framework, as well as responses from questionnaires and tests, we found that the French language phonetic rules are the major constraints. Students also face some interference from their already existing knowledge of English phonetics. Furthermore, we discovered that certain effective pedagogical activities, such as minimal pair exercises, laboratory practices, and active student engagement in oral practice, were not consistently integrated into phonetic lessons. To address this gap, our dissertation proposes a comprehensive system of activities and methods to enhance students' receptive grasp of phonetics in their lessons.

Key Words: semi-consonants, transcription, phonemic challenges, syllabication, receptive phonetic skills.

RÉSUMÉ

Cette étude se penche sur les caractéristiques de trois approximants ou semi-consonnes françaises, à savoir [j], [ɥ], et [w]. Elle a été menée auprès des étudiants de troisième année de l'année académique 2021/2022 au sein du Department of French Educations à University of Education, Winneba. Ces apprenants apprennent le cours de « Phonétique française » dont l'objectif principal était de faire comprendre les étudiants la production et la description précise des phonèmes français dans le cadre du cours. Dans le cadre de cette recherche, nous analysons méticuleusement ces sons semi-consonantiques à la fois du point de vue articulo-acoustique, en tenant compte de leurs caractéristiques phonémiques et syllabiques dans la langue française. Notamment, nous avons observé des défis chez les étudiants en ce qui concerne la prononciation et la transcription des mots contenant ces semi-consonnes ([j], [ɥ], [w]). De plus, les étudiants rencontraient des difficultés à distinguer ces semi-consonnes des voyelles correspondantes ([i], [y], [u]) lorsqu'ils essayaient de transcrire des mots et de les segmenter en syllabes appropriées. Notre revue de la littérature a impliqué une exploration approfondie des semi-consonnes françaises, en puisant dans diverses sources. Nous avons intégré des théories phonologiques clés, telles que la théorie phonologique de Troubetzkoy, la méthode verbo-tonale de Guberina, l'hypothèse de transfert et le modèle d'apprentissage de la parole (Modèle SLM). Ces théories, entre autres, éclairent les défis auxquels sont confrontés les apprenants lors de l'acquisition d'une nouvelle langue, en particulier lorsque les sons de leurs langues existantes interfèrent avec le processus d'acquisition, comme c'est le cas avec le français. Dans la phase expérimentale de notre recherche, nous avons examiné la production orale des étudiants. Nous avons analysé les transcriptions et les enregistrements, identifiant des contraintes spécifiques liées aux défis phonémiques des étudiants et à la syllabation des semi-consonnes françaises. Nous avons découvert que certaines activités pédagogiques efficaces, telles que les exercices de paires minimales, les pratiques en laboratoire et la participation active des étudiants à la pratique orale, n'étaient pas intégrées de manière systématique dans les leçons de phonétique. Pour combler cette lacune, notre mémoire propose un système complet d'activités et de méthodes visant à améliorer la compréhension réceptive de la phonétique par les étudiants dans leurs leçons.

Mots-clés : semi-consonnes, transcription, défis phonémiques, syllabation, compétences phonétiques réceptives.

CHAPITRE UN

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1.0 Introduction

Chaque fois qu'un homme dit quelque chose à son semblable, cela entraîne une sorte d'action. D'après Ambroise (2007 : 02), l'acte de parole est toujours concret ; il a lieu à un endroit déterminé et à un moment déterminé. Il suppose : une personne déterminée qui parle, une personne déterminée à qui l'on parle et un état de choses déterminées auquel cet acte de parole se réfère. Ces éléments varient tous trois d'un acte de parole à un autre. Mais l'acte de parole suppose encore autre chose : pour que la personne à qui l'on parle comprenne la personne qui lui parle, il faut que toutes deux possèdent le même langage, (Troubetzkoy, 1976).

Ce langage constitue d'abord le code oral, et ce dernier se compose principalement des sons. Meunier (2020 :03) nous conseille de ne pas oublier le fait que la langue orale correspond à celle que nous utilisons dans notre cerveau lorsque nous voulons formuler par la pensée les idées ou les informations que nous voulons livrer oralement ou par écrit. Dans le cas d'une information orale, nous transformons cette langue « électrique » en son, selon Meunier (2020 : 03). La bonne articulation de chacun de ces sons et la maîtrise de la double interprétation de ces sons par les sujets parlants contribuent énormément à la communication. Alors, nous préconisons les sons de la parole du français dans cette étude. Nous nous sommes donc confronté à la notion de l'épenthèse, un terme particulièrement lié aux semi-consonnes dans cette étude. En effet, nous avons établi dans ce chapitre, une sorte de cadre contextuel pour le sujet dans l'enseignement/apprentissage du français au Ghana. Ensuite nous avons précisé

le problème de l'étude, nos préoccupations, les chemins à suivre et nos limites dans cette recherche.

1.1 Contexte de l'étude

Chaque langue se distingue par ses particularités segmentales et suprasegmentales. Lors d'un premier contact, un locuteur d'une langue donnée aura certainement du mal à percevoir et à produire des sons et des intonations qui lui sont étrangers (Flege, 1995). Dans le même cadre, Krashen (1981) remarque que chez les adultes, le système phonologique de la langue maternelle est si développé, automatisé, qu'il est devenu partie intégrante de l'homme en tant qu'être psychique et biologique. Cela dit, nous avons affaire avec des apprenants qui reproduisent un système nouveau qu'ils entendent par rapport au système de leur langue maternelle. Ce système langagier nouveau chez les Ghanéens c'est la langue française.

Klein (1989 :15), explique qu'une langue étrangère dans un pays est une langue qui est apprise généralement en classe de langue et elle n'est pas utilisée en concurrence avec les langues maternelles et la langue officielle. D'après Cuq et Gruca (2005 : 82-86), le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. D'après les explications, le français est une langue étrangère au Ghana. Étant une langue étrangère, selon les mêmes auteurs, on a deux moyens de l'apprendre, soit guidé (avec enseignement ou des interventions systématiques) ou non-guidé (sans des interventions systématiques).

Dans le cas de l'enseignement/apprentissage du français au Ghana, l'enseignement en classe ou les interventions systématiques est le moyen principal d'apprentissage du français car cette langue n'est pas utilisée quotidiennement comme l'anglais, la langue

officielle du peuple ghanéen. Cette position est défendue par Krashen (1982, 1983, 1985), qui distingue les connaissances apprises et acquises et propose pour en rendre compte les termes « acquisition » et « apprentissage ». Selon Krashen (1982 : 10), l'acquisition est un processus subconscient, orienté vers la communication et vers le sens des éléments linguistiques ; il correspond, en d'autres termes, à un apprentissage implicite, informel et naturel et il mène à une connaissance intuitive. L'apprentissage est un processus conscient orienté vers la forme des éléments linguistiques et correspond à une connaissance consciente de la L2, aux connaissances des règles, à la capacité d'en parler. Pour Krashen, les processus conscients et inconscients sont indépendants, l'apprentissage ne menant pas à l'acquisition.

En effet, le gouvernement ghanéen encourage que l'apprentissage du français soit une partie intégrante du programme scolaire des écoles primaires, des lycées, des écoles normales et certaines universités pour répondre aux besoins communicatifs en français de ce pays anglophone. Il en est nécessaire d'affirmer que le Ghana s'est engagé dans l'enseignement/apprentissage du français afin de pouvoir répondre aux besoins d'intégration, de commercialisation et de métissage culturel dans ce monde qui devient de plus en plus petit. Geraldo (2004 *in* Libarbore (2014 :02) partage le même avis en affirmant que face à l'intégration et à la mondialisation, l'accent doit être mis sur l'apprentissage du français au Ghana puisque la connaissance du français est économiquement et politiquement souhaitable pour le pays et utile professionnellement et extra-professionnellement pour les individus.

Pour promouvoir l'enseignement du français, il existe des bureaux de l'Alliance française au Ghana dispersés dans quelques grandes villes du pays qui travaillent en collaboration avec 10 Centres Régionaux pour l'Enseignement de Français (CREF)

dans toutes les régions principales (ou anciennes) du pays. Toutes ces mesures sont mises en place afin d'assurer aux citoyens un apprentissage harmonieux et efficace du français au Ghana (Ayi-Adzimah, 2010 :13).

La Réforme du système éducatif du Ghana (1994) citée par Ayi-Adzimah (2010 : 114) soutient que le français devrait être enseigné dans une école aussitôt qu'un enseignant de français est disponible pour prendre en charge l'enseignement du français. Une telle décision est bonne mais Ayi-Adzimah (2010 : 116) observe que les décisions concernant une politique linguistique d'un pays sont le plus souvent formulées spécifiquement pour des motifs politiques par des hommes politiques et non des linguistes proprement dits. Et le plus souvent, en conséquence, ces motifs ne sont valables que pour peu d'années.

Amuzu (2001) affirme que l'enseignement/apprentissage du français au Ghana se place dans une perspective de communication. Selon lui, l'objectif est de développer chez les apprenants les compétences linguistiques et communicatives en français à l'oral comme à l'écrit. Ces compétences sont alors évaluées à travers la production orale et la production écrite des apprenants. Néanmoins, l'enseignement du français au Ghana a été plus orienté vers l'écrit. Cela se fait voir même dans les manuels de français utilisés pour l'enseignement.

Le français, par conséquent, a rencontré des difficultés au niveau de la communication orale chez les apprenants ghanéens du FLE (Ayi-Adzimah 2010 :14). Ces difficultés sont liées aux règles de la langue française qui se rendent visibles différemment de celles de l'anglais, la langue officielle ou la langue de scolarisation des usagers ghanéens (les apprenants de la langue) et encore différemment de celles de la langue maternelle, L1, (dagaare, twi, éwe, sisaala, etc.) des apprenants.

Néanmoins, c'est indiscutable que la demande d'être polyglotte (compte tenu des langues internationales) est très nécessaire dans ce nouvel âge, mais dans le cas du Ghana où le français est une langue étrangère, il nous faut dès lors, beaucoup d'efforts surtout dans l'enseignement/apprentissage de cette langue. Cependant, il existe peu de ressources et de démarches nécessaires pour une bonne présentation d'une leçon française, non permettant une bonne appropriation des besoins langagiers/communicatifs dans la langue cible.

Parlant des besoins langagiers/communicatifs, la prononciation devient un point de départ vers une meilleure communication surtout à l'oral. Nous avons fait dans la rubrique suivante une revue de l'importance d'une bonne prononciation dans la communication.

1.1.1 Pertinence de la prononciation

La pratique phonétique d'une langue étrangère représente une partie indissociable de la langue étudiée. Communiquer requiert que l'on mette en usage les signes graphiques (pour l'écrit) et/ou les signes phoniques (pour l'oral) de la langue dont il s'agit. Pour pouvoir avancer nos idées à nos interlocuteurs, nous devons maîtriser l'emploi correct de ces signes. La communication se fait par deux grands moyens ; si l'on décide de mettre en usage les graphies pour communiquer on dirait qu'il s'agit de la communication écrite, le contraire, c'est-à-dire, celui qui emploie les sons est dit communication orale. Cette dernière est notre préoccupation majeure dans ce travail.

Nous nous sommes penché sur le Conseil de l'Europe (2001) qui stipule que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est une base européenne servant de cadre pour apprendre, enseigner et évaluer les langues. Ce cadre définit six niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de compétences dans

différents domaines langagiers. Le tableau 1 ci-dessous décrit la maîtrise du système phonologique accordée à chaque niveau de compétences linguistiques. D'après les données présentées, nous pouvons observer que la maîtrise phonologique est définie sur la base d'interactions sociales.

MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	
C2	Comme C1
C1	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

Fig. 1: Niveaux de compétence phonologique définis par le CECR

Source : <https://journals.openedition.org/rdlc/4333?lang=en>

La prononciation reste certes un sujet délicat à définir de manière précise. En observant le tableau 1 ci-dessus, nous pouvons ressentir un certain manque de clarté concernant l'évaluation de cette compétence. Alors que nous pouvons constater une progression de compétences entre les niveaux A1 et C1, il s'avère difficile d'en déduire la façon qu'il faudra adopter, en tant qu'enseignant du FLE, pour juger la bonne prononciation. Il est également évident que ce sont les interactions sociales qui nous dévoilent la maîtrise des capacités phonétiques de l'apprenant. Il reste à estimer si les capacités de l'apprenant à se faire comprendre servent de bon indicateur pour l'évaluation des compétences orales.

Nous sommes d'accord avec Meunier (2020 :03) que l'apprenant qui apprend le FLE rencontre ses premiers problèmes lors de la compréhension orale. Dans l'apprentissage pour accéder à une bonne prononciation, l'apprenant doit avoir les

voies et les moyens conçus pour l'acquisition d'une bonne phonation. Pour cette raison il devient incontestablement raisonnable de maîtriser les sons de la langue en question afin de pouvoir transmettre un message compréhensible. D'après Agbessime (2017 :02), si un seul son est mal prononcé, ce seul son peut rendre méconnaissable le mot entendu, car dans l'usage habituel de la langue le son et le sens sont intrinsèquement liés. L'âge de l'apprenant, est aussi si pertinent dans l'acquisitions d'une bonne prononciation des sons d'une nouvelle langue.

Selon Flege (1995) cité par Palmen, Bongaerts et Schils (1997 :01), les accents étrangers résultent de la perception. La perception d'un enfant apprenant sa langue maternelle se caractérise par le fait qu'il se sert de deux modes de perception fondamentaux et innés qui permettent à un être humain de percevoir des sons. D'après Palmen, Bongaerts et Schils (1997), des enfants très jeunes sont plus attentifs que des enfants plus âgés à des éléments auditifs qui ne signalent pas de distinctions de sons, mais petit à petit ils se focalisent davantage sur les distinctions de sons parce qu'il est plus efficace de traiter les sons que l'on entend autour de soi de cette façon-ci. Vers l'âge de sept ans, peut-être même plus tôt, les catégories phonétiques de la langue maternelle sont solidement établies. Ces derniers ajoutent qu'à la base de la notion de la période critique est l'idée que des apprenants tardifs ne disposent plus de certaines capacités de base que possèdent des apprenants plus jeunes.

Pour pouvoir arriver à un bon d'une bonne appropriation de compétences langagières, le milieu d'acquisition de la langue en question chez les apprenants doit être pris en compte. D'après Lauret (2007 :28), une bonne prononciation renforce la confiance des participants car elle contribue au développement d'une certaine assurance dans la langue étrangère, Ce sentiment peut non seulement augmenter leur confiance mais

aussi stimuler leur motivation. Car, selon Meunier (2020) un apprenant qui identifie mal les phonèmes, les syllabes ou l'intonation avance en terrain miné. Pour Lauret (2007 : 28), posséder une bonne prononciation donne souvent l'impression de disposer d'une bonne maîtrise de la langue étrangère car elle peut compenser ou même masquer d'autres erreurs.

1.1.2 Contexte hétéroglotte

La motivation des jeunes apprenants serait plus grande et ils seraient exposés à une langue plus claire et plus variée que les adultes. Klein (1995 : 02) suggère qu'une prononciation parfaite peut être acquise par un apprenant qui a une grande motivation et qui a un accès large et continu à la langue en question. S'il est suffisamment en contact avec la langue étrangère et s'il veut absolument se faire passer pour un locuteur natif, il se peut qu'il atteigne un accent quasi-natif, malgré son âge plus avancé. Mais nous pensons que ce sera une tâche très difficile à l'apprenant.

Selon De Saussure (1959), l'homme possède par nature la capacité de traiter des matériaux linguistiques, c'est-à-dire d'utiliser le langage comme locuteur ou auditeur. Pour exercer cette faculté du langage, il doit avoir recours à un système donné, la langue. C'est ainsi que Klein (1989 :26-28) parle de l'accès à la langue. Klein soutient que l'apprenant a un « processeur linguistique » qui constitue des parties du cerveau humain et des appareils moteur et perceptif qui concourent au traitement linguistique. Selon ce dernier le processeur linguistique ne peut pas entrer en action s'il n'a pas accès aux matériaux linguistiques à traiter. Dans ce cas il devient quasi-impossible de comprendre une nouvelle langue si l'apprenant en question n'a pas l'accès à cette langue. C'est-à-dire ce que Klein terme la « propension à apprendre » est très

nécessaire. En effet la totalité des facteurs qui amènent l'apprenant à appliquer sa capacité d'acquisition linguistique à une langue donnée est primordiale.

Tout enfant, d'après Klein (1989 :30-31), s'approprie normalement dans peu d'années après sa naissance une langue, sa première langue ou, comme on a coutume de le dire, sa langue maternelle. Il existe des exceptions pour des raisons physiologiques (par exemple la surdité) ou sociales. Normalement, un enfant, à l'âge de l'école primaire, peut se faire comprendre couramment.

Dans ce cas tout apprenant du FLE au Ghana, surtout ceux de notre champ d'enquête (Département de français à University of Education, Winneba) a besoin d'un milieu langagier de la langue en question. Les besoins langagiers comme les ressources linguistiques nécessaires aux apprenants pour gérer avec succès des formes de communication dans lesquelles ils vont être impliqués à court ou à moyen terme.

L'identification de ces besoins (et donc de ces situations de communication) s'effectue dans le cadre d'une démarche spécifique consistant à réunir les informations permettant de savoir quelles utilisations effectives vont être faites de la langue apprise et d'en tirer des contenus à enseigner de manière prioritaire. Nous constatons que le lien entre la vie linguistique/langagière du point de vue institutionnel et celle dite naturelle (y compris l'environnement scolaire et extra-scolaire nécessitant l'usage perpétuel du français) constitue un contexte nécessaire d'être étudié quant à cette recherche.

Il est fort incontestable selon des chercheurs que les apprenants précoces exposés à une nouvelle langue de manière substantielle et continue tendent à atteindre un niveau supérieur à celui d'apprenants dont l'exposition commence plus tard. Une partie

majoritaire de nos apprenants ont été exposés à la langue française au lycée. À ce niveau où presque tout le monde dépasse l'âge de 12 ans commence maintenant à apprendre une nouvelle langue, le français langue étrangère (FLE).

Comme l'a bien illustré par Ayi-Adzimah (2010 :118), l'exposition des apprenants à la langue est limitée à la salle de classe pendant un volume d'heures très réduit. En conséquence, ces apprenants auront peu d'accès (« l'accès » de Klein 1989) aux données françaises leur permettant d'acquérir la langue. Ce scénario suppose que les apprenants ont très peu de temps (s'il y aura du temps même) pour communiquer en français hors de la salle de classe.

En effet, au niveau universitaire, à part les interactions en français pendant les cours en classe, les moments des activités socioculturelles des ateliers, le français continue à souffrir de ce phénomène d'hétéroglotte au sein de l'université. En effet, outre le fait que les apprenants suivent des cours en anglais, ils se parlent et se bavardent souvent, soit en leur langue de scolarisation (anglais), soit en leurs langues maternelles respectives au détriment du français.

Pourtant, pour pouvoir communiquer dans une nouvelle langue, il faut commencer à la parler et en communiquant on s'élargie son répertoire phonétique, phonématique et lexical en s'appropriant consciemment et inconsciemment les propriétés langagières de la nouvelle langue. Nous présentons donc dans la suite un aperçu général du système phonétique et phonématique du français qui subit un enseignement dans un milieu des langues différentes.

1.1.3 Phonétique et phonologie: deux notions fondamentales

Dès la naissance de chaque individu, l'apprentissage de sa langue maternelle débute par l'expression orale. Dans l'apprentissage d'une langue, l'oral vient avant l'écrit. La production orale devient alors l'usage réel de chaque langue. Les parties de la grammaire qui traitent de ces faits sont la phonétique et la phonologie. Il importe préalablement de distinguer la phonétique de la phonologie. Ces deux domaines s'intéressent aux sons du langage humain mais avec des objectifs différents (Gardes-Tamine 1990 :9). Selon cette dernière, l'étude de tous les phénomènes linguistiques peut être envisagée de deux points de vue complémentaires, selon que l'on envisage les matériaux concrets utilisés, et l'on traite alors de la substance, ou selon que l'on envisage les relations que les éléments entretiennent et le rôle qu'ils jouent dans la langue, et l'on traite de la forme. Cette distinction est précisément celle qui permet d'opposer phonétique et phonologie.

La phonétique étudie les propriétés physiques (articulatoires, acoustiques,...) des sons. Elle s'intéresse aux sons, indépendamment de leur fonctionnement les uns avec les autres, (Agbessime 2017). Pour Gardes-Tamine (1990 : 9), la phonétique s'intéresse à tout ce qui touche à la production et à la perception des sons, des accents et des intonations. Troubetzkoy (1967), note que la phonétique étudie la face matérielle des sons du langage humain. Ce qui caractérise particulièrement la phonétique, c'est qu'en est tout à fait exclu tout rapport entre le complexe phonique étudié et sa signification linguistique.

D'après Troubetzkoy (1967), les sons du langage que la phonétique doit étudier possèdent un grand nombre de particularités acoustiques et articulatoires qui pour le phonéticien sont toutes importantes, car c'est seulement en considérant toutes ces

particularités qu'il peut répondre d'une manière précise à la question que pose la prononciation du son dont il s'agit. Mais pour le phonologue la plupart de ces particularités sont tout à fait accessoires, car elles ne fonctionnent pas comme marques distinctives des mots. En effet, nous avons appris que la phonologie nous fait comprendre le rôle que joue chaque phonème dans un mot.

Cela dit, la phonologie désigne la science qui étudie les sons du langage humain du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique. Elle suppose une analyse aboutissant à la mise en évidence d'unités fonctionnelles et relationnelles, (Gardes-Tamine 1990). Ainsi, chez tout phonologue, il s'agit des phonèmes.

Duchet (1981), en conclue que la phonétique étudie avec précision les sons en tant que réalité physique, acoustique et articulatoire, observable dans toutes les langues du monde, tandis que la phonologie cherche à dégager les principes qui régissent leur apparition et leur fonction dans les mots d'une langue particulière où ils forment un système.

1.1.4 Phonétique articulatoire

La phonétique articulatoire consiste à étudier comment les sons de la parole sont articulés, avec quels organes, quels sont les processus qui interviennent. Elle définit aussi les variations dans le temps des divers sons, les variantes et leur distribution dans la langue, Duchet (1981).

Pour Agbessime (2017 :2), les sons du langage sont produits par une expiration d'air pouvant rencontrer différents obstacles entre les poumons et les lèvres. Ces différences d'obstacles conduisent aux différences dans la production de chaque son ;

ce qui fait distinguer les phonèmes les uns les autres du point de vue phonologique ; chacun ayant son articulation propre et sa transcription particulière. Agbessime (2017 : 3), explique que la phonétique articulatoire s'intéresse beaucoup au mécanisme de leur production par l'appareil vocal. Selon cette branche de la phonétique, la production de chaque son s'effectue en fonction de ces variables : l'activité du larynx (le voisement ou la sonorisation), l'endroit où se situe le resserrement maximum de la bouche (le point d'articulation), la façon dont s'effectue l'écoulement de l'air à travers le chenal phonatoire (le mode d'articulation) et l'action des fosses nasales pour avoir des sons nasalisés (la nasalité). Dans ce cas, si le son est bien produit par les articulateurs qu'il faut, ce son serait bien transcrit par tout phonéticien. Étudions donc la transcription des sons du langage.

1.1.5 Transcription phonétique

La transcription phonétique prend la forme d'une simple suite de sons, sans organisation autre que la succession des éléments sonores. Pourtant, la chaîne parlée est normalement prononcée et perçue comme une suite de syllabes, soit de groupes de sons, (Mertens 2019). L'alphabet phonétique international (API) est l'outil universel qui permet de transcrire les sons de toutes les langues. Le phonème est la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée. Les phonèmes sont représentés entre crochets quand on les analyse d'un point de vue phonétique (comme dans l'API).

L'alphabet phonétique est un outil indispensable pour quiconque se préoccupe de l'aspect sonore du langage. L'alphabet phonétique international (API) est un alphabet utilisé pour la transcription phonétique des sons du langage parlé. Contrairement aux nombreuses autres méthodes de transcription qui se limitent à des familles de langues, l'API est prévu pour couvrir l'ensemble des langues du monde. Développé par des

phonéticiens français et britanniques sous les auspices de l'Association phonétique internationale, il a été publié pour la première fois en 1888. Sa dernière révision date de 2005 ; celle-ci comprend 107 lettres, 52 signes diacritiques et 4 caractères de prosodie.

1.1.6 Système phonématique du français

Tout comme l'enseignement d'autres langues étrangères, celui du français à n'importe quel public privilégie toujours des unités linguistiques à savoir ; les graphèmes et les unités phonématiques (phonèmes). Le phonème est la plus petite unité phonologique de la langue étudiée, Troubetzkoy (1967). Troubetzkoy ajoute que le phonème est toute particularité phonique qui se laisse extraire de la chaîne parlée comme étant l'élément le plus court servant à différencier des unités de signification. D'après Carton (1974), le français compte trente-six (36) phonèmes dont dix-sept (17) phonèmes consonantiques et seize (16) phonèmes vocaliques. Ces 17 sont dits consonantiques car ils mettent en jeu les 20 consonnes de l'alphabet. Les 16 restants sont dits vocaliques parce qu'ils mettent en jeu les 6 voyelles de l'alphabet. Les trois restants sont les sons intermédiaires (les semi-consonnes) étant notre préoccupation dans ce projet. Détaillons un peu ces différents systèmes phonématiques.

1.1.6.1 Système consonantique du français

Les consonnes sont des sons dont l'articulation comporte une obstruction complète ou partielle mais momentanée en un ou plusieurs points du conduit vocal (Pierret, 1994 : 25). La consonne se caractérise donc par l'absence d'obstruction au passage de l'air. Le plus souvent on reconnaît une consonne par son point d'articulation et son mode d'articulation. La formation de la consonne réside en ce que l'air qui vient des poumons rencontre une obstruction partielle ou totale au niveau supra-glottique,

(Agbessime 2017 :27). En d'autres termes, Gardes-Tamine, (1990 : 23) postule que les consonnes, lors de leur production, l'air expiré rencontre un obstacle en un ou plusieurs points de la cavité buccale ce qui provoque un bruit (friction ou impulsion).

Selon Englebert (2015 :15), si l'air chassé par les poumons s'accompagne d'un bruit, provenant des différents résonateurs, accompagné d'une vibration secondaire des cordes vocales ou non accompagné d'une telle vibration, le son produit est dit consonne. Au plan de l'articulation d'après Englebert (2015 : 16), les phonèmes consonantiques du système consonantique français connaissent les oppositions significatives suivantes : les sourdes (les cordes vocales ne vibrent pas au passage de l'air) s'opposent aux sonores (les cordes vocales vibrent) ;

- les nasales (le voile du palais est abaissé) s'opposent aux orales (le voile du palais est relevé) ;
- les occlusives (le canal buccal est d'abord fermé) s'opposent aux constrictives (le canal buccal est seulement resserré), ces dernières pouvant être latérales (l'air passe par les côtés) ou médianes (l'air passe par la partie médiane).

1.1.6.2 Système vocalique du français

Comme expliqué en haut, un son est une onde qui se déplace dans l'air ou dans d'autres corps. L'onde sonore est produite par une vibration qui peut être périodique ou apériodique, simple ou composée, (Pierret, 1994 :12). Selon ce dernier, les voyelles du point de vue acoustique sont des vibrations qui ne comportent aucun bruit et du point de vue articulatoire, les voyelles sont des articulations ouvertes car l'air vibrant dans les cordes vocales ne rencontre aucun obstacle dans le canal vocal. Une voyelle, selon Agbessime (2017 :19), est un son musical dû aux vibrations

périodiques de l'air laryngé qui s'écoule à travers le chenal buccal. Les voyelles, elles sont toutes sonores. Acoustiquement les voyelles sont des sons musicaux (Agbessime, 2017 : 19-21).

Nous remarquons que l'articulation de la voyelle est accompagnée de l'ouverture du canal buccal et ne produit jamais de bruit. En effet, si l'air chassé par les poumons fait vibrer les cordes vocales, sans provoquer de bruit d'air, les sons produits sont appelés voyelles, d'après Englebert (2015 : 12). À elles seules, les voyelles peuvent former des syllabes. En d'autres termes, elles constituent le noyau syllabique ou bien il y a toujours une voyelle par syllabe et une seule.

Le timbre de toute voyelle d'après l'étude d'Agbessime (2017 :08) est modifié par le plus ou moins grand abaissement de la langue faisant qu'il y existe des voyelles de différents degrés d'aperture. Il ajoute que le timbre des voyelles est aussi modifié par le déplacement de la masse de langue (antériorité ou postériorité).

Robins (1973 :89) estime que les sons vocaliques se différencient principalement suivant deux facteurs : la position de la langue dans la bouche et la forme des lèvres. On peut garder la langue abaissée, on peut aussi la soulever plus ou moins à l'avant vers le palais ou, à l'arrière, vers le palais mou. C'est dans ces positions que l'on produit ce que l'on appelle respectivement les voyelles ouvertes, ex. [ɛ], les voyelles d'avant fermées, ex. [i], et les voyelles d'arrière fermées, ex [u], avec autant de nuances intermédiaires que l'on veut.

1.1.6.3 Système semi-consonantique

Selon Robins (1973 :97), on désigne sous le nom « semi-voyelles » ou « semi-consonnes » trois sons d'un type d'articulation un peu marginal habituellement classé

avec les consonnes. D'après Pierret (1994 :47), le français emploie ces trois sons (les semi-consonnes) pour la prononciation desquels le degré de fermeture du canal buccal peut varier assez sensiblement et être, dans certains cas, supérieurs à celui des voyelles les plus fermées [i], [y] et [u]. Pour Agbessime (2017 : 33) les semi-consonnes sont des sons de transition entre une voyelle de départ et un son consonantique fricatif d'arrivée.

Carton (1974 : 27) explique que les semi-consonnes sont phonétiquement très proches des voyelles dont elles sont issues mais elles comportent également des caractères consonantiques. Carton ajoute que parmi ces semi-consonnes sont deux palatales, une arrondie [ɥ] et une non arrondie [j], ainsi qu'une vélaire arrondie [w]. En première analyse selon De Carvalho et al. (2010 :34), les semi-consonnes sont des voyelles [i], [y] et [u] qui apparaissent sur des positions consonantiques. Les semi-consonnes ne sont que des variantes distributionnelles qui remplacent les voyelles fermées correspondantes devant une voyelle dans un mot, De Carvalho et al. (2010 :34) le phénomène de la production d'épenthèse des semiconsonnes constitue notre préoccupation majeure dans cette étude. Nous avons en effet relaté ci-après le problème de cette recherche.

1.2 Problème

Il est tout à fait nécessaire que nous mettions en exergue les contraintes d'épenthèse des semi-consonnes en français langue étrangère. Néanmoins, nous avons mis en exergue les contraintes qu'exige la production des semi-consonnes avant d'entamer le phénomène d'épenthèse dans l'emploi de ces semi-consonnes.

La semi-consonantisation est un phénomène intégrant du système phonématique de la langue française. Pour pouvoir aisément réaliser une semi-consonne, on requiert une certaine maîtrise de la formation et du fonctionnement des sons de la langue française.

Le système semi-consonantique du français est très panoramique quant aux environnements phonématiques nécessitant la réalisation des seules trois semi-consonnes françaises [j], [ɥ] et [w]. Ces sons conservés par le français moderne possèdent des traits aussi bien consonantiques que vocaliques.

Du point de vue phonétique, d'après Meunier (2020), chacune des semi-consonnes se réalise selon la position des voyelles fermées [i], [y] et [u] correspondantes. Dans la prononciation, ces voyelles, le plus souvent écrites {u} [y], {ou} [u] ou {i} [i] (les phonèmes /y/, /u/ et /i/) précédant une autre voyelle prononcée, deviennent les semi-consonnes [j], [ɥ] ou [w]. Il existe d'abord le problème de correspondance graphique. Carton (1974), déclare que le divorce entre graphie et phonie s'accroît à mesure que le français évolue. Il est évoqué par des auteurs comme Léon (1987 : 27) et Agbessime (2017 :34), que la semi-consonne dorsopalatale étirée, appelée encore le *yod* [j], est le son qui est représenté par les graphies – ille et –il en finale des mots. La graphème *ille* peut être prononcé de deux manières, soit comme [ij] (fille, gentille, griller, famille, gorille, Villon) soit comme [il] (ville, bacille, tranquille et dans les mots savants et leurs dérivés, par exemple pénicilline). Le groupe de graphèmes *ille* peut être réalisé comme la semi-consonne (par exemple ailleurs) ou comme la consonne. Le graphème *il* peut être prononcé tantôt [ij] – comme la consonne, par exemple *soleil* tantôt [il], par exemple *avril* (Léon 1982 : 28).

Le phonème /j/ se voit paraître dans des multiples environnements phonétiques posant un tas de difficultés pour quiconque ayant une faible idée sur son emploi. Il est

observé que, par rapport à la syllabation, c'est-à-dire la coupure des mots en fin des lignes, il existe une autre contrainte. Généralement on coupe entre les liquides (entre deux *l*) comme dans le cas des mots suivants ; appelle, village, ville. Mais il est interdit de faire la coupure par division des deux *l* dans les mots suivants ; fille, famille, ou corneille. Si le yod se trouve en position finale, il est prononcé avec la même force articulatoire qu'une consonne sonore (Donohue-Gaudet 1969 : 76), par exemple ail, abeille, feuille.

Quant à la voyelle [y], elle se transforme aussi en glide [ɥ] quand elle est précédée de plusieurs consonnes, dont la dernière est une liquide et suivie d'un [i], par exemple dans *bruit* [bʁɥi], (Agbessime 2017 : 33-35). Il est souvent difficile pour les apprenants de retenir cet environnement qui provoque l'emploi de cette semi-consonne.

La semi-consonne [w] se situe devant une voyelle. Elle est souvent représentée par le graphème *ou*. Selon Dohalská & Schulzová (2003), elle se produit si ; il y a devant *ou* une seule consonne qui fait une syllabe commune avec ce *ou*, comme dans *Louis* [lwi] ; nous prononçons [w] dans les graphèmes *oi*, *oin* et *oy* même s'il y a plus de consonnes prononcées devant ces graphies, par exemple *trois* [tʁwa] ou de [ɛ̃] comme dans *groin* [gʁwɛ̃]

Compte tenu de la proximité du degré d'aperture de ces voyelles, il devient très difficile pour les apprenants de faire une distinction étroite entre elles. En conséquence, ils dépravent les traits phonématiques de ces phonèmes de la langue.

Souvent la semi-consonantisation a lieu quand la voyelle en question est précédée au maximum d'une consonne, donc aussi au début d'un mot (iambe, huit, oui). Ainsi, *puis* se prononce [pɥi], *bien* se prononce [bjɛ̃] et *jouer* se prononce [ʒwe].

Mounin (1974 : 297), nous fait comprendre que les semi-consonnes ou semi-voyelles désignent des productions phoniques qui, par leurs caractéristiques articulatoires (surtout l'aperture) et leur distribution dans la syllabe, pourraient être envisagés comme formant une catégorie intermédiaire entre les consonnes et les voyelles. La production d'épenthèse des semi-consonnes est l'un des soucis dans l'emploi des semi-consonnes. Ce phénomène est l'aspect pivotale dans ce présent travail. D'après

Des auteurs comme Léon (1987) et Casagrande (1984) soutiennent que l'épenthèse se produit seulement après la voyelle fermée écartée [i]. Nous appuyant sur l'argument de ces auteurs, nous avons compris que l'épenthèse ne se produit pas dans la production des deux semi-consonnes restantes ; [ɥ] et [w]. Pris comme exemple, dans la prononciation du mot *plier*, on prononce un [j] entre les deux voyelles : [plije]. Dans ce cas, il est question d'épenthèse. Ont-elles donc le même comportement phonétique, les autres semi-consonnes ? C'est à cette question que Léon (1987) et Casagrande (1984) disent que non. Selon eux, par exemple *brouette* ne peut se prononcer comme [bʁuwɛt]* (/u/ + /w/) et *truelle* comme [tʁyɥɛl]* (/y/ + /ɥ/). Voilà la confusion qui s'affiche au niveau de l'épenthèse de ces phonèmes ; [j], [ɥ] ou [w].

Toutefois, Spa (1978 : 48), élabore que la semi-consonantisation se produit quand une voyelle fermée à la fin d'un morphème est suivie d'une autre voyelle dans le morphème suivant. Cette première voyelle se transforme en semi-consonne correspondante. Pour Spa, cette transformation est facultative, car la voyelle fermée peut tout aussi bien rester voyelle. Ainsi *muer* peut se prononcer comme [mɥɛ] ou

[myɛ], et *liant* comme [ljã] ou [lijã]. Au contraire, Robert (2009 : 1652 :1450) refuse ces deux façons de prononcer les mots *muer* et *liant* respectivement : Robert (2009) accepte seulement les premières prononciations ; [mɥɛ] et [ljã] respectivement.

Selon Ooijsvaar (2009 : 5), dans les mots mono-morphématiques qui autrefois se composaient de deux morphèmes, la semi-consonantisation est aussi facultative : *nuage* peut se prononcer comme [nyɥa:ʒ] ou [nɥa:ʒ], *buée* comme [byɥɛ] ou [byɛ]. Dans tous ces exemples où il y a deux prononciations possibles pour un mot, on voit déjà que l'épenthèse se produit, et non seulement après [i]. Ces différentes possibilités de prononciation font partie du problème de notre étude. Nous avons étudié la nature d'épenthèse des semi-consonnes de point de vue phonémique et syllabique.

Au lieu d'épenthèse des semi-consonnes, Meunier (2020 : 11), préfère dire, « la semi-consonne glissando ». En effet, Meunier (2020), affirme que :

Dans certains cas, on ne peut pas se contenter de remplacer la voyelle fermée par une semiconsonne, parce qu'il est important que l'interlocuteur reconnaisse la voyelle. C'est le cas pour les formes conjuguées, où il est important de reconnaître le radical du verbe. La semi-consonne crée un effet de glissando entre la voyelle dont elle est issue et la voyelle qui suit. Elle se place en tête de la syllabe suivante. Dans ce cas, on garde la voyelle, et on lui ajoute la semiconsonne correspondante (p. 11).

Pendant nos lectures, il a été observé que des auteurs ont de différents avis sur ce phénomène d'épenthèse des semi-consonnes. En termes de syllabation, Ooijsvaar (2007), remarque que les semi-consonnes (nommées glides, glissantes, diphtongues, approximantes, demi-consonnes et semi-voyelles) sont des unités phonétiques qui créent une certaine transition entre les consonnes et les voyelles. Elles tiennent à la fois des consonnes et des voyelles. Elles sont consonantiques en ce sens qu'elles peuvent ouvrir une

syllabe, mais en même temps elles ressemblent aux voyelles ([i], [y] et [u]) prononcées rapidement, par exemple, pied, puis, Louis.

Comme ajout au problème, les semi-consonnes posent des contraintes quant à la syllabation. A cet effet, Ryst (2014 :29), se lamente que certains phonèmes sont parfois catégorisés comme semi-consonnes, parfois comme semi-voyelles posant une des contraintes dans la syllabation. Décrire la structure interne du mot monosyllabique /vwa/ en français devient alors plus difficile que de le faire pour /bal/ ou /sit/ (ces derniers étant tous deux clairement composés d'une consonne en position d'attaque, d'une voyelle en position de noyau et d'une consonne en position de coda).

1.3 Objectifs du travail

Le présent travail consiste à analyser les soucis dans l'emploi des semi-consonnes en général et surtout dans des productions orales et suite à cette analyse, à proposer certaines pistes didactiques pour améliorer la compétence des apprenants en regard de cet aspect de la langue française. En effet ce mémoire se veut avant tout un travail exploratoire visant ces quatre objectifs.

1. Décrire de manière la plus précise possible la nature de la production des semi-consonnes en FLE.
2. Décrire de manière la plus précise possible la nature d'épenthèse des semi-consonnes en FLE.
3. Examiner les contraintes phonémiques et syllabiques dans la production de l'épenthèse des semi-consonnes en FLE.
4. À la lumière des résultats obtenus, proposer des mesures didactiques susceptibles de faciliter la maîtrise de cet aspect du français.

1.4 Questions de recherche

1. Quelle est la nature de la production des semi-consonnes en FLE ?
2. Quelle est la nature d'épenthèse des semi-consonnes en FLE ?
3. Quelles contraintes phonémiques et syllabiques pose-t-elle la production de l'épenthèse des semi-consonnes en FLE ?
4. Face aux résultats obtenus, quelles sont les mesures didactiques pour surmonter les contraintes d'emploi des semi-consonnes ?

1.5 Hypothèses de recherche

A ce niveau de notre étude, nous avons donné quelques suppositions qui ne serviraient que comme points de départ pour notre sujet. Nous nous sommes servi de ces postulats dans cette étude ;

1. Nous postulons qu'il existe nature complexe dans la production des semi-consonnes en FLE.
2. Il se pourrait que l'épenthèse des semi-consonnes s'avère une nature complexe contribuant aux contraintes d'emploi des semi-consonnes.
3. Nous pensons qu'il existe des contraintes phonémiques et syllabiques dans la production de l'épenthèse des semi-consonnes en FLE.
4. Nous supposons qu'avec des mesures propices, ces contraintes seraient surmontées.

1.6 Délimitation du travail

Le français pose beaucoup de difficultés aux apprenants de FLE au Ghana. Notre sujet se limite à la phonétique et phonologie de la langue française.

Nous délimitons notre étude aux contraintes d'emploi des semi-consonnes dans la production orale. D'autres sons posent de problèmes aux apprenants mais notre recherche se limite aux trois semi-consonnes en français ([j], [ɥ] et [w]).

D'ailleurs, nous avons remarqué que ce problème se manifeste chez beaucoup d'autres apprenants du FLE au Ghana mais notre recherche se limite aux étudiants de la troisième année au département de français à University of Education, Winneba compte tenu des ressources disponibles à nous. Nous délimitons cette étude à cause du fait que nous n'avons pas assez de ressources pour étudier tous les problèmes des apprenants.

1.7 Motivation du choix du sujet

La motivation de notre choix se base sur quelques justifications majeures. D'abord nous sommes vivement intéressé par le travail en phonétique, c'est pourquoi nous avons essayé de travailler sur le fonctionnement phonétique et phonématique des semi-consonnes en français.

Ensuite, après avoir terminé ses études au niveau secondaire, l'apprenant de langue étrangère (celui qui a fait le français comme matière) devrait être capable de comprendre ce qu'il lit ou écoute, de produire des textes de types différents, et avoir une capacité de production orale. Nos propres constats au cours d'examens de WASSCE au niveau secondaire sont que la majorité des apprenants qui ont choisi le français comme matière hésitent à faire l'examen oral. Nous avons noté que ces apprenants n'expriment pas la passion pour y participer vivement. Aussi, avons-nous observé que le plus souvent ils ont beaucoup de problèmes en oral. En effet, les apprenants ont un grand défi pour pouvoir lire correctement et s'exprimer plus ou moins couramment.

En effet, même après plusieurs années d'apprentissage, la majorité des apprenants n'arrivent toujours pas à communiquer oralement en français et ne développent pas un niveau satisfaisant d'autonomie langagière. Comme la communication orale ne se fait qu'avec les sons, notre sujet vaut la peine d'être étudié.

Les semi-consonnes sont peu nombreuses, mais elles jouent un rôle important, surtout dans la conjugaison, où elles assurent le passage entre la dernière voyelle du radical et la voyelle de la terminaison.

1.8 Plan du travail

Pour que notre travail soit cohérent, compréhensif nous l'avons réparti en cinq grands chapitres. Le premier chapitre qui met en exergue le contexte et la problématique de la recherche est l'ouverture du travail. Le chapitre présente le problème dans la production d'épenthèse des semi-consonnes du point de vue syllabique et phonématique que nous avons constaté et ce que nous voulons atteindre dans ce travail. Ce chapitre a présenté également ce qui nous pousse à faire cette recherche et les limites que nous avons eues au cours de la recherche. Nous avons dans le deuxième chapitre, un balayage théorique visant à illustrer les différentes conceptions et apports didactiques concernant ce sujet. La démarche méthodologique adoptée pour la collecte et l'analyse des données et notre conception de l'étude constituent le troisième chapitre de l'étude. Nous avons fait la discussion des données recueillies dans le quatrième chapitre alors que le dernier chapitre a servi comme notre prise de position et la conclusion générale du travail entier.

1.9 Conclusion

Nous avons présenté dans ce chapitre, le fait que la bonne prononciation est très pertinente dans toute communication orale. Le contexte de l'étude a été établi et le

problème que nous avons constaté par rapport à la production d'épenthèse des semi-consonnes a été aussi établi dans ce chapitre avec nos objectifs nettement présentés. Nous sommes convaincu que nous avons suivi nos objectifs et avec nos hypothèses en tête, nous avons efficacement recueilli les données et les ont discutés.



CHAPITRE DEUX

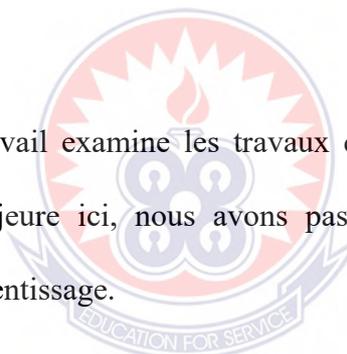
CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

2.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous avons montré ce que des didacticiens et autres autorités ont contribué comme apport sur notre sujet d'étude. Leurs apports et les travaux antérieurs ont soutenu la base de notre recherche. Pour que nous arrivions à mener cette recherche à cette bonne fin, la première partie de ce chapitre a pris en compte le cadre théorique sur quoi nous nous sommes basé. La deuxième partie concerne des travaux déjà accomplis par quelques chercheurs ayant une sorte de rapport avec ce sujet dont nous sommes en charge.

2.1 Cadre théorique

Cette partie de notre travail examine les travaux qui touchent notre sujet. Comme notre préoccupation majeure ici, nous avons passé en revue quelques termes et quelques théories d'apprentissage.



2.1.1 Définition des termes clés

2.1.1.1 Production du son de la parole

Lauret (2007) estime que l'exercice de prononciation est un exercice difficile à aborder parce qu'il est centré sur la personne elle-même, « son égo », son attention perceptive et ses capacités vocales. L'exercice phonétique est comme, selon Lauret (2007), un exercice « physique » qui fait appel à des savoir-faire différents que ceux de la grammaire ou du vocabulaire. L'exercice de prononciation (de phonétique), exige de l'apprenant une ouverture à la différence phonétique de la langue cible.

En effet, la production orale est l'usage réel des langues naturelles. Alors dans tout apprentissage d'une langue le socle primordial est l'oral, ce dernier se composant des sons. Un son, pour Pierret (1994 : 11) en principe général est une onde qui se déplace dans l'air (ou dans d'autres corps), à une certaine vitesse. Pierret continue que le son est donc l'onde produite par la vibration du rapprochement de deux corps. Le son est un mouvement ondulatoire de l'air ou d'un autre milieu élastique qui produit une sensation sonore lorsqu'il atteint l'oreille. D'après Agbessime (2017 : 08), les sons habituellement perçus par l'oreille sont produits par des vibrations dont la fréquence se situe entre 16 hertz (seuil de l'audition), et 16000 hertz (seuil de douleur). Jusqu'alors, nous remarquons que le terme *son* se réfère à toute sorte de bruit pouvant d'être perçu par l'oreille. C'est-à-dire même l'applaudissement produit des sons, tout comme les cris des oiseaux. Alors, dans ce travail, notre intérêt est le son de la parole, étant l'objet de la phonétique.

De Carvalho et al. (2010), renforcent que les sons de la parole sont des ondes produites par les vibrations des cordes vocales renforcées par les cavités de la chaîne vocale. En effet, selon eux, lorsque nous entreprenons d'analyser la structure phonique d'un mot ou d'un énoncé, cette structure se présente d'abord à nous d'une manière très concrète, sous forme d'un flux sonore audible, produit grâce à un ensemble coordonné de mouvement articulaire. Dépendant de ce mouvement articulaire, nous pouvons produire les consonnes, les voyelles ou les semi-consonnes.

Nous sommes fermement convaincu de la pertinence de chercher à définir précisément ce qu'englobe le terme "son de parole". Cette démarche s'avère essentielle, car notre problématique de recherche se concentre spécifiquement sur la

nature des semi-consonnes et leur prononciation. Il est donc indéniable qu'il existe un lien étroit entre les observations avancées par les auteurs mentionnés précédemment et notre sujet d'étude. En effet, en clarifiant et en délimitant la notion de "son de parole", nous pourrions mieux appréhender les variations et les particularités des semi-consonnes, ce qui constitue un aspect crucial de notre recherche.

2.1.1.2 Production des consonnes françaises

Les consonnes sont des sons dont l'articulation comporte une obstruction complète ou partielle mais momentanée en un ou plusieurs points du conduit vocal (Pierret, 1994 : 25). La consonne se caractérise donc par l'obstruction au passage de l'air. Le plus souvent on reconnaît une consonne par son point d'articulation et son mode d'articulation. La formation de la consonne réside en ce que l'air qui vient des poumons rencontre une obstruction partielle ou totale au niveau supra-glottique, (Agbessime 2017 : 27). En d'autres termes Gardes-Tamine, (1990 : 23), postule que les consonnes, lors de leur production, l'air expiré rencontre un obstacle en un ou plusieurs points de la cavité buccale ce qui provoque un bruit (friction ou impulsion).

Comme cela a été souligné dans le premier chapitre, les semi-consonnes possèdent intrinsèquement certains traits consonantiques. Ainsi, une étude approfondie sur la production des consonnes peut grandement contribuer à une meilleure compréhension de la nature des semi-consonnes.

Selon Englebert (2015 : 15), si l'air chassé par les poumons s'accompagne d'un bruit, provenant des différents résonateurs, accompagnés d'une vibration secondaire des cordes vocales ou non accompagné d'une telle vibration, le son produit est dit consonne. Au plan de l'articulation, d'après (Englebert 2015 : 16), les consonnes du système consonantique français connaissent les oppositions significatives suivantes :

- les sourdes (les cordes vocales ne vibrent pas au passage de l'air) s'opposent aux sonores (les cordes vocales vibrent) ;
- les nasales (le voile du palais est abaissé) s'opposent aux orales (le voile du palais est relevé) ;
- les occlusives (le canal buccal est d'abord fermé) s'opposent aux constrictives (le canal buccal est seulement resserré), ces dernières pouvant être latérales (l'air passe par les côtés) ou médianes (l'air passe par la partie médiane).

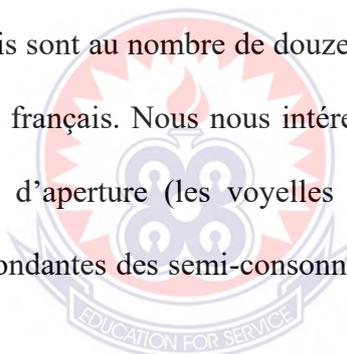
En analysant les mécanismes de production des consonnes, nous serons en mesure d'appréhender les caractéristiques spécifiques des semi-consonnes de manière plus précise. Cette approche comparative nous permettra d'explorer les similarités et les différences entre les deux types de sons, enrichissant ainsi notre compréhension des semi-consonnes dans le contexte de notre recherche.

2.1.1.3 Production des voyelles françaises

Comme expliqué en haut, un son est une onde qui se déplace dans l'air ou dans d'autres corps. L'onde sonore est produite par une vibration qui peut être périodique ou apériodique, simple ou composée, (Pierret, 1994 : 12). Selon ce dernier, les voyelles du point de vue acoustique sont des vibrations qui ne comportent aucun bruit et du point de vue articulatoire, les voyelles sont des articulations ouvertes, car l'air vibrant dans les cordes vocales ne rencontre aucun obstacle dans le canal vocal. Une voyelle, selon Agbessime (2017 : 19), est un son musical dû aux vibrations périodiques de l'air laryngé qui s'écoule à travers le canal buccal. Les voyelles, elles sont toutes sonores. Acoustiquement les voyelles sont des sons musicaux (Agbessime, 2017 : 19-21).

Nous remarquons que l'articulation de la voyelle est accompagnée de l'ouverture du canal buccal et ne produit jamais de bruit. En effet, si l'air chassé par les poumons fait vibrer les cordes vocales, sans provoquer de bruit d'air, les sons produits sont appelés voyelles, d'après Englebert (2015 : 12). À elles seules les voyelles peuvent former des syllabes, elles constituent le noyau syllabique, il y a toujours une voyelle par syllabe et une seule.

Le timbre de toute voyelle d'après l'étude d'Agbessime (2017 : 08) est modifié par le plus ou moins grand abaissement de la langue faisant qu'il y existe des voyelles de différents degré d'aperture. Il ajoute que le timbre des voyelles est aussi modifié par le déplacement de la masse de langue (antériorité ou postériorité). Suivant l'API, les voyelles orales du français sont au nombre de douze et celles dites nasales sont quatre soit les seize voyelles en français. Nous nous intéressons aux voyelles orales surtout celles du premier degré d'aperture (les voyelles fermées) [i], [y] et [u], car ces voyelles sont les correspondantes des semi-consonnes. Ces voyelles sont représentées sur le trapèze suivant :



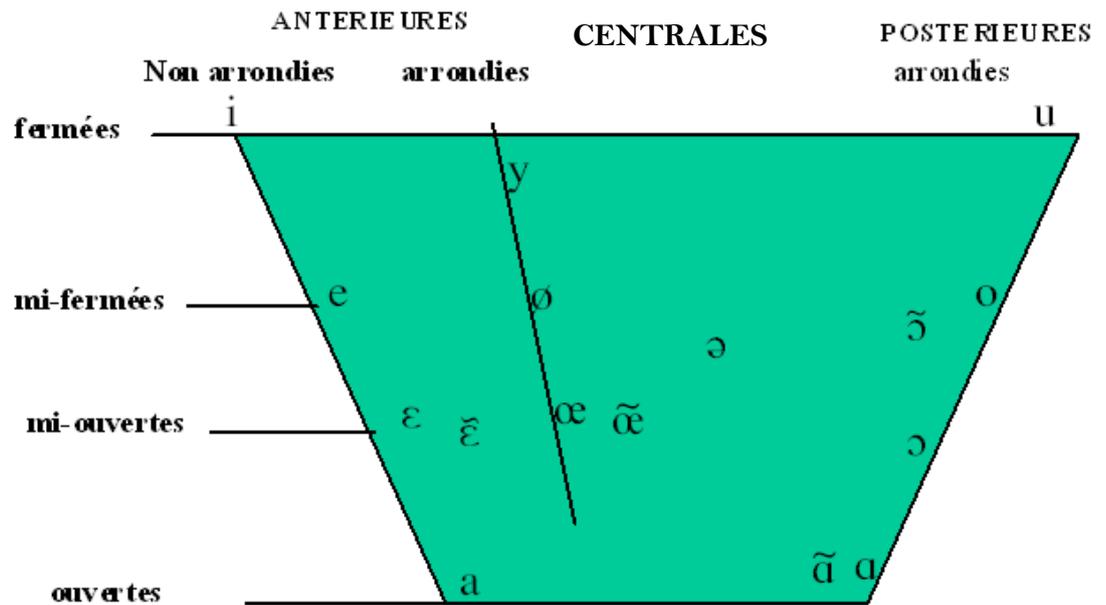


Fig. 2 : le trapèze vocalique d'après Englebert (2015)

Le degré d'aperture des voyelles est caractérisé plus ou moins par l'abaissement de la langue, selon Agbessime (2017 : 08). Le degré d'aperture est le degré d'ouverture du canal buccal, il correspond à l'espace entre le dos de la langue et le palais (Pierret, 1994 : 25). Il y a 4 degrés d'aperture : fermé, mi- fermé, mi- ouvert et ouvert. La fermée est caractérisée par une position de la langue aussi proche que possible du palais, sans resserrement excessif, qui entraînerait l'émission d'une consonne, (Englebert, 2015 : 15).

La production d'épenthèse, qui constitue un aspect majeur de notre étude, se produit à l'aide des voyelles dans l'environnement phonétique des semi-consonnes. Ainsi, pour comprendre pleinement ce phénomène et ses implications, il est essentiel d'effectuer une étude approfondie des voyelles. Cette analyse nous a permis de mieux comprendre les interactions complexes entre les voyelles et les semi-consonnes, et de saisir les mécanismes sous-jacents à la production d'épenthèse. En considérant

l'importance de cette relation, nous sommes donc amené à mener une étude approfondie et claire des voyelles dans le cadre de notre recherche.

2.1.1.4 Notion de semi-consonne

À côté des 17 consonnes, on observe en français 3 semi-consonnes et elles ne doivent pas être confondues avec les hiatus ni avec les diphtongues. Selon Pierret (1994 : 47), le français emploie ces trois sons (les semi-consonnes) pour la prononciation desquels le degré de fermeture du canal buccal peut varier assez sensiblement et être, dans certains cas, supérieur à celui des voyelles les plus fermées [i], [y] et [u]. Pour Agbessime (2017 : 33) les semi-consonnes sont des sons de transition entre une voyelle de départ et un son consonantique fricatif d'arrivée. C'est-à-dire que les traits articulatoires des semi-consonnes se constituent des traits consonantique et vocaliques.

En ce qui concerne la dimension articulatoire, les semi-consonnes sont proches des voyelles. En raison du rôle et de la position qu'elles possèdent dans une syllabe, elles sont assimilées aux consonnes. Comme elles ne constituent qu'une syllabe, elles ne peuvent pas créer un noyau syllabique. Quant au spectre, les semi-consonnes et les voyelles sont proches. Carton (1974 : 27) explique que les semi-consonnes sont phonétiquement très proches des voyelles dont elles sont issues mais elles comportent également des caractères consonantiques. Carton ajoute que parmi ces semi-consonnes sont deux palatales, une arrondie [ɥ] et une non-arrondie [j], ainsi qu'une vélaire arrondie [w]. Selon De Carvalho et al. (2010 : 34), les semi-consonnes sont des voyelles [i], [y] et [u] qui apparaissent sur des positions consonantiques.

En effet, la nature des semi-consonnes peut présenter une certaine complexité et susciter des débats parmi les chercheurs. Des auteurs tels que Carton ont tenté de

convaincre leurs lecteurs quant à la dénomination appropriée de ces sons, qu'il s'agisse de semi-consonnes ou de semi-voyelles. Cette ambivalence découle du fait que les trois sons en question possèdent des caractéristiques à la fois consonantiques et vocales.

Les semi-consonnes ne sont que des variantes distributionnelles qui remplacent les voyelles fermées correspondantes devant une voyelle dans un mot, (De Carvalho et al. 2010 : 34). Toutes les trois semi-consonnes ont une petite aperture (ouverture relative de la bouche) comme les consonnes constrictives, mais en même temps elles ont des formants qui sont acoustiquement proches des voyelles (Renard, 2008 : 50). Les semi-consonnes [ɥ] et [w] ont une double zone d'articulation : toutes les deux sont bilabiales, [ɥ] est prépalatale et [w] est prévélaire et postvélaire (Warnant, 2006 : 17). Les semi-consonnes ont le même lieu d'articulation que les voyelles, mais elles ne créent pas une syllabe, ni vocalisme ni consonantisme ne se révèle proprement. Un coup d'œil sur le trapèze des semi-consonnes montre d'après, (Meunier 2015 : 15):

- que [w] vient de la voyelle [u] en position de hiatus, qui s'écrit « ou » comme dans louer ou « oy » comme dans voyons.
- que [ɥ] vient de la voyelle [y] en position de hiatus, qui s'écrit « u » comme dans Suisse ou Suède. Il faut toujours penser à la voyelle correspondante pour bien réaliser la semi-consonne.

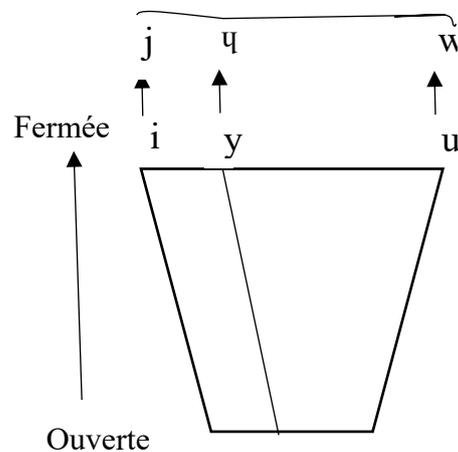


Fig. 3. Le trapèze des semi-consonnes, (Meunier 2015 : 15)

Meunier (2015 : 15), a tenté de créer un schéma ou un diagramme en trapèze pour illustrer l'origine des semi-consonnes tout comme pour les voyelles. Cette approche graphique permettrait de visualiser de manière plus claire d'où proviennent ces sons particuliers. Cette tentative de créer un trapèze des semi-consonnes indique la volonté de Meunier d'apporter une contribution originale à la compréhension de ces sons. Il est important de prendre en compte les travaux antérieurs et les différentes perspectives sur ce sujet afin de formuler notre propre analyse et de contribuer à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

Il est important de reconnaître que cette question terminologique peut être délicate et qu'il peut y avoir des divergences d'opinions parmi les chercheurs. Nous pensons que certaines études et théories peuvent préférer utiliser le terme « semi-consonnes » pour mettre l'accent sur les aspects articulatoires et acoustiques de ces sons, tandis que d'autres peuvent privilégier le terme « semi-voyelles » pour souligner leur rôle en tant que sons vocaux.

Cependant, malgré cette controverse terminologique, il est primordial de comprendre que ces désignations différentes font référence aux mêmes sons. La question fondamentale demeure la même : comment ces sons, qu'ils soient considérés comme semi-consonnes ou semi-voyelles, fonctionnent-ils dans la langue et comment ils sont

produits dans la parole humaine. Quelle que soit la terminologie utilisée, l'essentiel est de saisir la nature complexe de ces sons et d'approfondir notre compréhension de leurs propriétés et de leur rôle dans la communication linguistique.

2.1.1.4.1 Production des semi-consonnes

Il est difficile d'indiquer exactement la position des semi-consonnes entre voyelles et consonnes. Du point de vue articulaire, elles sont dans la position intermédiaire (la prononciation des voyelles – le passage de l'air entre la langue et le palais est relativement ouvert et la prononciation des consonnes – le passage de l'air est relativement étroit). Du point de vue acoustique, les semi-consonnes sont proches des constrictives (yod est une constrictive dorso-palatale), elles s'apparentent au bruit de frottement des consonnes constrictives (Léon, 1971 : 36).

- **[j] – yod** La zone d'articulation du [j] est proche de la zone de [i], mais yod est plus court, plus fermé et il se rattache à une voyelle suivante avec laquelle il fait une syllabe. L'articulation est comme suit : la bouche et la langue sont dans la position du [i], alors les commissures des lèvres sont étirées et les mâchoires sont resserrées, le voile de palais est relevé, puis les bords de la langue sont poussés contre les molaires d'où rétrécissement du chenal. La langue est placée très en avant et le dos de la langue est relevé.

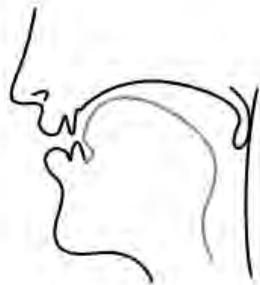


Fig. 4. Voyelle [i]

Léon (1971 : 37)

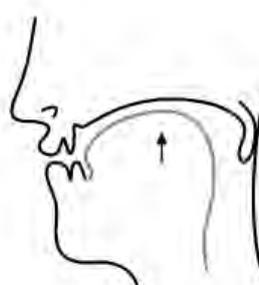


Fig. 5. Semi-consonne [j]

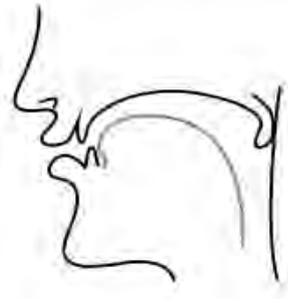
Léon (1971 : 37)

D'après Agbessime le [jod] est une semi-consonne dorso-palatale fricative sonore. Elle se manifeste dans plusieurs environnements phoniques. Elle apparaît toujours dès que le son [i], suivi de n'importe quelle autre voyelle. Ex : *bien* [bjɛ̃] ; *prière* [priɛR] ; *fierté* [fjɛRte] ; *lion* [ljɔ̃]. De plus, en final des mots « il » se prononce [j] : *travail* [travaj], *fauteuil* [fotœj], *appareil* [aparej]. Dans le cas des mots ayant le groupe de lettres « ill », ce dernier se prononce très souvent comme suit [j] : *travailler* [tRavaje], *filles* [fij], *brillant* [bRijã]. Dans certains cas, la lettre « y » se prononce [j] : *payer* [peje], *papaye* [papaj], *royaume* [Rwajom], *voyelle* [vwajel].

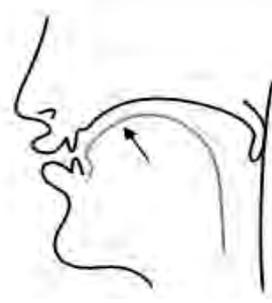
Les observations faites par Leon (1971) et Agbessime (2017) concernant chaque semi-consonne se sont avérées extrêmement utiles pour notre étude. Leurs remarques ont mis en évidence les contraintes phonémiques propres à chaque son. Par exemple, le [j] peut être produit dans différentes conditions et environnements phonétiques, ce qui est directement lié aux occurrences d'épenthèse possibles et en corrélation évidente avec notre problématique de recherche. L'étude de ces contraintes phonémiques nous permet de mieux comprendre les propriétés des semi-consonnes et les facteurs qui influencent leur réalisation.

- [ɥ] - ué

La zone d'articulation est proche de la zone de [y], mais [ɥ] est plus court et il est rattaché immédiatement à la voyelle suivante avec laquelle il crée une syllabe – il faut faire la synérèse. Cette semi-consonne a double zone d'articulation : elle est articulée à la fois comme une bilabiale et comme une dorso-palatale. La prononciation est comme suit : la langue est placée très en avant et comme si nous voulons prononcer [i].

**Fig. 6. Vowelle [y]**

Léon (1971 : 37)

**Fig. 7. Semi-consonne [ɥ]**

Léon (1971 : 37)

Les lèvres sont dans la position comme si nous voulons siffler, le voile du palais est relevé. Les lèvres sont très arrondies et la bouche est très fermée. Pour la bonne réalisation, il faut le prononcer assez courtement (Donohue-Gaudet, 1969 : 77).

La semi-consonne dorso-palatale fricative sonore [ɥ] se manifeste toujours lorsque la voyelle d'aperture fermée antérieure arrondie [y] de graphie « u » est suivie de n'importe quelle autre voyelle. Ex. : *fruitier* [fRɥitje], *duel* [dɥɛl], *l'huile* [lɥil], *nuage* [nɥaz], *buée* [bɥɛ].

- **[w] - oué**

Comme les autres, la semi-consonne vélaire fricative sonore [w] se rencontre dans l'articulation des mots français dès que la voyelle postérieure arrondie fermée [u] de graphie « ou » se trouve suivie d'une autre voyelle prononcée. Pour la bonne prononciation, il est nécessaire de reculer la langue en arrière, relever le dos de la langue et d'arrondir les lèvres. Les mâchoires sont rapprochées. Le voile du palais est relevé. Puis, la langue se déplace en avance pour que nous puissions prononcer la voyelle suivante, (Donohue-Gaudet, 1969 : 79).



Fig. 8. Voyelle [u]

Léon (1971 : 38)

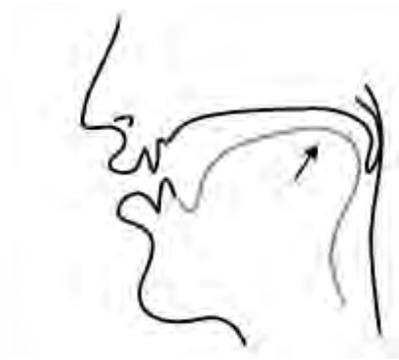


Fig. 9. Semi-consonne [w]

Léon (1971 : 38)

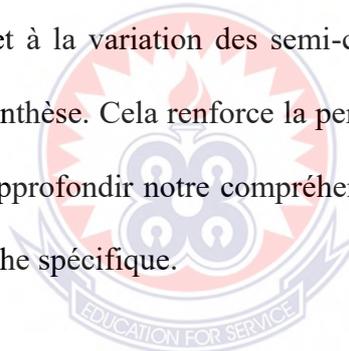
C'est le cas dans les mots ; *louange* [lwãʒ], *rouage* [Rwaʒ], *brouette* [bRwɛt], *boueux* [bwø]. De plus, dans la plupart des cas, le groupe de lettres « oi » ainsi que « oy » se prononce [wa] comme dans *loi* [lwa], *droiture* [dRwatyR], *l'oiseau* [lwazo], *voyage* [vwajaʒ] *moyen* [mwajɛ̃] (Agbessime, 2017 : 31-35).

Selon la phonétique corrective d'Agbessime (2017 : 33), les semi-consonnes ou semi-voyelles ou glides sont des sons intermédiaires entre les voyelles et les consonnes. On dira que ce sont des consonnes qui présentent des traits vocaliques ou des voyelles qui présentent des traits consonantiques.

Pour ce dernier auteur, les glides diffèrent des autres dans la mesure où, bien que se rapprochant considérablement de la partie supérieure, les articulateurs n'entrent cependant jamais en contact. Les glides diffèrent des voyelles dans la mesure où ils se produisent en mode fricatif mais les voyelles ne sont pas des fricatives. Si nous essayons de voir ce qui distingue « pays » de « paye », nous verrons que la distinction porte sur le dernier son : « pays » se transcrit par [peɪ], mais en aucun cas le son final de « paye » l'est [i], sinon les deux mots seraient phonétiquement identiques. Nous avons ici un son différent qui se transcrit [j], [pej]. De même, nous avons une autre

semi-voyelle au début de « oui » qui n'est plus la voyelle correspondante [u] (sinon nous aurions [u/i] dissyllabique) et que nous allons transcrire par [w]. La troisième semi-voyelle [ɥ] se distingue de sa voyelle correspondante [y] dans un mot tel que « puits » qui se transcrit [pit]. [j] est une dorso-palatale ainsi que [ɥ] qui diffère de la précédente par le fait qu'elle est fortement labialisée, [w] est une dorso-vélaire labialisée.

Les propos de Leon et Agbessime en haut fournissent des introspections précieuses sur les conditions spécifiques dans lesquelles chaque semi-consonne apparaît et sur les conséquences phonétiques qui en découlent. En intégrant ces observations dans notre recherche, nous sommes en mesure de mieux appréhender les mécanismes sous-jacents à la production et à la variation des semi-consonnes, ainsi que leur relation avec le phénomène d'épenthèse. Cela renforce la pertinence de ces travaux dans notre étude et nous permet d'approfondir notre compréhension des semi-consonnes dans le contexte de notre recherche spécifique.



2.1.1.4.2 Notion d'épenthèse des semi-consonnes

Selon Robert (2009 :903), le terme « épenthèse » est étymologiquement le mot grec *epenthesis* qui veut dire « action de surajouter ». Il ajoute qu'en linguistique, c'est l'apparition à l'intérieur d'un mot ou d'un phonème non étymologique. Robert nous fait comprendre que l'épenthèse se produit pour adoucir des articulations inhabituelles.

D'après Ooijselaar (2009 : 06), dans des mots où une voyelle fermée précède une autre voyelle au début de la syllabe suivante, un son transitoire s'insère entre les deux voyelles : c'est la semi-consonne correspondante de la première voyelle ; comme dans

la prononciation de *plier*, on prononce un [j] entre les deux voyelles : [plije]. C'est ce qu'on appelle « épenthèse » dans la production des semi-consonnes.

Si l'on suit l'explication en haut que la semi-consonantisation se produit quand il y a au plus une consonne qui précède la voyelle fermée suivie d'une autre voyelle (et [y] suivie de [i] ou [u] suivie de [a] ou [ɛ] et précédées d'une consonne et une liquide), l'épenthèse se produit quand il y a plus d'une consonne qui précède. Quand deux consonnes précèdent *i* et quand elles créent une syllabe commune avec un *i*, la semi-consonne [j] est remplacée par [ij] et nous prononçons les mots de la manière suivante : ouvrier [uvrije], oublier [ublije], plier [plije] (Dohalská & Schulzová, 2003).

2.1.1.4.3 Semi-consonne comme phonème

Effectivement, les contraintes phonémiques des semi-consonnes constituent l'objet central de notre recherche. Il est donc essentiel d'étudier la nature des semi-consonnes en tant que phonèmes à part entière. Cette approche nous permet de tirer des conclusions importantes quant au statut phonémique de ces sons spécifiques.

Au sein de la phonologie, il est question de savoir distinguer tous les éléments phoniques dans une langue. C'est-à-dire que dans le cadre de toute langue, le phonologue vise toujours à faire une distinction étroite entre les unités de la deuxième articulation. Mais, De Carvalho et al. (2010 : 36) stipule que le plus souvent, il est difficile de savoir quel statut phonologique donner à ces trois sons appelés les semi-consonnes. Il existe en français la série de voyelles fermées /i y u/ correspondant aux trois semi-consonnes /j/ /ɥ/ /w/ auxquelles elles sont apparentées, les trois semi-consonnes apparaissant dans des positions où n'apparaissent pas les trois voyelles. Une hypothèse pourrait être que les trois semi-consonnes ne sont pas de phonèmes mais des allophones des voyelles conditionnées par la position qu'ils viennent

occuper. Par exemple : (/i/ se réalise [j], /y/ se réalise [ɥ] et /u/ se réalise [w] quand ils sont sur une position consonantique) (De Carvalho et al. 2010).

Néanmoins, dire que les semi-consonnes ne sont pas des phonèmes nous conduit à quelques problèmes. Les phonèmes s'opposent en divers points de la chaîne parlée, pour en distinguer les uns des autres. C'est ce qu'on appelle la fonction distinctive du phonème (De Carvalho et al. 2010). Dans l'emploi des semi-consonnes, on peut facilement trouver des paires minimales.

En examinant les caractéristiques distinctives des semi-consonnes et en les considérant comme des phonèmes, nous avons pu mieux comprendre leur rôle dans le système phonologique de la langue. L'analyse de leur distribution, de leurs propriétés articulatoires et acoustiques, ainsi que de leurs interactions avec d'autres phonèmes nous permet d'approfondir notre connaissance de leur statut phonémique.

Nous avons donc compris que ces semi-consonnes sont dans la plupart du temps des unités distinctives de la phonématique. Les semi-consonnes à elles seules ne peuvent pas constituer des syllabes (en français), mais elles peuvent se trouver à n'importe quelle place dans une syllabe composée de plus d'un son. Examinons donc ensuite le terme de syllabation et la place des semi-consonnes.

En examinant le statut phonémique des semi-consonnes, nous sommes en mesure de déterminer leur position dans la structure syllabique et les environnements phonétiques dans lesquels ils apparaissent. Cela nous permet d'identifier les variations possibles, les processus phonologiques associés et d'établir des généralisations sur leur comportement au sein de la langue. En somme, l'étude de la nature des semi-consonnes en tant que phonèmes est indispensable pour notre recherche, car elle nous

permet d'acquérir une meilleure compréhension de leur rôle phonologique et de leur contribution à la structure orale.

2.1.1.5 Notion de syllabation phonétique

D'après Ryst (2014 :25), au cours des décennies passées, l'étude de la syllabe a bénéficié de nombreuses approches y compris du point de vue de la phonétique ou de la phonologie. Par syllabation, vous devez entendre la manière dont une langue (ses locuteurs) découpe la phrase en syllabe. Une unité linguistique, qui pourrait être plus petite que le mot (niveau lexical) et ne se limiterait pas nécessairement à un seul phonème (niveau segmental), est communément nommée « syllabe ». « La syllabe est une unité linguistique de taille intermédiaire entre le mot et le segment [...] » (De Carvalho et al. 2010).

L'étymologie de ce mot indique que cette unité correspond à un regroupement, c'est-à-dire à une association d'éléments voyelle et/ou consonne(s) créant un groupe prononçable en une seule émission articulatoire (ou émission de voix). Nous avons défini la syllabe comme l'unité rythmique de la langue.

La syllabe est vue comme une unité phonétique. Notons que la syllabation nécessite au préalable la transcription phonétique du mot. La transcription phonétique prend la forme d'une simple suite de sons, sans organisation autre que la succession des éléments sonores. Pourtant, la chaîne parlée est normalement prononcée et perçue comme une suite de syllabes, soit de groupes de sons. La syllabe est une structure hiérarchisée qui se compose de quatre éléments majeurs : l'attaque (A), le noyau (N), la rime (R) et la coda (C). L'attaque et la coda étant facultative, (Pierret 1994 : 5 et De Carvalho et al. 2010 : 153).

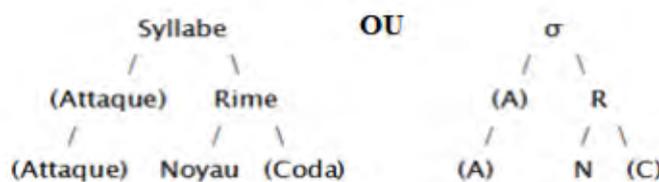


Fig. 10 : Représentation arborescente de la structure interne de la syllabe (Ryst 2014 :28)

Chaque syllabe serait composée fondamentalement d'une rime, qui serait éventuellement précédée d'une attaque (généralement une ou plusieurs consonnes en début de syllabe). La rime, doit être au moins composée d'un noyau (pic ou sommet de sonorité, généralement une voyelle). A l'intérieur de la rime, le noyau peut éventuellement être suivi par une coda (une ou plusieurs consonnes en fin de syllabe). Selon Ryst (2014 : 29), en français, le noyau est toujours, semble-t-il, une voyelle. Ainsi, pour compter le nombre de syllabes dans un énoncé en français, il suffirait de compter le nombre de voyelles prononcées.

Étant donné que l'autre aspect central de cette recherche concerne les contraintes syllabiques dans la production d'épenthèse des semi-consonnes, il est nécessaire d'aborder le sujet de la syllabation de manière approfondie dans cette étude. L'étude de la syllabation nous permet également de comprendre comment les semi-consonnes interagissent avec les autres segments de la syllabe, tels que les voyelles et les consonnes, et comment cela influe sur leur prononciation et leur distribution. Où est donc la place de la semi-consonne dans la syllabe ?

2.1.1.5.1 Semi-consonne et la syllabation

En général, une semi-consonne ne peut constituer un noyau d'une syllabe. Pour ces raisons, elle ne porte pas d'accent (Pierret, 1994 : 48). Nous pouvons les caractériser aussi comme les segments vocaliques articulés dans un contexte réservé aux

consonnes (Duběda, 2004). La règle à suivre concernant les semi-voyelles est la suivante : les semi-voyelles appartiennent au noyau vocalique, tout comme la voyelle qu'elles accompagnent. Par exemple : « cloître » [klwatR].

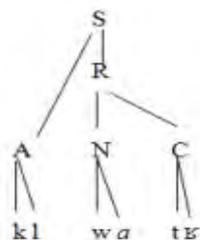


Fig. 11 : Représentation arborescente de la structure interne de la syllabe du mot « cloître » (Ryst 2014 :29)

À l'initiale de mot, on syllabera aussi les semi-voyelles dans le noyau. En conséquence, l'attaque sera vide, mais comme il s'agit d'un élément obligatoire de la syllabe, elle sera notée par un ensemble vide : « huit » [ɥit]

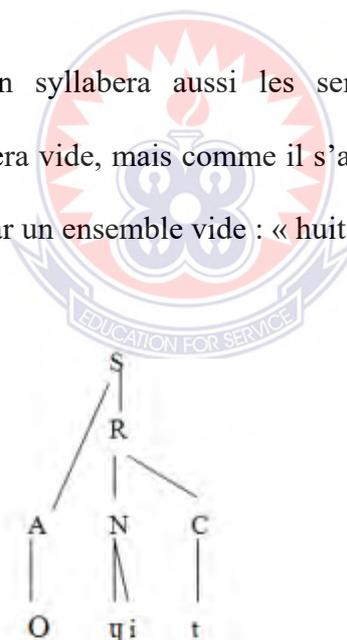


Fig. 12 : Représentation arborescente de la structure interne de la syllabe du mot « huit » (Ryst 2014 :29)

En examinant les contraintes syllabiques liées aux semi-consonnes, nous sommes en mesure de formuler des généralisations sur la façon dont ces sons sont insérés dans les mots et d'identifier les facteurs phonologiques et phonétiques qui régissent cette insertion. Ainsi, l'analyse approfondie de la syllabation dans le contexte de notre

recherche nous a permis d'approfondir notre compréhension des contraintes syllabiques et de leur impact sur la production d'épenthèse des semi-consonnes.

2.1.2 Fondements théoriques

2.1.2.1 Crible phonologique de Troubetzkoy

Il est admis selon les recherches de Troubetzkoy (1967 : 53) que lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, les apprenants sont confrontés à des problèmes parce qu'il leur arrive de confondre un apprentissage antérieur -c'est-à-dire celui de la langue maternelle et éventuellement une ou deux autres langues en cours d'apprentissage. En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère du point de vue de la perception de la matière phonique, le problème majeur auquel l'apprenant est censé se heurter est celui d'être sourd à certains sons ou phonèmes d'une langue cible (langue étrangère).

Le système phonologique d'un individu conditionne souvent sa capacité de percevoir des sons nouveaux, c'est-à-dire les sons d'une autre langue, (Agbessime 2017 : 43-44). En effet, il est souvent question de l'influence apportée par la langue déjà acquise dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi Troubetzkoy (1967 : 54), parle d'un crible phonologique. Ce dernier, selon Troubetzkoy, est un conditionnement dans le système phonétique de la langue première ayant la capacité d'entraver systématiquement l'appropriation de nouveaux phones d'une nouvelle langue. Cet auteur affirme que la fausse articulation d'un son étranger ne dénote pas que l'individu ne peut pas prononcer le son mais c'est qu'il n'arrive pas à apprécier correctement ce son. En effet, Troubetzkoy (1967 : 54) déclare que :

Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phonétiques pertinentes pour individualiser les phonèmes. [...]

Chaque homme s'habitue, dès l'enfance, à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais, en outre, le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue.

Nous constatons que la notion de crible phonologique se prête bien à l'explication de ce qui peut être la source des difficultés auxquelles un apprenant d'une langue étrangère (le français dans ce cas) en tant que sujet plurilingue est confronté dans son processus de perception de la matière phonique. D'après Troubetzkoy, nous déduisons que le crible phonologique que l'apprenant possède pour sa langue maternelle ou l'anglais dans notre contexte va sans doute influencer sa perception des sons en FLE. Constatant que la majorité des erreurs phonétiques chez les apprenants d'une langue étrangère sont liées au crible phonologique des langues maternelles de ces apprenants, la prise en compte de la notion de crible phonologique permet de mieux analyser les erreurs des apprenants de langue.

Il s'agit, en effet, d'un tri mis en fonctionnement de manière naturelle et qui existe - comme tout dans la nature - en vue de simplifier, rendre pratique, et, surtout, protéger des « attaques » à ce qui est déjà établi, (Troubetzkoy, 1967). Dans ce contexte, ce qui est « protégé » c'est le propre système phonatoire qui, en recevant un nouveau son, reçoit aussi l'imposition d'une nouvelle façon de l'entendre et de le reproduire, ce qui implique, à son tour, une (ré)adaptation du corps à cette nouvelle façon.

Selon Renard (1979 : 22), il s'agit d'une « intelligence » ou d'une « faculté d'adaptation » efficiente qui bloquerait « graduellement un certain nombre de rouages de la machine auditive de l'apprenant pour n'en conserver que les plus essentiels » à la compréhension. Tomé (1999), appelle la notion en question « système d'écoute contrôlé par le système phonologique de la langue maternelle, qui perturbe l'identification et l'articulation des sons d'une langue étrangère ». Cela signifie, selon

ce dernier auteur, qu'il est imposé une sorte de surdité à la personne qui entend une langue étrangère, quand il s'agit de l'identifier et la comprendre.

Il est fort probable que les connaissances préalables des apprenants aient une influence sur leurs productions des semi-consonnes lors de la lecture à haute voix ou lors d'activités orales. C'est pourquoi, dans cette étude, il est nécessaire d'examiner le « crible phonologique » de Troubetzkoy. Ensuite, la recherche se concentre sur les contraintes phonémiques et syllabiques dans la production des semi-consonnes comme indiqué par notre objectif trois. Il est donc important d'examiner les effets phonologiques potentiels que nos apprenants peuvent avoir et qui peuvent influencer leur prononciation des semi-consonnes.

En étudiant le « crible phonologique » de Troubetzkoy, nous avons mieux compris que les connaissances phonologiques préexistantes des apprenants et celles-ci peuvent affecter leur production des semi-consonnes. Les apprenants peuvent avoir des représentations phonologiques particulières ou des règles phonologiques spécifiques dans leur langue maternelle ou dans leur expérience linguistique antérieure comme anglais, ce qui peut influencer leur prononciation des semi-consonnes dans la langue cible.

2.1.2.2 Méthode Verbo-Tonale d'Intégration Phonétique (VTIP)

Il est souvent mis en relief l'influence apportée par les langues déjà acquises dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En nous appuyant sur les idées psycholinguistiques, la Méthode Verbo-Tonale d'Intégration Phonétique (qui a été créée par Guberina et a été utilisée à l'origine dans le contexte de réhabilitation de déficients auditifs) et la Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV) s'insèrent « dans une même perspective psychopédagogique » et « se complètent

harmonieusement » en vue d'un apprentissage de langues réussi, (Renard 2002). Pour cela, selon Renard (2002), il vaut mieux utiliser les deux en complémentarité.

Cette méthode a été établie par Petar Guberina (citée par Renard, 2002) et utilisée au prime abord dans le contexte de réhabilitation de déficients auditifs. La méthode verbo-tonale est une méthode de correction qui est basée sur la relation entre la perception et la production. Selon cette méthode le plus essentiel est de prendre en compte avant tout la perception car celle-ci a un grand effet sur la production.

Le fait de prendre en considération la manière dont l'apprenant d'une langue étrangère va se placer pour recevoir et reproduire ce nouveau système est très important, et comme nous le savons, cette manière n'a pas été toujours prise en compte par les méthodologies traditionnelles. Troubetzkoy (1967 : 56), affirme que ce qu'on appelle l'« accent étranger » ne dépend pas du fait que l'étranger en question ne peut pas prononcer un certain son, mais plutôt du fait qu'il n'apprécie pas correctement ce son. Et cette fausse appréciation des sons d'une langue étrangère est conditionnée par la différence existant entre la structure phonologique de la langue étrangère et celle de la langue maternelle du sujet parlant ». Ce qui explique que pour la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique il est essentiel de prendre en compte la « perception » avant toute autre composante de l'apprentissage. Le modèle SLM (*Speech Learning Model*) de Flege (1999) renforce l'idée soutenue par la méthode verbo-tonale de Guberina.

La méthode VTIP suppose que les difficultés rencontrées par nos apprenants dans la production des semi-consonnes pourraient découler de la manière dont ils ont été exposés à la langue française lors de leur apprentissage, en tant qu'apprenants étrangers. Ce postulat de Guberina nous a ouvert les yeux pour considérer également

les méthodologies d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) chez nos apprenants. Par conséquent, nous avons posé des questions aux enseignants faisant partie de notre échantillon dans le but d'explorer cette dimension. En interrogeant les enseignants, nous avons recueilli des informations précieuses sur les méthodes, les approches pédagogiques et les activités d'enseignement utilisées pour l'acquisition des semi-consonnes chez les apprenants de FLE. Nous nous sommes intéressé notamment à savoir comment les enseignants abordent spécifiquement l'enseignement de ces sons et quelles stratégies sont mises en place pour remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants.

Cette démarche nous permet de prendre en compte l'aspect didactique de notre recherche et d'établir des liens entre les pratiques pédagogiques et les performances phonétiques des apprenants. En comprenant les approches actuelles en matière d'enseignement des semi-consonnes et en identifiant d'éventuelles lacunes ou besoins spécifiques, nous pouvons proposer des recommandations pour améliorer les pratiques d'enseignement du FLE et ainsi faciliter l'acquisition et la production adéquate des semi-consonnes chez les apprenants.

2.1.2.3 Modèle SLM (Speech Learning Model) de Flege

Ce modèle de Flege qui porte à la fois sur la perception et la production, postule que « l'exactitude avec laquelle les sons (les semi-consonnes par exemple) de la L2 sont produites est limitée par l'exactitude avec laquelle ils sont perçus ». Ce modèle traite principalement de la façon dont les locuteurs adultes acquièrent les sons non natifs. Flege (1995) atteste que les langues diffèrent à la fois par le nombre d'unités sonores contrastives qu'elles possèdent et par la manière dont elles sont réalisées. Ainsi, du

point de vue de L1, les phones L2 peuvent être classés acoustiquement comme « identiques », « similaires" ou « nouveaux ».

Un son « identique » serait un son L2 ayant son équivalent phonologique en L1. Un son « similaire » serait un son L2 proche d'un son L1 mais présentant des différences acoustiques avec son homologue L1 (une variante phonétique). Les sons « identiques » et « similaires » peuvent être transcrits avec les mêmes symboles API que leurs équivalents L1. Enfin, un son « nouveau », serait un son n'ayant pas d'équivalent dans l'inventaire phonologique de L1.

Le modèle SLM (Flege et al 1999) atteste que les locuteurs L1 identifient les phonèmes de L2 en termes de catégories de L1 et utilisent des patrons articulatoires établis pendant l'acquisition de L1 pour réaliser les phonèmes de L2. Il prédit qu'un son « nouveau » devrait être facile à apprendre alors qu'il serait plus difficile de produire correctement un son « similaire ». Flege explique ceci par la « classification d'équivalence » qui ralentit la formation de nouvelles catégories pour les sons similaires et non pour les sons nouveaux.

Pour les apprenants, il peut être nécessaire de s'adapter aux particularités des semi-consonnes en termes de prononciation, de distribution et d'interaction avec les autres phonèmes de la langue française. Cette nouveauté phonétique représente un défi chez nos apprenants.

2.1.2.4 Notion de transfert et ses implications

La relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau, entre un savoir-faire acquis et un savoir-faire à acquérir nous a conduit à faire recours à la notion de transfert, la base de l'analyse contrastive des chercheurs dans l'acquisition

de langues étrangères, comme Lado (1957), Krashen (1981), Klein (1989), et bien d'autres. D'après Klein (1989) par exemple, l'acquisition d'une seconde langue est déterminée par les structures de la langue qu'on possède déjà. Les structures de la langue étrangère (LE) qui coïncident avec celles de la langue maternelle (LM) sont acquises vite et facilement : il y a "transfert positif". Les domaines où les deux langues en présence se différencient fortement sont cause de difficultés d'acquisition et d'erreurs : il y a « transfert négatif » ou « interférence » de la langue maternelle sur la langue étrangère.

Pour Restea (2006 : 05), les prédictions sur d'éventuels transferts devraient être basées non sur la comparaison de propriétés structurales, mais sur la façon dont l'apprenant traite ces propriétés. Par exemple, le français possède la semi-consonne [j] qui peut se représenter graphiquement par *ll*, alors qu'anglais ou dans la LM des apprenants, *ll* est toujours [l] et non [j]. Dans le même sens, la semi-consonne [ʏ] ne se figure pas les dans les phonèmes de la LM des apprenants. En effet, ces apprenants auraient recours au son antérieur qui est proche de celui-ci, la voyelle fermée postérieure arrondie [u]. Néanmoins, ce sont des sons distinctifs en français (Agbessime, 2017). En général, les apprenants se rendent compte qu'il s'agit d'un son inhabituel ; mais ils peuvent être incapables de le reproduire, et chercher à le remplacer par un son proche déjà acquis.

D'après Lado (1957), il est à noter fortement que dans l'acquisition d'une seconde langue comme le FLE, l'enfant fait face à de nombreuses difficultés, par exemple, le transfert de la langue. Une grande partie des erreurs que l'apprenant commet provient de la langue maternelle et la langue officielle (l'anglais) ; ceci est justifié parce que nos apprenants ne sont pas dans un milieu francophone où ils peuvent faire les interactions quotidiennement en français dans leur environnement.

De même selon Rosta (2006), les transferts positifs et négatifs ne peuvent pas s'opérer chez l'apprenant entre deux systèmes linguistiques, mais entre ses propres acquisitions de l'un ou de l'autre. Le transfert ne peut s'opérer alors qu'entre ce qui est déjà acquis, de la langue maternelle et de la langue étrangère, et les données nouvelles d'acquisition. Dans l'apprentissage institutionnel d'une langue étrangère, l'influence de la langue maternelle sur la langue cible ne constitue pas la seule source de transfert, l'apprentissage antérieur de la langue étrangère étant lui-même source de transferts « internes », positifs ou négatifs. Le cadre et les méthodes d'enseignement provoquent également des transferts, autres que ceux qu'ils entendent favoriser ou éviter. Prenons les mots suivants ;

- i. Outil [uti]
- ii. travail [tRavaj]
- iii. Ville [vil]
- iv. fille [fij]



Si l'apprenant sait déjà que le mot *outil* se prononce [uti] il aurait la tendance à prononcer *travail* comme [tRavai]*. Donc, même si cet apprenant essaie de ne pas être influencé par l'anglais, il est influencé par le FLE lui-même. Ce même transfert négatif peut arriver au niveau d'iii et iv. Il n'y a pas de semi-consonne dans iii alors qu'il y en a dans iv, [j]. Il est important de tenir compte de cette spécificité des semi-consonnes et de la perception qu'en ont les apprenants lors de la conception des programmes d'enseignement du FLE. En se concentrant sur les différences phonémiques et syllabiques des semi-consonnes par rapport aux phonèmes de leur langue maternelle, les enseignants peuvent aider les apprenants à développer une meilleure compréhension et maîtrise de ces sons spécifiques.

2.2 Travaux antérieurs

Notre devoir à ce niveau c'est principalement de présenter un cadre d'analyse et de généraliser les recherches au contexte et les appliquer à l'analyse du problème. Le devoir que nous entamons dans cette partie comporte les apports de quelques chercheurs concernant l'apprentissage de la langue française, surtout par rapport à l'emploi des semi-consonnes. Cette partie de cette recherche a ensuite renforcé notre problématique. Siekang (2021) a servi comme une étape indispensable dans notre quête d'atteindre nos objectifs dans ce présent travail. Dans son mémoire de M. Ed, Siekang a travaillé sur les contraintes phonétiques d'emploi des semi-consonnes en FLE. Ensuite, nous nous sommes servi du mémoire de Navrátilová (2010), un travail sur les semi-consonnes françaises dans la perception et dans la production des apprenants tchèques. Nous avons fait aussi une revue du travail d'Ooijevaar (2009) sur l'épenthèse des semi-consonnes en français.

2.2.1 *Emploi des semi-consonnes chez Siekang (2021)*

Siekang (2021) a étudié les caractéristiques des trois approximantes ou semi-consonnes françaises [j] - [ɥ] - [w]. Sa recherche a été menée auprès des étudiants de première année de l'année scolaire 2018/2019 du département de français d'University of Education, Winneba. Il avait analysé ces semi-consonnes du point de vue articulatoire et acoustique par rapport à la phonétique française. Dans la partie expérimentale, Siekang a fait des études de la production orale des étudiants. Dans son mémoire, c'est révélé que les étudiants font face des difficultés à prononcer et à transcrire des mots contenant ces semi-consonnes [j] - [ɥ] - [w]. Les étudiants rencontrent également des difficultés à distinguer ces semi-consonnes des voyelles correspondantes ([i], [y] et [u]). Pour Siekang, ses points de vue ont soutenu les propos de Ooijevaar par rapport à l'emploi des semi-consonnes. Nous nous sommes

inspiré de son travail mais il y avait des lacunes concernant les contraintes phonémiques et syllabiques des semi-consonnes. Ces lacunes sont les objectifs principaux de ce présent mémoire.

2.2.2 Apparition des semi-consonnes dans les mots et leur réalisation

orthographique, Navrátilová (2010)

D'après Navrátilová (2010), dans chaque langue, il y a des sons souvent utilisés et les sons moins utilisés. Léon (1971) compare l'apparition des semi-consonnes et des voyelles en français. Il décrit leur fréquence dans le discours. Il est évident que les semi-consonnes sont moins fréquentes que les voyelles. La connaissance de la fréquence est bien importante pour que l'enseignant choisisse la hiérarchie de la correction (Léon 1971, p. 41).

I	{	[i] = 5,6	{	[y] = 2	{	[u] = 2,7
		[j] = 1		[ɥ] = 0,7		[w] = 0,9

Fig. 13: Fréquence d'utilisation des sons du français (Léon (1971) :42)

Selon Navrátilová (2010), Wioland (1991) a élaboré la liste de 29 sons dans le discours français. Les sons sont aussi classés selon leur fréquence. Dans cette recherche, les semi-consonnes font partie des consonnes. Il y en a 19. Le son [j] s'installe à la onzième place, le son [w] à la quinzième place et le son [ɥ] à la dix-huitième place. La fréquence d'occurrence des phonèmes est la suivante : [j] – 2 % [w] - 1,4 % [ɥ] - 0,515 %. Les semi-consonnes sont exprimées par certains types de graphèmes. Quant à leur position, elles peuvent apparaître à l'initial, mais elles se trouvent le plus souvent en position médiane. Une seule semi-consonne [j] peut être produite en finale (Dohalská 2003 : 128). Les semi-consonnes sont toujours associées

aux voyelles. Cette association dont parle Navrátilová (2010) nous fait penser à la production d'épenthèse et la place syllabique des semi-consonnes. Ainsi, notre présent travail met l'accent sur les contraintes phonémiques et syllabiques des semi-consonnes dans la production d'épenthèse.

2.2.3 Epenthèse des semi-consonnes chez Ooijevaar (2009)

Dans son mémoire, Ooijevaar cherche à savoir ce que c'est que l'épenthèse et le conditionnement de sa production. Elle traite la théorie sur ce phénomène, les contextes phonétiques dans lesquels l'épenthèse se produit et les différentes opinions là-dessus dans les livres et les dictionnaires traitant la phonétique française. Elle examine ensuite d'autres variantes du français et dans d'autres langues pour parvenir aux différentes transcriptions de la prononciation des mots susceptibles de produire l'épenthèse.

Pour Ooijevaar la semi-consonantisation (transformation en semi-consonne d'une voyelle fermée) a lieu quand une combinaison de deux voyelles dans un mot est précédée au plus d'une consonne, ou de deux consonnes dont la deuxième n'est pas une liquide, excepté /y/ qui se transforme en [ɥ] devant [i] et /u/ qui se transforme en [w] devant [ɑ] ou [ɛ̃]. Elle stipule que dans les mots à plusieurs morphèmes, la semi-consonantisation est facultative, tandis que dans les mots mono-morphématiques (comme puis et rien), elle est obligatoire.

D'après Ooijevaar, l'épenthèse se produit pourtant seulement après [i], comme dans friandise [fʁijãdiz]. Dans les autres cas, ([y] ou [u] suivi d'une voyelle), les deux voyelles se suivent sans qu'il y ait un son de transition ; ainsi « trouer » se prononce comme [tʁue] et pas comme *[tʁuwe], (Ooijevaar, 2009 : 06).

En général, cette combinaison de deux consonnes est une consonne suivie d'un liquide, le contexte phonétique qui bloque souvent la semi-consonantisation. Hall (2006 : 836-837), cité par Ooijselaar (2009), remarque qu'il existe quelques rares mots commençant par deux consonnes, où la deuxième consonne n'est pas un liquide comme dans ces mots, par exemple, *skiables* [skjabl] et *psiadie* [psjadi]), la semi-consonantisation n'est pas bloquée, de sorte qu'il n'y a pas d'épenthèse. Dans l'ouvrage de Hall (2006 : 832), cité par Ooijselaar (2009), il est noté que l'épenthèse ne se produit pas quand la première voyelle se trouve dans un préfixe ; par exemple *anti-aérien* [ãtiaerj], quand les voyelles se trouvent aux frontières des mots composés ; par exemple *Marie-Anne* [marian]), ou entre deux mots (si adorable [siadɔrabl]). L'épenthèse se produit par contre devant un suffixe (*pliage* [plijaʒ], *criard* [kɔijaʁ]).

En fait, nous avons vu qu'il y a différentes opinions sur l'insertion d'une semi-consonne entre deux voyelles. Quand ces voyelles, dont la première est une voyelle fermée, sont précédées au plus d'une consonne, les voyelles se trouvent dans une seule syllabe ; la première voyelle se transforme en semi-consonne. On peut prononcer les voyelles dans deux syllabes aussi parfois avec l'insertion d'une semi-consonne entre les voyelles. Certains auteurs trouvent que l'épenthèse ne se produit qu'après [i], d'autres trouvent qu'elle se produit après toutes les voyelles fermées ([i], [y] et [u]), d'autres trouvent encore que ce phénomène se produit après les voyelles mi- fermées aussi, (Ooijselaar, 2009 : 6-7).

A vrai dire, le travail d'Ooijselaar nous a beaucoup aidé dans notre recherche. En effet, la notion d'épenthèse est très nécessaire dans toute étude sur les semi-consonnes. Son travail nous a donné une compréhension suffisante sur certains

comportements des semi-consonnes au sein de la langue. Comme nous cherchons à résoudre les contraintes phonémiques des semi-consonnes, l'idée d'épenthèse nous a aidé à comprendre le comportement de chacune des semi-consonnes quand elles se trouvent dans certains environnements phonétiques. Néanmoins, son travail n'a pas mis en exergue la place des semi-consonnes dans la syllabation face aux contraintes d'emploi des semi-consonnes par rapport à la production d'épenthèse.

2.3 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons noté que les semi-consonnes sont des phonèmes nécessaires puisqu'elles contribuent au bon fonctionnement du système phonétique de la langue française. Nous avons discuté le cadre théorique de l'étude qui comporte les apports de certains phonéticiens par rapport au fonctionnement au niveau de la phonétique du français. Bien que la prononciation des semi-consonnes pose des difficultés aux usagers de la langue, il est indispensable dans la communication en français d'après Navrátilová (2010). Voilà la raison pour laquelle il reste toujours obligatoire de faire des recherches compte tenu des contraintes dans l'emploi des semi-consonnes. Le chapitre qui suit a pris en compte les démarches méthodologiques de notre recherche.

CHAPITRE TROIS

DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

3.0 Introduction

Ce chapitre est consacré à la description des démarches méthodologiques adoptées dans notre travail sur la production d'épenthèse des semi-consonnes en FLE. Afin de pouvoir effectuer une analyse détaillée des résultats de notre recherche, il est avant tout essentiel d'offrir un ensemble d'informations sur ce projet ainsi que sur les circonstances et les conditions de son déroulement. Nous avons décrit notre population de recherche et l'effectif des apprenants avec qui nous avons collecté les données. Les outils de collecte de ces données sont tous présentés dans ce chapitre. Il est nécessaire d'avouer que nous avons adopté des approches qui nous ont fourni d'une manière satisfaisante des informations qui ont permis de mettre à jour les contraintes liées à l'épenthèse des semi-consonnes en FLE.

3.1 Conception de la recherche

Cette étude porte sur les contraintes phonémiques et syllabiques dans la production d'épenthèse des semi-consonnes en français langue étrangère. Nous visons à bien identifier les contraintes auxquelles font face les apprenants dans la prononciation des semi-consonnes en FLE. Il faudrait donc que nous mettions en exergue notre conception de la recherche.

Leedy (1997:195), définit la conception de la recherche comme le plan d'une étude, fournissant le cadre général de la collecte des données. MacMillan et Schumacher (2001:166), la définissent comme un plan de sélection de sujets, de sites de recherche et de procédures de collecte de données pour répondre aux questions de sélection des sujets, des sites de recherche et des procédures de collecte des données pour répondre

à la ou aux questions de recherche. Donc, la conception de la recherche est un cadre stratégique d'action qui sert de pont entre la recherche et le développement. Affirmons que la structure de notre recherche est planifiée autour d'un modèle de non-intervention directe.

La conception de la recherche est un schéma directeur ou un plan décrivant les méthodes de recherche, les étapes ou les procédures que vous allez suivre pour collecter et analyser les données, la taille de l'échantillon de recherche et les participants ; et aussi comment les considérations éthiques seront abordées, MacMillan et Schumacher (2001). Nous avons compris donc que la conception de la recherche comprend un aperçu général sur les participants à l'étude (population et échantillon), les méthodes de recherche, les méthodes de la collecte de données et de l'analyse de ces données.

D'ailleurs, l'examen des variables liées à l'enseignement et à l'apprentissage du français par rapport aux contraintes de la prononciation des semi-consonnes nécessite une approche de recherche dynamique, solidement ancrée dans une épistémologie à la fois qualitative et quantitative. Dans cette optique, cette étude est basée sur une approche de recherche à méthodes mixtes.

Kothari (2004) définit la conception de méthode mixte comme une méthode qui comprend à la fois la collecte et l'analyse de données qualitatives et quantitatives sous forme parallèle (conception de méthodes mixtes simultanées dans laquelle deux types de données sont collectés et analysés sous forme séquentielle). C'est l'utilisation de données mixtes (numériques et textuelles) et d'outils alternatifs (statistiques et analyse), mais en appliquant la même méthode. Il s'agit d'un type de recherche dans lequel un chercheur utilise le paradigme de la recherche qualitative

pour une phase de l'étude et le paradigme de la recherche quantitative pour une autre phase de l'étude.

Nous avons dû poursuivre cette méthodologie en raison de la nature de notre recherche. Notre questionnaire comporte des éléments mixtes (qualitatifs et quantitatifs). Les trois premiers éléments ainsi que le sixième sont de nature quantitative, tandis que les éléments restants sont qualitatifs. La visée dans cette démarche est de savoir les contraintes dans l'emploi des semi-consonnes en FLE. Pour le test aux apprenants, nous avons fait un échantillon de vingt mots contenant des semi-consonnes. Ces tests sont basés sur la méthode qualitative, car chaque apprenant donne ses propres réponses, et il ne s'agit pas de questions à choix multiples (QCM) ou de réponses objectives. Nous avons ensuite fait un répertoire de transcriptions de ces 20 mots d'un dictionnaire (linguistique) standard, "Le Petit Robert de la Langue Française". Bien qu'étant principalement un dictionnaire général de français, "Le Petit Robert" inclut des transcriptions phonétiques pour les mots, ce qui peut être utile pour l'étude de la prononciation française. Il offre un vocabulaire étendu et des exemples d'utilisation, en faisant une ressource précieuse pour les apprenants de la langue. D'ailleurs, le répertoire du dictionnaire servant comme la base de correction, nous avons recueilli des données auprès de nos apprenants.

3.2 Population de référence

Il y a une multitude d'apprenants qui ont des difficultés d'emploi des semi-consonnes au Ghana mais nous ne pouvons pas entreprendre cette étude dans toutes ces écoles afin de pouvoir obtenir des résultats fiables avec les ressources à notre disposition. C'est pour cette raison d'ailleurs que nous avons mené notre recherche chez les apprenants de la troisième année de l'année académique 2021/2022 du

département de français à University of Education, Winneba. L'âge moyen des apprenants est entre 21 et 22 ans. Les apprenants parlent des langues locales différentes comme twi, dagaare, dagbani, ewe, etc. mais ces apprenants ont une compétence assez louable en expression orale qu'en production écrite en anglais, leur langue officielle et langue de scolarisation.

Nous ne pouvons pas faire cette enquête sans les professeurs du cours de la phonétique. En effet, tous les enseignants qui enseignent ce cours au département sont contactés en vue de recueillir quelques données que nous estimons pertinentes à cette recherche.

Notre choix de la population est dicté par nos expériences comme *Teaching Assistant* pendant notre période de Service national au dit département. Nous avons fait aussi notre M.Ed auprès de ces apprenants pendant leur première année de ce même département, il y a deux ans. Nous avons donc délimité ce public aux apprenants de la troisième année. Le choix du niveau des apprenants se retrace du fait que la phonétique est l'une des matières étudiées par les apprenants au département pendant leur deuxième semestre des première et troisième années. Pour le programme de FLE, les enseignants de français ne font uniquement que deux heures par semaine pour chaque cours. Il faut noter qu'à ce niveau de l'apprentissage, les apprenants ont acquis une connaissance assez satisfaisante dans la phonétique et phonologie de la langue française pouvant les aider à être des répondants capables à notre recherche.

Nous avons remarqué que notre population est très hétérogène quant à leur contact ultérieur avec le français. Parmi eux, il y en a qui ont fait les écoles normales et ils enseignaient avant d'être admis à l'université. Il existe quand même les uns qui ont des fondements francophones quant à leurs formations. Parmi ce public existe le

dernier groupe qui a fait le lycée et a passé l'examen de WASSCE. Ce dernier groupe constitue la majorité de la population. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons beaucoup à la performance des apprenants de chacun des groupes admis. Notre objectif principal est de déterminer et d'analyser les contraintes d'emploi des semi-consonnes du point de vue phonématique et syllabique chez ces apprenants. En effet, nous avons fait cette recherche auprès de tout répondant de notre échantillon. Cela dit, il y a des membres de chacun des groupes d'étudiants participant à la recherche. Nous avons fait alors une pré-enquête chez notre public pour trouver l'effectif de chacun des genres d'étudiants admis au département, c'est-à-dire il y avait trois groupes ; ceux qui enseignaient (désignés comme *Enseignants*), ceux du monde francophone (désignés comme *Francophones*) et ceux qui sont venus de la SHS directement (désignés comme *SHS*). Voici ci-après du point de vue statistique l'effectif de toute la population.

Tableau 1: Distribution des apprenants de la population

Genre	Fréquence			Total	Pourcentage (%)
	Enseignants	Francophones	SHS		
Hommes	33	27	64	124	46,60
Femmes	35	29	78	142	53,40
Total	68	56	142	266	100

Notre premier tableau (tableau 1) exprime la vue numérique de notre population de référence de l'étude. Les chiffres dans le tableau indiquent que l'effectif de la population totale est deux cent soixante-six (266) avec l'effectif dans chaque classe clairement présentée. Dans cette promotion, pour ceux qui enseignent, il y en a soixante-huit (68) y compris trente-trois (33) hommes et trente-cinq (35) femmes. Dans l'autre groupe (les Francophones) nous avons compté cinquante-six (56) apprenants comprenant vingt-sept (27) hommes et vingt-neuf (29) femmes.

Finalement, les apprenants de SHS sont la majorité y comptant cent quarante-deux (142) apprenants avec soixante-quatre (64) hommes et soixante-dix-huit (78) femmes. C'est à partir de cette population que nous avons fait l'échantillonnage suivant.

3.2.1 Prise d'échantillon

Du point de vue statistiques, un échantillon est un ensemble d'individus représentatifs d'une population. Toutefois, on remarque qu'un échantillon est une partie ou une fraction d'une population donnée. De ce fait, nous avons décidé de prendre un échantillonnage qui a pour but de nous limiter à un certain nombre d'apprenants, car les ressources à notre disposition ne nous permettent pas de prendre en considération tous les 266 apprenants. Ainsi, pour retenir les apprenants représentatifs de la population nous nous sommes basé sur la méthode d'échantillonnage appelée *échantillonnage stratifié* d'après Kothari (2004 : 16, 62).

D'après l'explication donnée par Magnani (2001 : 26-27), l'échantillonnage stratifié est le type selon lequel on divise la population en groupes homogènes (appelés strates), qui sont mutuellement exclusifs, puis on sélectionne à partir de chaque strate des échantillons indépendants, (Kothari 2004 : 62). Nous avons choisi l'échantillonnage stratifié parce que déjà notre population se compose des différents genres d'étudiants (Enseignants, Francophones, SHS). Donc nous avons besoin d'un tel type d'échantillonnage pour ces divers groupes (les strates dans ce cas). Ce type nous a aidé à sélectionner d'une manière juste la population cible. De plus, pour sélectionner des échantillons indépendants de chaque strate, nous avons employé l'échantillonnage systématique. Nous avons utilisé ce deuxième type pour chaque strate parce que cela nous a permis de constater que chaque participant a une chance

d'être sélectionnée à l'intérieur de l'échantillon. Mais, comme nous l'avons déjà indiqué, nous avons prêté beaucoup d'attention aux apprenants de SHS, ainsi, la majorité des participants viennent de la strate SHS. L'un des aspects majeurs de l'examen de WASSCE est l'oral dont le but est d'examiner leurs compétences orales (écoute et parler de l'apprenant).

Notre objectif principal est de déterminer et d'analyser les contraintes dans l'emploi des semi-consonnes du point de vue phonétique chez nos apprenants. En vue de faire un travail effectif et digne, il nous est convenu de faire cette enquête sur cet exemplaire d'apprenants de la population choisie afin de pouvoir obtenir des informations authentiques, soutenue ou propice.

Tableau 2 : Échantillon de la population

Genre	Fréquence			Total	Pourcentage (%)
	Enseignants	Francophones	SHS		
Hommes	6	3	20	29	41,40
Femmes	9	2	30	41	58,60
Total	15	5	50	70	100

Le tableau 2 présente la statistique de notre échantillon. Le processus d'échantillonnage est déjà expliqué en haut et c'est à partir de cet échantillonnage que nous avons eu le total de soixante-dix (70) apprenants auprès de qui nous avons fait cette recherche. D'après le tableau, les apprenants qui sont des « enseignants » sont quinze (15) au total dont six (6) hommes et neuf (9) femmes. Les chiffres dans le tableau indiquent que l'effectif du groupe « Francophone » est cinq (5) apprenants, trois (3) hommes et deux (2) femmes. Dans le dernier groupe de l'échantillon (SHS), nous avons échantillonné cinquante (50) apprenants avec vingt (20) hommes et trente (30) femmes.

3.3 Instruments de collecte des données

Dans cette recherche, nous avons utilisé trois instruments pour recueillir les réponses désirées chez nos enquêtés. D'après Peersman (2014), quel que soit le type de recherche menée, il est essentiel de bien choisir les méthodes de collecte et d'analyse des données et de les appliquer correctement. Pour Kothari (2004 :99), la collecte des données permet à une personne ou à une entreprise de répondre à des questions pertinentes, d'évaluer des résultats et de mieux anticiper les probabilités et les tendances à venir.

Nous avons identifié plusieurs façons de collecter les données appropriées, qui diffèrent considérablement en termes d'objectif du chercheur, de coûts, de temps et d'autres ressources à la disposition du chercheur. Ces outils incluent un questionnaire destiné aux enseignants et deux séries de tests destinées aux apprenants. Ces instruments nous ont permis de recueillir les informations nécessaires pour l'analyse des contraintes phonématiques et syllabiques dans l'emploi des semi-consonnes en FLE.

3.3.1 Nature du questionnaire

Un questionnaire est une série de questions permettant de recueillir des informations auprès d'une personne interrogée, d'après Kothari (2004 : 100-101). Les questions sont utilisées à des fins d'analyse de l'audience et elles sont censées permettre de comprendre ce que le public cible ressent et perçoit, ce dont il a besoin et quelle est son opinion concernant un sujet particulier.

Les questionnaires ne suivent pas tous un format universel. Il existe différents types de questionnaires et la structure que l'on choisit dépend du type d'informations que l'on cherche à recueillir. Il existe le questionnaire fermé et ouvert (Kothari, 2004 :

100-101). Le premier est celui dont les questions peuvent être soit des questions conduisant à répondre par un simple oui/non, soit des questions légèrement plus ouvertes menant à des réponses à choix multiple (Kothari, 2004 : 100-101). On peut généralement y répondre en une seule phrase et elles sont plus spécifiques, donc plus faciles à analyser et mais d'autres questions ont pris la forme d'un questionnaire ouvert. Ce dernier oblige le répondant à donner sa propre réponse selon sa compréhension de la question et les informations disponibles à lui quant au domaine en question. C'est-à-dire que dans ce travail nous avons choisi d'utiliser les deux types de questionnaire proposés par Kothari.

Le questionnaire destiné aux deux enseignants est divisé en deux segments : le premier segment porte sur les données professionnelles des enseignants. En effet, les questions sont posées sur leur niveau de parcours scolaire, depuis combien d'années ils enseignent la phonétique et si la phonétique est leur spécialité. Le deuxième segment porte sur l'enseignement de la phonétique au niveau 100 au département. Nous avons posé des questions sur les niveaux des apprenants, les difficultés de ces derniers en phonétique et l'enseignement des semi-consonnes. Ainsi avons-nous élaboré le barème de correction comme suit.

1. *Quel est votre niveau professionnel ?*

Nous cherchons au premier lieu les parcours scolaires de nos répondants. Sachant que ces derniers sont tous des professeurs à l'université, les options proposées à cette question sont *licence, master et doctorat*. Parmi ces options nous espérons que nos répondants choisissent, soit le master, soit le doctorat. Nous avons un grand intérêt dans le dernier, car cela montre encore que la personne a plus de maîtrise dans le domaine que celle qui a le master. Nous

avons remarqué qu'au sein d'une université, au moins tout enseignant doit avoir son master. C'est-à-dire, nous avons deux options pour cette question. La licence n'est qu'un détracteur car si la licence est son niveau professionnel, l'université ne prendra pas cette personne comme enseignant.

2. *Êtes-vous diplômé en phonétique ? / Est-ce la phonétique votre spécialité ?*

Voici une question fermée qui veut que le répondant choisisse *Oui* ou *Non*. D'après les recherches d'Intravaia (2000 : 02) ,rars sont les enseignants de phonétique qui s'aventurent dans ce domaine. Donc, il est nécessaire que nous sachions si ces enseignants qui enseignent la phonétique sont spécialisés dans le domaine. Alors, pour nous, nous voudrions que tous les répondants choisissent *Oui*. C'est parce que si le professeur n'est pas spécialisé en ce domaine, il serait difficile pour lui de connaître les techniques et les théories spécifiques à des situations d'apprentissage données pour bien répondre aux problèmes phonétiques des apprenants, (Intravaia, 2000).

3. *Combien d'années enseignez-vous la phonétique ?*

Nous estimons que l'expérience et l'acquisition des connaissances dans un domaine peuvent être dicté par le nombre d'années que l'on fonctionne dans ce domaine. Donc nous avons demandé à nos répondants le nombre d'années qu'ils enseignent ce cours. Les réponses proposées sont *0-2 ans*, *3-5 ans* et *plus de 5 ans*. À tout moment que l'on enseigne, on apprend également selon les interactions avec les apprenants. Il y aura des notions qui requièrent une recherche par l'enseignant. Donc, au fur et à mesure que l'enseignant passe des années dans l'enseignement d'un cours, il acquiert beaucoup de

connaissances dans le domaine. En effet, nous attendons que les répondants choisissent plus de 5 ans ayant en tête que 3-5 ans n'est pas mal.

4. *Avez-vous identifié les différents niveaux de difficultés de vos apprenants dans l'emploi des semi-consonnes ?*

D'après De Vecchi et Giordan (1989 : 14), l'enseignement n'est pas quelque chose de simple et d'évident. Et il n'existe pas une méthode valable pour tous les élèves et tous les moments. En effet, nous cherchons à savoir si les enseignants ont pu identifier les différents niveaux de leurs apprenants. Alors, parmi les options *Oui* et *Non*, nous souhaitons que les enseignants choisissent *Oui*. C'est parce qu'il est très important que dans une salle de classe tout apprenant participe afin d'assurer une meilleure compréhension. Nous croyons que, pour assurer la réussite scolaire de tous et de toutes, pour soutenir la motivation à apprendre et pour répondre aux besoins de chaque apprenant, il faut savoir le profil de la classe ; qui sont les débutants, et qui sont les avancés en phonétique. Cette donnée va guider l'enseignant au cours de l'enseignement. Les questions restantes sont de type ouvert.

5. *Quelles sont les difficultés majeures de vos apprenants dans l'emploi des semi-consonnes ?*

Comme indiqué par Gardes-Tamine (1990), la phonétique s'intéresse à tout ce qui touche à la production et à la perception des sons, des accents et des intonations. Il consiste à étudier comment les sons de la parole sont articulés, avec quels organes, quels sont les processus qui interviennent. Nous voudrions savoir les difficultés que les étudiants ont dans l'apprentissage de la

phonétique. Nous pensons que les enseignants peuvent reconnaître les difficultés de leurs étudiants dans la classe de phonétique. Étant une question ouverte, nous espérons que les enseignants nous partagent leur expérience dans la salle de classe. Nous attendons des réponses comme difficultés dans la prononciation de certains sons surtout les voyelles fermées et les semi-consonnes. Cela veut dire que les apprenants peuvent avoir des problèmes en lecture à haute voix. Nous nous intéressons à la prononciation, car d'après Agbessime (2017 : 02), si un seul son est mal prononcé. Ce seul son peut rendre méconnaissable le mot entendu, car dans l'usage habituel de la langue le son et le sens sont intrinsèquement liés.

6. *Lequel/Lesquels de ces moyens pratiques utilisez-vous au cours de vos leçons de phonétique ?*

- 
- Exercices d'articulation
 - Écoute et imitation
 - Utilisation de miroirs
 - Enregistrements audio
 - Utilisation de logiciels et d'applications
 - Cours en groupe

Nous voulons savoir ce qui se passe dans la classe entre l'enseignant et les étudiants et les apprenants. Comment l'enseignant fait participer les étudiants pour rendre la leçon moins difficile aux étudiants. Donc nos répondants vont choisir leurs approches et techniques d'enseignement de la phonétique de manière précise, car les moyens proposés se précisent sur l'enseignement des semi-consonnes, le sujet de recherche.

7. *Comment enseignez-vous les semi-consonnes du point de vue phonémique et syllabique ?*

De manière plus spécifique, nos répondants vont nous dire leur approches et techniques d'enseignement des semi-consonnes du point de phonémique et syllabique. Alors que Agbessime (2017 : 33), affirme que les semi-consonnes sont des sons de transition entre une voyelle de départ et un son consonantique fricatif d'arrivée, Carton (1974), explique que les semi-consonnes sont phonétiquement très proches des voyelles dont elles sont issues mais elles comportent également des caractères consonantiques. Alors ces sons ont des particularités que l'enseignant doit tenir en compte dans la salle de classe. Il est fort probable, donc, que l'enseignant utilise grandement la paire minimale, la dictée, les oppositions phonologiques et/ou l'exercice de transcription comme des moyens de faire comprendre les apprenants. L'enseignant peut engager les étudiants par ces moyens en se basant sur les audio-visuels.

8. *Que faites-vous pour les faire comprendre l'épenthèse des semi-consonnes ?*

D'après Meunier (2015 : 15), la semi-consonne [ɥ] vient de la voyelle [y] en position de hiatus, qui s'écrit « u » comme dans *Suisse* ou *Suède*. Meunier conseille qu'il faut toujours penser à la voyelle correspondante pour bien réaliser la semi-consonne. En effet, Carton (1974), soutient que les semi-consonnes sont phonétiquement très proches des voyelles dont elles sont issues. Il est alors primordial que l'enseignant tienne en compte dans la salle de classe les semi-consonnes et les voyelles correspondantes. Ce sont des indicateurs indispensables quand il s'agit d'expliquer la notion d'épenthèse des semi-consonnes aux apprenants de FLE. Dans ce sens, nous attendons que les enseignants nous disent par exemple qu'ils utilisent grandement la paire

minimale, la dictée et les oppositions phonologiques en passant par des pratiques audio-visuelles.

9. *Que faites-vous pour les faire comprendre les lettres correspondant aux sons /j/, /w/ et /y/ ?*

Nous voulons en quelque sorte confirmer la réponse que nos répondants ont donnée à la question 7, car les sons /j/ et /y/ sont des semi-consonnes. Alors nous attendons que les enseignants répètent qu'ils utilisent la paire minimale, la dictée, les oppositions phonologiques et/ou l'exercice de transcription comme des moyens pour faire comprendre aux apprenants l'emploi de ces sons, /j/, /w/ et /y/.

10. *Quel est votre défi majeur dans l'enseignement des semi-consonnes chez les apprenants de FLE ?*

Nous posons une question très ouverte à nos répondants d'y répondre selon leurs expériences d'enseignement de la phonétique. Nous sommes d'avis qu'il y aurait des défis. Alors nous voudrions savoir si ces défis seraient les mêmes chez tous les répondants ou non. En effet, Agbessime (2017 : 02), estime que le fait que ni les langues maternelles ni la langue de scolarisation n'est le français constitue pour les enseignants un problème majeur dans la plupart des cas par manque d'information sur la langue ciblée. Cette question nous permettra de savoir ces défis qu'ont les différents enseignants de ce cours au sein de l'université.

Notre grand intérêt dans cet entretien était de savoir le niveau de formation des enseignants en phonétique, comment les enseignants facilitent la compréhension des apprenants par rapport à la bonne prononciation des mots français et si eux-mêmes

ils ont constaté les contraintes dans la prononciation des semi-consonnes en français et les interventions déployées, s'il y a lieu.

Les semi-voyelles, dans leur intégralité, ne sont pas séparées de la phonétique dans les programmes de français du deuxième semestre de la première année des apprenants au département de français à University of Education, Winneba. Dans ce cas, il s'avère nécessaire d'inclure les enseignants de ces apprenants dans cette enquête. Vu les contraintes dans l'emploi des semi-consonnes chez les apprenants, il s'avère très important d'accéder aux propos de ces apprenants quant à l'emploi des semi-consonnes. La crédibilité de ce questionnaire est respectée étant donné que c'étaient les mêmes questions qui étaient posées aux différents enseignants qui enseignent au même niveau les cours de phonétique.

3.3.2 Nature du test

Dans le cadre de cette recherche, la prononciation est un élément indispensable. Parlant de la prononciation, il devient pratiquement nécessaire que le sujet parlant sache articuler tous les sons du français afin d'assumer la position de bien prononcer les seules trois semi-consonnes en français. Nous avons utilisé comme test la lecture à haute voix et un test de transcription phonétique suivant l'API (Cf. Annexe B) suivi d'un découpage syllabique. En effet, le test que nous avons proposé aux apprenants ne vise qu'à mesurer leurs compétences dans la production des semi-consonnes en français compte tenu des contraintes phonémique et syllabique.

La lecture à haute voix a été la première section du test. Le premier test demande aux apprenants de lire un extrait du texte de la chanson *Ne me quitte pas*, (Brel 1959). Cet extrait contient des mots et des expressions dans lesquels nous pouvons trouver des semi-consonnes. Le texte est composé d'un langage courant. Ce test s'est

déroulé tout de même comme l'examen oral (partie lecture) du département des apprenants en question. À part le fait que nous corrigeons au fur et à mesure que chacun des apprenants lisait, nous avons enregistré encore chaque lecture, le cas échéant, pour revoir après le test. Voici ci-après le barème de notation pour chacun des dix mots selon nos analyses à partir des livres et des dictionnaires consultés.

Nous avons un guide de correction à l'aide des dictionnaires linguistiques et les auteurs que nous avons consultés. Nous avons dans cette grille les dix mots que ces apprenants devraient prononcer avec leur transcription standard. Ces dix mots étant des mots où se trouvent les semi-consonnes. Nous avons consulté des dictionnaires divers pour nous assurer des bonnes prononciations des mots visés comme suit :

1. *Oublier*

D'après nos consultations faites, le mot *oublier* contient six (6) phonèmes [ublije] dans les dictionnaires et les livres consultés, (Robert, par exemple). Selon Ooijevaar (2009 : 06) dans des mots où une voyelle fermée précède une autre voyelle au début de la syllabe suivante, un son transitoire s'insère entre les deux voyelles : c'est la semi-consonne correspondante de la première voyelle ; comme dans la prononciation de *oublier*, on prononce un [j] entre les deux voyelles : [ublije]. C'est ce qu'on appelle l'épenthèse, (Ooijevaa 2009 : 06). Il est très probable que nous attendions d'autres prononciations comme [ublie]*, [oble]*, [ubli]* ou [ubliε] mais la bonne prononciation, selon nos consultations est [ublije]. C'est cette dernière que nous espérons entendre ou enregistrer chez notre public.

2. *enfuit*

Le mot *enfuit* d'après le Bescherelle (1980) est le participe passé de l'infinitif *enfuir*. Nous avons remarqué pendant nos consultations que le mot *enfuit* contient quatre (4) phonèmes [ɛ̃fɥi]. D'après Ooijevaar, l'épenthèse se produit pourtant seulement après [i], comme dans *oublier* [ublɛje] en haut. Dans les autres cas, ([y] ou [u] suivi d'une voyelle), les deux voyelles se suivent sans qu'il y ait un son de transition ; ainsi *enfuit* se prononce comme [ɛ̃fɥi], et non [ɛ̃fyɥi]. Il est possible que nous attendions d'autres prononciations comme [ɛ̃fuit]*, [ɛ̃fɥji]*, [ɛ̃fui]* ou [ɛ̃fui]* mais la bonne prononciation selon nos consultations est [ɛ̃fɥi]. C'est ce dernier que nous espérons entendre ou enregistrer chez notre public car souvent la semi-consonantisation a lieu quand la voyelle en question est précédée au maximum d'une consonne, donc aussi au début d'un mot (iambe, *enfuit*, huit, oui). Ainsi, *enfuit* se prononce [ɛ̃fɥi], (Agbessime 2017 : 33-35).

3. *malentendus*

D'après nos consultations faites, le mot *malentendus* contient huit (8) phonèmes [malɛ̃tɛ̃dy] dans les deux dictionnaires et les livres consultés. Ce mot ne contient pas une semi-consonne mais il y figure une voyelle qui puisse se transiter à une semi-consonne : le son final du mot, [y] peut se transformer en [ɥ] selon les conditions phonétiques dans lesquelles il se trouve dans un mot, (Meunier 2015 : 15). Ainsi est-il très probable que nous entendions d'autres prononciations comme [malɛ̃tɛ̃du]* ou [malɛ̃tɛ̃dus]* mais la bonne prononciation selon nos consultations est [malɛ̃tɛ̃dy].

4. *tuaient*

Le mot *tuaient* d'après le Bescherelle (1980) est conjugué selon la troisième personne de pluriel au temps imparfait du mode indicatif de l'infinitif *tuer*. Nous avons remarqué que le mot *tuaient* contient trois (3) phonèmes [tʏɛ]. selon Ooijevaar, l'épenthèse se produit pourtant seulement après [i], comme dans *oublier* [ublɪje]. Dans les autres cas, ([y] ou [u] suivi d'une voyelle), les deux voyelles se suivent sans qu'il y ait un son de transition ; ainsi *tuaient* se prononce comme [tʏɛ], et non [tyʏɛ]*. Il est possible que nous entendions d'autres prononciations comme [tyʏɛ]*, [tue*] ou [tuai]* mais la bonne prononciation selon nos consultations est [tʏɛ], car souvent la semi-consonantisation a lieu quand la voyelle en question est précédée au maximum d'une consonne, donc au début d'un mot (iambe, enfuit, huit, oui). Ainsi, *tuaient* se prononce [tʏɛ], (Agbessime 2017 : 33-35).

5. *pluie*

Le barème du mot *pluie* ne serait pas si différent de celui du mot *enfuit*. D'après les dictionnaires, le mot *pluie* est nom commun. Nous avons remarqué pendant nos consultations que le mot *pluie* contient quatre (4) phonèmes [plʏi]. D'après Ooijevaar, l'épenthèse se produit pourtant seulement après [i], comme dans *oublier* [ublɪje] en haut. Dans les autres cas, ([y] ou [u] suivis d'une voyelle), les deux voyelles se suivent sans qu'il y ait un son de transition ; ainsi *pluie* se prononce comme [plʏi], et non [plyʏi]. Il est possible que nous entendions d'autres prononciations comme [pluji]*, [pului]* ou [pluie]* mais la bonne prononciation selon nos consultations est [plʏi].

6. *lumière*

Nous avons remarqué pendant nos consultations que le mot *lumière* est un nom qui contient six (6) phonèmes [lymjɛR]. Nous voyons la présence de la

semi-consonne [j] dans le mot à cause de la voyelle [i] qui est suivie d'une autre voyelle, mais il n'y figure pas la notion d'épenthèse. Néanmoins, d'après Ooijevaar, l'épenthèse se produit pourtant seulement après [i], comme dans *oublier* [ublɪje] en haut. Dans les autres cas, ([y] ou [u] suivis d'une voyelle), les deux voyelles se suivent sans qu'il y ait un son de transition. Le contenu phonétique du mot *lumière* n'est pas très différent du mot *oublier* quant à la position de la voyelle [i]. Pourtant, les mots comme *oublier* ou *plier* contiennent un liquide qui précède le son [i]. En effet Ooijevaar ajoute que l'épenthèse se produit toujours quand il y a au plus une consonne qui précède la voyelle fermée suivie d'une autre voyelle et précédée d'une consonne et une liquide.

7. *histoire*

D'après nos consultations faites, le mot *histoire* contient six (6) phonèmes [istwaR] dans les deux dictionnaires et les livres consultés. Selon Agbessime (2017 : 35), la semi-consonne [w] quand elle est précédée de plusieurs consonnes et suivie d'une autre voyelle comme [a], comme dans *trois* [tɾɪwa], *histoire* [istwaR] ou de [ɛ̃] comme dans *groin* [gɾwɛ̃]. Il est très probable que nous attendions d'autres prononciations comme [istoaR]* ou [istuwaR]* mais la bonne prononciation selon nos consultations est [istwaR]. C'est cette dernière que nous espérons écouter ou enregistrer chez notre public.

8. *rejaillir*

Le mot *rejaillir* d'après le Bescherelle (1980) et les dictionnaires est un verbe à l'infinitif. Nous avons remarqué pendant nos consultations que le mot *rejaillir* se prononce à partir de sept (7) phonèmes [RəʒajiR]. Dans ce mot, il y

a semi-consonne [j] qui représente les graphies –ill dans le mot. Il est évoqué par des auteurs comme Léon (1987) et Agbessime (2017 : 34) que la semi-consonne dorso-palatale étirée, appelée encore le *yod* [j], est le phonème qui est représentée par les graphies –ille et –il en finale des mots. Comme dans *filles, grille, travail, rejaillir*. Donc, nous espérons entendre prononcer par les étudiants le mot *rejaillir* [RəʒajɪR] et non d'autres formes qui ne seront que fausses.

9. *ancien*

Nous avons remarqué pendant nos consultations que le mot *ancien* est un nom qui contient quatre (4) phonèmes [ɑ̃sjɛ̃]. Nous voyons la présence de la semi-consonne [j] dans le mot à cause de la voyelle [i] qui est suivie d'une autre voyelle [ɛ̃] dans le même mot, mais il n'y figure pas la notion d'épenthèse. Néanmoins, d'après Ooijevaar, l'épenthèse se produit pourtant seulement après [i], comme dans *oublier* [ublɪjɛ̃]. Dans les autres cas, ([y] ou [u] suivi d'une voyelle), les deux voyelles se suivent sans qu'il y ait un son de transition. Le contenu phonétique du mot *ancien* n'est pas très différent du mot *oublier* quant à la position de la voyelle [i]. Pourtant, les mots comme *oublier* ou *plier* contiennent une liquide qui précède le son [i]. En effet, Ooijevaar ajouta que l'épenthèse se produit toujours quand il y a au plus une consonne qui précède la voyelle fermée suivie d'une autre voyelle et précédée d'une consonne et une liquide.

10. *flamboie*

Le cas de ce mot (*flamboie*) ne serait pas différent de celui du mot *histoire* analysé en haut. Le mot *flamboie* contient six (6) phonèmes [flɑ̃bwa] selon les deux

dictionnaires et les livres consultés. Selon Agbessime (2017 : 35), la semi-consonne [w] se produit quand il le graphème « oi » est précédé d'une ou de plusieurs consonnes et suivie d'une autre voyelle ou non comme [a], comme dans *trois* [tʁwa], *flamboie* [flɑ̃bwa] ou de [ɛ] comme dans *groin* [gʁwɛ]. Il est très probable que nous entendions d'autres prononciations comme [flɑ̃boa] ou [flɑ̃bua] mais la bonne prononciation selon nos consultations est [flɑ̃bwa]. C'est cette dernière que nous allons marquer comme correcte au cours de nos corrections des données de notre public.

La deuxième section du test porte sur la transcription et la syllabation. Nous voudrions mesurer le niveau des contraintes phonémique et syllabique chez les apprenants par rapport à la transcription phonétique française et le découpage syllabique des mots contenant des semi-consonnes. Le texte à transcrire et découper en syllabe est un paragraphe de 49 mots obtenu de Meunier (2015 : 16) :

Nous courions¹ mes deux frères et moi devant huit Suisses² qui nous suivaient³ depuis⁴ trois mois. Ils voulaient nous dépouiller⁵. Alors, nous avons fui tous les trois⁶ pleins d'espoir⁷ vers la Suède. C'est épuisés⁸ que nous l'avons atteinte mais nous nous sommes bien tapés sur les cuisses⁹ de joie.

La transcription selon l'API et la syllabation est une partie intégrante de leur orientation de cours pour la phonétique dans leur troisième année. Il a donc fallu que ces apprenants sachent transcrire et découper en syllabes les mots français ou des phrases françaises. Cette transcription a été faite individuellement sous notre supervision. Nous avons, pour la correction et l'analyse du test, consulté des dictionnaires divers pour en être sûr de la bonne prononciation ou transcription de chacune des lettres ou groupe de lettres dans les textes donnés aux apprenants

pour transcrire et les contraintes possibles dans celles-ci. Le barème a été construit d'après Meunier (2015 :15-16) et à l'aide des dictionnaires. Le barème des dix mots visés dans ce texte est le suivant :

1. *courions*

D'après nos consultations faites, le mot *courions* contient cinq (5) phonèmes [kuRjɔ̃] selon le Petit Robert et les livres consultés. Selon Ooijevaar (2009 : 06), dans des mots où une voyelle fermée précède une autre voyelle au début de la syllabe suivante, un son transitoire s'insère entre les deux voyelles : c'est la semi-consonne correspondante de la première voyelle ; comme dans la prononciation de *courions*, on prononce un [j] juste avant la voyelle suivante : [kuRjɔ̃]. Il est possible que les étudiants donnent d'autres formes de transcription comme [kuRɔ̃]* ou [kuRiɔ̃]* mais la bonne transcription selon nos consultations est [kuRjɔ̃]. C'est cette dernière que nous espérons voir dans les réponses de notre public.

2. *Suisse*

Le deuxième mot dont nous voulons la transcription par les étudiants c'est *Suisse*. Le mot *Suisse* d'après les dictionnaires est un nom propre. Nous avons remarqué pendant nos consultations que le mot *Suisse* contient quatre (4) phonèmes [sɥis]. La transcription *[syɥis] ne serait pas acceptée car d'après Ooijevaar, l'épenthèse se produit seulement après [i], comme dans *oublier* [ublɛjɛ] mais dans les autres cas, ([y] ou [u] suivi d'une voyelle), les deux voyelles se suivent sans qu'il y ait un son de transition ; ainsi *suisse* se prononce comme [sɥis], et non [syɥis]. Aussi est-il possible que nous voyions d'autres transcriptions comme [syis]* ou [suis]* qui, selon les dictionnaires ne

sont pas acceptées. En effet la bonne transcription selon nos consultations est [syis].

3. *suivaient*

Le mot *suivaient* d'après le Bescherelle (1980) est conjugué à la troisième personne du pluriel à l'imparfait du mode indicatif. Son infinitif est « suivre ». Nous avons remarqué pendant nos consultations que le mot *suivaient* et *Suisse* ont la même justification pour le choix de notre transcription. *Suivaient* contient cinq (5) phonèmes [sɥivɛ]. Alors la présence de la semi-voyelle [ɥ] dans la transcription de ce mot est le fait que le son [y] est suivi par une autre voyelle [i], (Agbessime 2017, Ooijevaar, 2009).

4. *depuis*

Le mot *depuis* contient quatre (4) phonèmes [dɛpɥi]. C'est-à-dire qu'il n'y a pas d'épenthèse. D'après Ooijevaar, l'épenthèse se produit seulement après [i], comme dans *oublier* [ublɛjɛ] mais dans les autres cas, ([y] ou [u] suivi d'une voyelle), les deux voyelles se suivent sans qu'il y ait un son de transition ; ainsi *depuis* se prononce comme [dɛpɥi], et non [dɛpyɥi]. Aussi est-il possible que nous verrons d'autres transcriptions comme [dɛpuji]* ou [dɛpui]* qui, selon les dictionnaires ne sont pas acceptées. En effet la bonne transcription selon nos consultations est [dɛpɥi].

5. *dépouiller*

Le mot *dépouiller* d'après le Bescherelle (1980) et les dictionnaires est un verbe à l'infinitif. Nous avons remarqué pendant nos consultations que le mot *dépouiller* se prononce à partir de six (6) phonèmes [depɥɛ]. Dans ce mot il y a semi-consonne [j] qui représente les graphies –ill dans le mot. Il est évoqué par des auteurs comme Léon (1987) et Agbessime (2017 : 34) que la semi-consonne dorso-palatale étirée, appelée

encore le *yod* [j], est le phonème qui est représenté par les graphies –ille et –il en finale des mots comme dans *fille*, *dépouiller*, *travail*, *rejaillir*. Donc, nous espérons voir des transcriptions par les étudiants du mot *dépouiller* comme [depuje] et non d'autres formes qui ne seront que fausses.

6. *trois*

D'après nos consultations faites, le mot *trois* contient quatre (4) phonèmes [tRwa]. Selon Agbessime (2017 : 35), la voyelle /u/ se transforme en [w] quand elle est précédée de plusieurs consonnes et suivie d'une autre voyelle comme [a], comme dans *trois* [tɾwa], *histoire* [istwaR] ou suivie de [ɛ̃] comme dans *groin* [gɾwɛ̃]. Il est très probable que les étudiants transcrivent ce mot en d'autres formes comme *[tRua] ou *[tRoa] mais la bonne prononciation selon nos consultations est [tRwa]. C'est cette dernière que nous allons corriger comme la bonne réponse.

7. *espoir*

Le cas de ce mot (*espoir*) ne serait pas différent celui du mot *histoire* analysé en haut. Le mot *espoir* contient six (6) phonèmes [ɛspwaR] selon les deux dictionnaires et les livres consultés. Selon Agbessime (2017 : 35), la voyelle /u/ se transforme en [w] quand elle est précédée de plusieurs consonnes et suivie d'une autre voyelle comme [a], comme dans *trois* [tRwa], *espoir* [ɛspwaR] ou de [ɛ̃] comme dans *groin* [gɾwɛ̃]. Il est très probable que nous verrions d'autres transcriptions par les étudiants comme *[ɛspuaR] ou *[ɛspoaR] mais la bonne prononciation selon nos consultations est [ɛspwaR]. C'est cette dernière que nous allons marquer comme correct au cours de nos corrections des données de notre public.

8. *épuisés*

Le mot *épuisé* d'après le Bescherelle (1980) est le participe passé de l'infinitif *épuiser*. Nous avons remarqué pendant nos consultations que le mot *épuisé*

contient six (6) phonèmes [epɥize]. D'après Ooijevaar, l'épenthèse se produit seulement après [i], comme dans *oublier* [ublɪje] mais ce n'est pas le cas dans ce mot. En effet elle explique que, dans les autres cas, ([y] ou [u] suivi d'une voyelle), les deux voyelles se suivent sans qu'il y ait un son de transition ; ainsi *épuisés* se transcrit comme [epɥize], et non [epyɥise]. Il est possible que nous verrons d'autres transcriptions par les étudiants comme [epyɥise]*, *[epuize] ou *[epize] mais la bonne transcription selon nos consultations est [epɥize]. C'est cette dernière que nous espérons voir chez notre public car souvent la semi-consonantisation a lieu quand la voyelle en question est précédée d'au maximum une consonne, donc aussi au début d'un mot (iambe, enfiut, huit, oui). Ainsi, *épuisés* se prononce [epɥize], (Agbessime ,2017 : 33-35).

9. *cuisse*s

Le mot *cuisse*s contient quatre (4) phonèmes [kɥis]. C'est-à-dire qu'il n'y a pas d'épenthèse. D'après Ooijevaar, l'épenthèse se produit pourtant seulement après [i], comme dans *oublier* [ublɪje] mais dans les autres cas, ([y] ou [u] suivi d'une voyelle), les deux voyelles se suivent sans qu'il y ait un son de transition ; ainsi *cuisse*s se prononce comme [kɥis], et non [kyɥis]. Aussi est-il possible que nous verrons d'autres transcriptions comme *[kuis] ou 8[kyis] qui, selon les dictionnaires ne sont pas acceptées. En effet, la bonne transcription selon nos consultations est [kɥis].

10. *joie*

Le cas de ce mot (*joie*) ne serait pas différent de celui du mot *flamboie* analysé en haut. Le mot *joie* contient trois (3) phonèmes [ʒwa] selon les deux dictionnaires et les livres consultés. Selon Agbessime (2017 : 35), la voyelle /u/ se transforme en [w]

quand elle est précédée de plusieurs consonnes et suivie d'une autre voyelle comme [a], comme dans *joie* [ʒwa], *flamboie* [flãbwa] ou de [ɛ̃] comme dans *groin* [gʁwɛ̃]. Il est très probable que nous verrons d'autres transcriptions par les étudiants comme *[ʒoa] ou *[ʒua] mais la bonne prononciation selon nos consultations est [ʒwa]. C'est cette dernière que nous allons marquer comme correct au cours de nos corrections des données de notre public.

3.4 Méthodes d'analyse des données

Comme indiqué dans la section 3.1 ci-dessus, cette étude a adopté une approche de recherche à méthodes mixtes. Creswell (2003 :7) affirment que la recherche par méthodes mixtes est plus que la simple collecte de données qualitatives et quantitatives ; elle implique que les données sont intégrées, ou mélangées à un certain stade du processus de recherche.

L'usage du logiciel Microsoft Excel nous a beaucoup aidé dans la présentation et l'analyse des données de point de vue statistiques. Etant donné qu'il y a des enregistrements, nous nous sommes inspiré du logiciel PRAAT (Boersma et Weenink (2021) pour l'analyse des enregistrements. La mesure et l'analyse des semi-consonnes ainsi que la segmentation des mots en syllable du deuxième test a été faite manuellement en nous appuyant sur les dictionnaires et les livres phonétiques.

Les résultats obtenus de l'analyse nous ont donné une vue claire sur les contraintes d'emploi et les difficultés posées par ces contraintes. Ayant su les contraintes et les difficultés dans la prononciation des semi-consonnes en FLE, nous nous sommes basé sur la théorie du crible phonologique de Troubetzkoy et la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique pour parvenir à nos fins désirées.

3.5 Conclusion

La démarche méthodologique dévoile l'espace où se déroulent la recherche, les personnes chez qui les données sont accueillies et les outils avec lesquels les données sont accueillies. Dans ce chapitre, en effet, nous avons fait montrer notre motivation pour le choix de la population et les moyens scientifiques par lesquels nous avons choisi notre échantillon pour le travail. Les instruments pour la collecte des données sont bien détaillés y compris le barème pour chacun des instruments pour permettre au lecteur d'avoir une forte compréhension de la recherche.



CHAPITRE QUATRE

ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats obtenus, ainsi que les analyses et la synthèse qui en découlent. Nous avons examiné les données issues des tests et des questionnaires. Les données du questionnaire ont été analysées et interprétées sans recourir à des tableaux, sauf l’item 6, car cela est cohérent avec leur nature linéaire et interprétative. En ce qui concerne les données des tests, elles ont été analysées et interprétées à l'aide de tableaux et de pourcentages. Les données recueillies ont été analysées, classées et commentées, révélant ainsi les problèmes sous-jacents liés à l'acquisition d'une bonne prononciation des semi-consonnes en français langue étrangère chez les apprenants de troisième année du département de français à UEW.

4.1 Analyse des réponses des enseignants sur le questionnaire

Nous avons consacré cette section à présenter en détail l'analyse des réponses fournies par les enseignants, en offrant des explications approfondies pour chaque question posée. Pour mener à bien cette étude, nous avons pris contact avec les enseignants concernés et avons pu obtenir leur participation en remplissant le questionnaire. Il convient de noter que nous avons réussi à établir une communication avec les deux enseignants qui dispensent le cours « Introduction à la phonétique et à la phonologie ».

Une fois les réponses obtenues, nous avons entrepris une analyse qualitative approfondie des données recueillies, en nous appuyant principalement sur des méthodes interprétatives. Conformément à notre approche méthodologique, nous

avons choisi de ne pas présenter les résultats sous forme de tableaux, car cela ne correspondait pas à la nature des données et à notre objectif de comprendre et d'interpréter les réponses fournies par les enseignants. Au lieu de cela, nous avons privilégié une présentation narrative qui nous a permis de décrire en détail les réponses de chaque enseignant, en soulignant les similitudes et les divergences entre leurs points de vue. Cette approche nous a permis de mettre en évidence les principales tendances, les points d'accord et de désaccord, ainsi que les idées clés qui ont émergé de l'analyse des réponses des enseignants.

1. Quel est votre niveau professionnel ?

Dans notre enquête, nous avons d'abord cherché à connaître le parcours scolaire de nos répondants, qui sont tous des professeurs à l'université. Les options proposées pour cette question étaient la licence, le master et le doctorat. Selon les réponses recueillies, nous avons noté que les deux professeurs (E1 et E2) interrogés ont obtenu leur doctorat. Ces données nous indiquent que ces enseignants possèdent une certaine expertise dans le domaine académique, ce qui signifie qu'ils ont une solide connaissance dans leur domaine d'étude. Par conséquent, ils devraient être en mesure de bien communiquer les concepts du cours aux apprenants dont ils ont la charge.

Cependant, nous nous sommes posé la question de savoir si la spécialité de ces professeurs concerne spécifiquement la phonétique et/ou la phonologie. Pour répondre à cette question, nous avons inclus un deuxième élément dans le questionnaire.

2. Êtes-vous diplômé en phonétique ? / Est-ce que la phonétique est votre spécialité ?

Selon les recherches d'Intravaia (2000 : 02), de nombreux professeurs de langues vivantes sont sensibles à l'esthétique des sonorités de la langue qu'ils enseignent.

Cependant, peu d'entre eux s'aventurent dans le domaine spécifique de la correction de la prononciation. À notre grande surprise, les deux professeurs qui ont répondu à cette question ont déclaré ne pas avoir de diplôme en phonétique. En d'autres termes, la phonétique n'est pas leur spécialité. De plus, même le professeur titulaire d'un doctorat ne possède pas de spécialisation en phonétique. Seul un professeur indique avoir une spécialisation en phonétique au niveau du Master.

Cela soulève une préoccupation importante. Selon Intravaia (2000 : 03), en classe, le professeur est immédiatement confronté aux productions phoniques erronées des apprenants. Cependant, si le professeur n'est pas spécialisé dans ce domaine, comment peut-il connaître les techniques et les théories spécifiques nécessaires pour répondre efficacement à ces problèmes phonétiques ? Nous estimons que cette situation constitue un défi pour ces professeurs dans le cours de phonétique, pour lequel ils ne possèdent pas les compétences nécessaires.

Il est essentiel de reconnaître que l'enseignement de la phonétique nécessite une expertise spécifique et une connaissance approfondie des techniques et des théories liées à l'apprentissage de la prononciation. Sans cette maîtrise, les enseignants peuvent rencontrer des difficultés pour traiter de manière adéquate les problèmes phonétiques rencontrés par les apprenants. Cela souligne l'importance de proposer des formations spécialisées en phonétique et de veiller à ce que les enseignants aient les compétences nécessaires pour aborder efficacement ces défis phonétiques en classe.

3. Pendant combien d'années enseignez-vous la phonétique ?

Nous partageons la perspective selon laquelle l'expérience et l'acquisition des connaissances dans un domaine peuvent être influencées par le nombre d'années passées à enseigner. Dans cette optique, nous avons inclus une question dans notre

enquête afin de demander aux répondants le nombre d'années pendant lesquelles ils ont enseigné ce cours spécifique. Les options de réponse proposées étaient : 0-2 ans, 3-5 ans et plus de 5 ans.

Il est indéniable que l'enseignement est un processus d'apprentissage constant, et les interactions avec les apprenants peuvent également contribuer à l'acquisition de nouvelles connaissances. Il est fréquent que de nouvelles notions ou situations nécessitent des recherches supplémentaires de la part des enseignants. Par conséquent, au fur et à mesure que les enseignants accumulent des années d'expérience dans l'enseignement d'un cours donné, ils ont tendance à acquérir une solide expertise dans leur domaine.

Selon les réponses obtenues, un enseignant a plus de 5 ans d'expérience dans l'enseignement du cours, tandis que l'autre a enseigné pendant une période de 3 à 5 ans. Ces informations indiquent que ces enseignants possèdent une expérience appréciable dans l'enseignement du cours en question. Cette expérience accumulée suggère qu'ils ont développé des compétences solides et une connaissance approfondie du sujet au fil des années.

4. Avez-vous identifié les différents niveaux de difficultés de vos apprenants dans l'emploi des semi-consonnes ?

Il est intéressant de noter que les deux enseignants ont répondu « Oui » à cette question. La participation de tous les apprenants en classe est très importante pour assurer une meilleure compréhension. Lorsque tous les apprenants participent activement, cela favorise la réussite scolaire, soutient la motivation à apprendre et permet de répondre aux besoins individuels de chaque apprenant.

Il est essentiel de connaître le profil de la classe, c'est-à-dire de savoir qui sont les apprenants débutants et qui sont les apprenants avancés en phonétique. Selon De Vecchi et Giordan (1989), l'enseignement n'est ni simple ni évident, et il n'existe pas de méthode universelle qui convienne à tous les élèves et à tous les moments. Par conséquent, il est encourageant de constater que les enseignants ont été en mesure d'identifier les différents niveaux de leurs apprenants en phonétique. Cette information sera un guide précieux pour les enseignants tout au long de leur enseignement.

En connaissant les différents niveaux des apprenants, les enseignants pourront adapter leur enseignement en conséquence, en fournissant des activités et des ressources appropriées à chaque groupe. Cela permettra de répondre de manière plus ciblée aux besoins spécifiques des apprenants et d'optimiser leur progression en phonétique. La prise en compte de ces différents niveaux renforce la pertinence de l'enseignement et permet d'offrir une expérience d'apprentissage plus individualisée et enrichissante pour tous les apprenants de la classe.

5. *Quelles sont les difficultés majeures de vos apprenants dans l'emploi des semi-consonnes pendant vos cours ?*

Les deux enseignants ont souligné que les apprenants ont tendance à confondre les lettres et les sons. L'une des réponses est que « la transcription et la production de ces sons » est le défi majeur des apprenants. L'autre dit qu'« ils n'arrivent pas à les transcrire ». En effet, ils ont du mal à bien produire et transcrire les semi-consonnes. Il se peut qu'ils prononcent souvent le groupe de lettres « ll » /l/ dans tous les mots, alors que cela devrait être prononcé comme /j/ dans des mots tels que « famille » /famij/. Les différences de timbre des sons peuvent constituer une difficulté. Comme

le souligne Gardes-Tamine (1990), la phonétique concerne la production et la perception des sons, des accents et des intonations. Elle étudie comment les sons de la parole sont articulés, quels organes sont impliqués et quels processus interviennent.

Étant donné que ces enseignants ont été en mesure d'identifier les difficultés spécifiques auxquelles les apprenants sont confrontés, il est important de souligner que ces difficultés pourraient être mieux résolues s'ils disposent d'une formation solide en phonétique. La prononciation revêt une importance particulière, comme le souligne Agbessime (2017 : 02), car la mauvaise prononciation d'un seul son peut rendre méconnaissable le mot entendu. Dans l'usage courant de la langue, le son et le sens sont intrinsèquement liés.

Ainsi, en se concentrant sur la prononciation, les enseignants pourront aider les apprenants à surmonter ces difficultés spécifiques, en leur fournissant des conseils et des exercices ciblés pour améliorer leur production des sons. Une formation adéquate en phonétique leur permettra de mieux comprendre les mécanismes articulatoires et les processus perceptuels liés à la production des semi-consonnes, et ainsi de guider efficacement les apprenants vers une meilleure prononciation et une meilleure compréhension auditive.

6. Lesquelles de ces pratiques utilisez-vous au cours de vos leçons de la phonétique ?

Voici la figure montrant les réponses des enseignants suivi des interprétations détaillées.

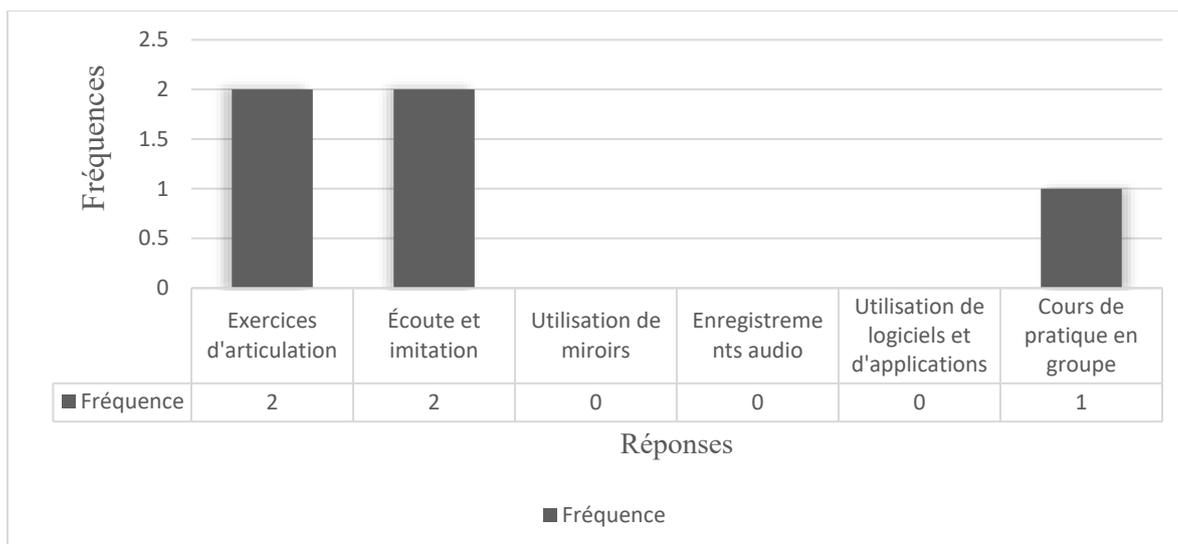


Fig. 14: Pratiques qu'ils utilisent au cours de leurs leçons de phonétique

D'après les réponses présentées sur la figure 14 en haut, les deux professeurs utilisent des exercices d'articulation, ce qui indique qu'ils mettent l'accent sur la pratique des mouvements et positions spécifiques des organes phonatoires pour produire les sons de la langue. Les deux professeurs soulignent également l'importance de l'écoute et de l'imitation, ce qui suggère qu'ils encouragent leurs étudiants à écouter attentivement les sons de la langue cible et à essayer de les reproduire de manière précise. Aucun des professeurs ne recourt à l'utilisation de miroirs, d'enregistrements audio ou de logiciels. Cela pourrait signifier qu'ils privilégient des méthodes plus traditionnelles et interactives, plutôt que de s'appuyer sur des outils technologiques ou des supports visuels supplémentaires. Seul l'un des professeurs mentionne l'utilisation de pratiques en groupe. Cela implique qu'il organise des sessions où les étudiants peuvent pratiquer ensemble et peut-être bénéficier de l'observation et de la correction des pairs.

En résumé, les deux professeurs se concentrent sur les exercices d'articulation et l'écoute/imitation comme principaux moyens pratiques lors de leurs leçons de phonétique, tandis que l'un d'entre eux intègre également des cours pratiques en

groupe. Ils n'utilisent pas de miroirs, d'enregistrements audio, de logiciels dans leurs enseignements de la phonétique.

Dans l'ensemble, il est encourageant de constater que les enseignants reconnaissent l'importance de la pratique et de l'interaction dans l'enseignement de la phonétique. Néanmoins, un emploi courant des approches communicatives, de l'utilisation d'activités audiovisuelles, des pratiques en laboratoire et d'autres techniques pédagogiques technologiques peuvent aider à rendre la leçon plus engageante, interactive et accessible aux apprenants.

7. Comment enseignez-vous les semi-consonnes des points de vue phonémique et syllabique ?

Le premier professeur mentionne l'imitation comme moyen d'enseignement. Cela suggère qu'il encourage les étudiants à écouter attentivement les modèles de prononciation des semi-consonnes dans un contexte donné et à essayer de les reproduire de manière similaire. En identifiant les semi-consonnes dans le contexte, les étudiants peuvent comprendre comment les utiliser correctement dans la production syllabique. L'autre professeur enseigne à partir de la prononciation et de la transcription. Cela indique qu'il met l'accent sur la corrélation entre la prononciation réelle des semi-consonnes et leur transcription écrite. En comprenant comment prononcer correctement les semi-consonnes, les étudiants peuvent ensuite les intégrer de manière adéquate dans la formation des syllabes.

Il est indiqué selon les réponses que les professeurs encouragent les étudiants à écouter attentivement les modèles de prononciation des semi-consonnes dans un contexte donné et à essayer de les reproduire de manière similaire. Dans ce cas, il semble que les apprenants soient encouragés à imiter les modèles de prononciation

fournis par le professeur lui-même compte tenu de l'absence de l'utilisation de logiciels dans les réponses précédentes. Il est important de noter que les réponses fournies dans ce contexte spécifique ne mentionnent pas l'utilisation de logiciels et d'applications. Cependant, nous croyons aussi que les méthodes d'enseignement peuvent varier d'un enseignant à l'autre et d'une situation à l'autre.

Les semi-consonnes sont des sons qui présentent à la fois des caractéristiques consonantiques et des similitudes phonétiques avec les voyelles dont elles sont dérivées. Comme le souligne Carton (1974), ces sons ont des particularités phonétiques et nécessitent une attention particulière de la part de l'enseignant. Il est essentiel que les enseignants adoptent des approches pédagogiques adaptées pour enseigner les semi-consonnes de manière efficace. Des techniques telles que la pratique physique de la production des sons, l'explication morphologique de leur réalisation, l'utilisation de supports audiovisuels et de matériel pédagogique spécifique peuvent être bénéfiques pour aider les apprenants à comprendre et à produire correctement ces sons.

8. *Que faites-vous pour les faire comprendre quand l'épenthèse des semi-consonnes a lieu ?*

Meunier (2015) conseille qu'il faut toujours penser à la voyelle correspondante pour bien réaliser la semi-consonne. En effet, un répondant indique qu'il fait prononcer les apprenants le son /i/ et puis arrondir pour arriver au son /y/ et pour le /ɥ/, c'est un /u/ suivi d'une voyelle. Donc, pour lui, beaucoup de pratique serait nécessaire dans la classe. L'autre répondant parle de l'antériorité et de la postériorité de ces sons. Les deux parlent de la même chose. D'après Meunier (2015 : 15), la semi-consonne [ɥ] vient de la voyelle [y] en position de hiatus, qui s'écrit « u » comme dans *Suisse* ou

Suède. Il est alors primordial que l'enseignant tienne en compte dans la salle de classe les semi-consonnes et les voyelles correspondantes. Les enseignants pourraient ainsi utiliser grandement la paire minimale, la dictée et les oppositions phonologiques en passant par des pratiques audio-visuelles.

D'après les réponses que nous avons eues, un professeur indique qu'il ne fait rien du tout pour faire comprendre l'épenthèse des semi-consonnes. Cette réponse suggère qu'il ne met pas l'accent sur l'explication ou l'enseignement spécifique de ce phénomène aux étudiants.

En revanche, l'autre professeur mentionne qu'il donne aux étudiants des exercices oraux et de transcription. Cela implique qu'il propose des activités pratiques qui impliquent la prononciation et la représentation écrite des semi-consonnes. Les exercices oraux pourraient inclure des exercices de production orale mettant l'accent sur l'utilisation des semi-consonnes dans un contexte donné, tandis que les exercices de transcription pourraient aider les étudiants à visualiser et à comprendre la représentation écrite des semi-consonnes dans des mots ou des phrases.

L'interprétation globale de ces réponses suggère qu'il y a une différence dans la manière dont les deux professeurs abordent l'enseignement de l'épenthèse des semi-consonnes. Alors que l'un des professeurs ne fait rien de spécifique pour faire comprendre ce phénomène, l'autre professeur utilise des exercices oraux et de transcription pour aider les étudiants à s'appropriier la prononciation et la représentation écrite des semi-consonnes.

Pour aider les apprenants à maîtriser ces sons, les enseignants pourraient mettre en œuvre diverses techniques telles que l'utilisation de paires minimales (des mots qui

diffèrent uniquement par la présence de semi-consonnes ou de voyelles correspondantes), des dictées ciblées sur ces sons, ainsi que des exercices d'oppositions phonologiques. L'intégration d'approches audio-visuelles dans ces activités pourrait également renforcer l'apprentissage et la compréhension des apprenants.

9. *Que faites-vous pour les faire comprendre la distinction entre les lettres correspondant aux sons /j/, /w/ et /ɥ/ et les voyelles fermées correspondantes ?*

Les réponses fournies par les deux professeurs concernant la manière dont ils font comprendre la distinction entre les lettres correspondant aux semi-consonnes /j/, /w/ et /ɥ/ et les voyelles fermées correspondantes sont contradictoires. La première réponse indique que l'enseignant ne fait rien du tout pour faire comprendre cette distinction. Cette réponse suggère qu'il ne met pas l'accent sur l'explication ou l'enseignement spécifique de cette distinction aux étudiants. En revanche, le deuxième professeur mentionne qu'il utilise des exemples donnés pour faire comprendre cette distinction. Cela implique qu'il utilise des exemples concrets ou des illustrations pour aider les étudiants à comprendre la différence entre les lettres correspondant aux semi-consonnes /j/, /w/ et /ɥ/ et les voyelles fermées correspondantes.

Ces réponses suggèrent qu'il y a une différence dans la manière dont les deux professeurs abordent l'enseignement de la distinction entre les lettres correspondant aux semi-consonnes et les voyelles fermées correspondantes. Alors que l'un des professeurs ne fait rien de spécifique pour faire comprendre cette distinction, l'autre professeur utilise des exemples donnés pour aider les étudiants à saisir la différence.

A part la réponse du deuxième enseignant, nous entendons d'autres réponses comme l'utilisation de la paire minimale, ce qui consiste à présenter aux apprenants des mots

qui diffèrent uniquement par la présence de semi-consonnes, afin de les sensibiliser à la distinction entre ces sons. Cette approche permet aux apprenants de percevoir et de produire les semi-consonnes de manière plus précise.

Il faut souligner aussi l'importance de la réalisation morphologique des semi-consonnes. Cela implique de montrer aux apprenants comment ces sons sont utilisés dans la structure des mots et de les aider à comprendre comment ils interagissent avec les autres sons dans la formation des mots. Cette approche peut aider les apprenants à intégrer les semi-consonnes de manière plus naturelle et à les utiliser correctement dans leurs productions.

Il est important de noter que ces techniques ne sont pas exclusives les unes des autres et peuvent être utilisées de manière complémentaire dans l'enseignement des semi-consonnes. L'utilisation de la paire minimale, la réalisation morphologique et la syllabation peuvent toutes contribuer à renforcer la compréhension et la production précise des semi-consonnes chez les apprenants.

10. Quel est votre défi majeur dans l'enseignement des semi-consonnes en classe de FLE ?

Les deux enseignants ont répondu à cette question. Un enseignant mentionne que les apprenants trouvent les exercices de transcription et de production des semi-consonnes toujours difficiles. Cela indique que les apprenants rencontrent des difficultés spécifiques lorsqu'ils essaient de transcrire et de produire correctement les semi-consonnes en français. Il se peut que la distinction entre les semi-consonnes et les autres sons, ainsi que leur intégration dans la formation des syllabes, pose des défis particuliers pour les apprenants de FLE.

L'autre professeur affirme qu'il n'y a pas d'outil nécessaire pour faciliter la prononciation des semi-consonnes. Cela suggère qu'il peut être difficile de trouver des ressources ou des outils pédagogiques spécifiques qui permettent aux apprenants de développer leur prononciation précise des semi-consonnes en français. L'absence d'outils dédiés peut rendre l'enseignement et l'apprentissage de ces sons plus complexes.

Ces réponses mettent en évidence deux défis majeurs dans l'enseignement des semi-consonnes en FLE : les difficultés des apprenants avec les exercices de transcription et de production, ainsi que le manque d'outils spécifiques pour faciliter la prononciation précise des semi-consonnes. Ces défis soulignent l'importance de développer des stratégies d'enseignement efficaces et des ressources pédagogiques adaptées pour aider les apprenants de FLE à maîtriser les semi-consonnes.

Ces observations renforcent la pertinence de notre recherche et mettent en évidence la nécessité de développer des approches d'enseignement efficaces pour aider les apprenants à maîtriser les semi-consonnes en français. En proposant des solutions et des méthodes adaptées, notre étude pourrait contribuer de manière significative à l'amélioration de la prononciation et de la compréhension orale des apprenants de français langue étrangère.

4.2 Analyse des résultats du premier test

Les tableaux ci-dessous illustrent les résultats des apprenants lors du test administré. Le test est composé de deux parties distinctes. La première partie (Section A) évalue la lecture à haute voix. Dans cette section, nous nous intéressons particulièrement à la bonne prononciation de dix mots spécifiques présents dans le texte. Ces mots

contiennent des semi-consonnes pour lesquelles nous attendions une prononciation correcte de la part des apprenants.

La deuxième partie (Section B) demande aux apprenants de transcrire un texte d'un seul paragraphe en respectant la découpe syllabique. Les apprenants devaient utiliser l'outil API pour effectuer cette partie du test. Les résultats obtenus auprès des soixante-dix apprenants après la réalisation du test et la correction sont présentés dans les tableaux suivants.

Tableau 3: le mot *oublier*

Prononciation	Fréquence	Pourcentage
[ublije]	22	31%
*[uble]	16	23%
*[ubli]	12	17%
*[oblie]	20	29%
Total	70	100%

Selon les données du tableau 3, seuls 22 apprenants sur 70, soit 31%, ont correctement prononcé le mot « oublier » [ublije]. Cette observation rejoint les conclusions de Ooijevaar (2009:06), qui affirme que ces 22 apprenants ont compris le principe selon lequel un son transitoire est inséré entre deux voyelles lorsque la première est une voyelle fermée et qu'elle est suivie d'une autre voyelle au début de la syllabe suivante. En revanche, la majorité des apprenants, soit 48 apprenants, représentant 69%, ont prononcé incorrectement le mot « oublier » lors de la lecture. Cette constatation souligne l'importance d'approfondir l'apprentissage et la compréhension de ce phénomène afin d'améliorer la prononciation des apprenants dans ce contexte particulier.

Tableau 4: le mot *enfuit*

Prononciation	Fréquence	Pourcentage
[ãfɥi]	20	29%
*[ẽfuit]	35	50%
*[ãfui]	15	21%
Total	70	100%

Selon le Bescherelle (1980), le mot « enfuit » est le participe passé de l’infinitif « enfuir ». Au cours du test, nous avons observé que seuls 20 apprenants (soit 29%) ont réussi à prononcer correctement le mot « enfuit » [ãfɥi]. Comme pour le mot « oublier », conformément aux recherches de Ooijevaar, l'épenthèse se produit après [i], ce qui explique que la bonne prononciation de « enfuit » est [ãfɥi]. Malheureusement, 50 apprenants (soit 71%) n'ont pas réussi à reconnaître cette règle de prononciation en français. En effet, ils ont prononcé incorrectement le mot « enfuit », comme le révèle le tableau 4 ci-dessus.

Tableau 5: le mot *malentendus*

Prononciation	Fréquence	Pourcentage
[malãtãdy]	38	54%
*[malãtãdu]	30	43%
*[malatãdy]	2	3%
Total	70	100%

En ce qui concerne le mot « malentendus », la majorité des apprenants (38), soit 54% des participants au test, l'ont prononcé correctement : [malãtãdy]. Selon Le Petit Robert ce mot ne contient pas de semi-consonne, mais il comporte une voyelle finale qui peut être réalisée comme une semi-consonne : le son [y] peut se transformer en [ɥ] en fonction des conditions phonétiques à l'intérieur d'un mot, comme le souligne Meunier (2015 :15). Cependant, aucun des répondants n'a tenté cette réalisation ; les 32 autres apprenants, soit 46% du groupe, ont donné des prononciations incorrectes, comme indiqué dans le tableau 5.

Tableau 6: le mot *tuaient*

Prononciation	Fréquence	Pourcentage
[tʏɛ]	15	21%
*[tuɛ]	43	62%
*[tuai]	10	14%
*[tuã]	2	3%
Total	70	100%

Le mot « tuaient », d'après le Bescherelle (1980), est conjugué à la troisième personne du pluriel à l'imparfait de l'indicatif du verbe « tuer ». Nous avons observé que le mot « tuaient » [tʏɛ] a été correctement prononcé par 15 apprenants sur 70, ce qui représente 21% de l'échantillon, tandis que les 45 autres apprenants (soit 79%) l'ont mal prononcé. Comme mentionné précédemment, selon Ooijevaar, l'épenthèse se produit uniquement après la voyelle [i], comme dans le cas de « oublier » [ublɪje]. Dans les autres cas (voyelle [y] ou [u] suivie d'une autre voyelle), les deux voyelles se suivent directement sans qu'il y ait de son de transition. Ainsi, « tuaient » se prononce comme [tʏɛ].

Tableau 7: le mot *pluie*

Prononciation	Fréquence	Pourcentage
[plʏi]	35	50%
*[plue]	17	24%
*[pului]	18	26%
Total	70	100%

Au cours de la correction, il a été observé que le barème pour le mot « pluie » n'est pas si différent de celui pour le mot « enfuit ». Cependant, la prononciation correcte du mot « pluie » est un défi pour les apprenants. La moitié des apprenants (50%) ont réussi à prononcer correctement le mot « pluie », tandis que les 50% restants ont échoué à obtenir la bonne prononciation. Cela s'explique par la présence de la semi-consonne /ɥ/ dans la prononciation du mot « pluie » en raison de la voyelle fermée /i/

après la lettre « u ». Cela entraîne le phénomène d'épenthèse. Selon Ooijevaar, l'épenthèse se produit après [i], ce qui explique que la bonne prononciation de « pluie » est [plɥi]. Malheureusement, cette règle de prononciation a été une contrainte pour 50% des apprenants qui n'ont pas réussi à la reconnaître.

Tableau 8: le mot *lumière*

Prononciation	Fréquence	Pourcentage
[lymjɛR]	30	43%
*[lumjɛR]	20	29%
*[lumjeR]	15	21%
*[lumɛR]	5	7%
Total	70	100%

Selon les résultats de notre test, il est indiqué que parmi les apprenants testés, 30 d'entre eux, soit 43% de l'ensemble, ont réussi à prononcer correctement le mot « lumière » [lymjɛR]. Cependant, 40 des 70 apprenants (soit 57%) n'ont pas réussi à prononcer ce mot correctement. La présence de la semi-consonne [j] dans le mot s'explique par la combinaison de la voyelle fermée [i] suivie d'une autre voyelle. Il semble donc que la prononciation de cette combinaison de lettres pose des difficultés à la majorité des apprenants. La prononciation du français peut présenter des défis, notamment en raison de la complexité de certains phonèmes et des règles de liaison. Il est courant que les apprenants rencontrent des difficultés avec des combinaisons de voyelles ou de consonnes spécifiques. Dans le cas du mot « lumière », la présence de la semi-consonne [j] après la voyelle [i] peut être problématique pour certains apprenants.

Tableau 9: le mot *histoire*

<i>Prononciation</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>
[istwaR]	48	69%
*[istoaR]	13	19%
*[istuwaR]	9	13%
Total	70	100%

Concernant le mot « histoire » [istwaR], la majorité des apprenants n'a pas rencontré de difficulté lors de sa prononciation. Parmi les 70 apprenants, 48 d'entre eux (soit 69%) ont réussi à prononcer correctement ce mot. Seuls 22 apprenants (31%) ont éprouvé des difficultés à le prononcer correctement. Selon Dohalská et Schulzová (2003), nous prononçons [w] dans les graphèmes *oi*, *oin* et *oy* même s'il y a plus de consonnes prononcées devant ces graphies. C'est pourquoi « histoire » se prononce [istwaR], tandis que les autres prononciations comme [istoaR]* ou [istuwaR]* sont incorrectes.

Tableau 10 : le mot *rejaillir*

<i>Prononciation</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>
[RəʒajiR]	29	42%
*[RəʒaliR]	18	26%
*[ReʒaiR]	23	33%
Total	70	100%

Le mot suivant à prendre en considération est « rejaillir ». Conformément aux informations fournies par le Bescherelle (1980) et le Petit Robert, il s'agit d'un verbe à l'infinitif. En examinant le tableau 10, nous pouvons constater que le mot « rejaillir » [RəʒajiR] a été prononcé correctement par 29 apprenants sur les 70 testés, ce qui représente 42% de l'ensemble des apprenants. Ce mot contient une semi-consonne [j], qui est symbolisée graphiquement par les combinaisons de lettres « -ill ». Selon divers auteurs tels que Léon (1987) et Agbessime (2017 :34), la semi-consonne dorso-

palatale allongée, également appelée « yod » [j], est le phonème représenté par les graphies « -ille » et « -il » à la fin des mots. Malheureusement, 41 apprenants parmi ceux qui ont passé le test n'ont pas reconnu cette règle établie par les phonéticiens, et par conséquent, ils ont mal prononcé le mot « rejaillir ».

Tableau 11 : le mot *ancien*

Prononciation	Fréquence	Pourcentage
[ãsjɛ̃]	34	49%
*[ãsian]	14	20%
*[ãsiɛn]	22	31%
Total	70	100%

Pour analyser le mot « ancien » [ãsjɛ̃], nous constatons la présence de la semi-consonne [j] dans ce mot, due à la combinaison de la voyelle [i] suivie d'une autre voyelle [ɛ̃] à l'intérieur de la même syllabe. Toutefois, il est important de souligner qu'il n'y a pas de processus d'épenthèse à prendre en compte dans ce cas précis. La bonne prononciation de ce mot est [ãsjɛ̃], et près de la moitié des apprenants (soit 34 sur 70, représentant 49% de l'ensemble) ont réussi à le prononcer correctement lors de la lecture. Cependant, il est intéressant de noter que 36 des apprenants testés (soit 51%) ont rencontré des difficultés à prononcer correctement ce mot, ce qui souligne les défis que les semi-consonnes peuvent poser aux apprenants. Cette observation met en évidence la nécessité d'accorder une attention particulière à ce type de sons lors de l'enseignement et de l'apprentissage de la prononciation en français.

Tableau 12 : le mot *flamboie*

Prononciation	Fréquence	Pourcentage
[flãbwa]	35	50%
*[flãboi]	4	6%
*[flãboa]	31	44%
Total	70	100%

Selon les sources consultées, le mot « flamboie » se prononce [flãbwã], avec le graphème « oi » prononcée [w] parce qu'il est précédé d'une ou plusieurs consonnes et suivie d'une autre voyelle. Selon Dohalská et Schulzová (2003) nous prononçons [w] dans les graphèmes *oi*, *oin* et *oy* même s'il y a plus de consonnes prononcées devant ces graphies. C'est pourquoi « flamboie » se prononce [flãbwã]. Cette règle phonétique explique pourquoi le mot « flamboie » est prononcé de cette manière. Parmi les apprenants testés, 35 d'entre eux ont réussi à prononcer correctement le mot « flamboie », ce qui représente la moitié de l'effectif total, tandis que l'autre moitié a échoué dans la prononciation de ce mot. Il est courant que certaines règles phonétiques du français, notamment les liaisons et les transformations de sons, puissent présenter des difficultés aux apprenants non natifs.

Une analyse approfondie des prononciations erronées des apprenants révèle une difficulté récurrente, principalement liée aux graphèmes correspondant aux semi-consonnes. Ces observations mettent en évidence les problèmes spécifiques rencontrés par ces apprenants lorsqu'ils doivent prononcer correctement les semi-consonnes lors de la lecture à voix haute. Il est clair que cette catégorie de sons pose un défi particulier pour leur compétence phonétique en français. Dans le but de mieux comprendre leur niveau de maîtrise, nous avons entrepris une analyse approfondie de leur compétence en transcription et de découpage syllabique, qui est présentée en détail dans le deuxième test. Une fois de plus, notre attention s'est portée sur les semi-consonnes, car ces graphèmes ont clairement été un point de difficulté majeure pour ces apprenants.

4.3 Analyse des résultats du deuxième test

Dans le cadre de la section B du test, les apprenants sont invités à effectuer la transcription d'un paragraphe en respectant scrupuleusement la découpe syllabique. Après la réalisation du test et la correction, les résultats obtenus auprès des soixante-dix apprenants sont présentés de manière détaillée, avec un tableau dédié à chacun des dix mots visés du paragraphe. Ces tableaux permettent de visualiser les performances individuelles des apprenants, ainsi que les erreurs éventuellement commises lors de la transcription syllabique. Cette approche analytique offre une vue précise et exhaustive des compétences des participants dans le domaine de la découpe syllabique, mettant en évidence les points forts et les difficultés rencontrées par chacun d'entre eux. Ces résultats fournissent des informations essentielles pour évaluer et comprendre les besoins des apprenants en matière de maîtrise de la découpe syllabique, et permettent d'identifier les axes d'amélioration spécifiques à travailler dans le cadre de l'apprentissage de la phonétique et phonologie française.

Tableau 13 : le mot *courions*

Transcription et Découpage syllabique	Fréquence	Pourcentage
[ku.Rjɔ̃]	19	27%
*[kuR.iɔ̃]	31	44%
*[ku.Ri.on]	6	9%
Total	70	100%

D'après les résultats présentés dans le tableau 13, il est clair que la majorité de nos apprenants ont rencontré des difficultés lors de la transcription et du découpage syllabique du mot ciblé dans le test. En effet, pour le mot « courions », seuls 19 apprenants sur 70 (soit 27% de l'ensemble) ont réussi à transcrire et découper correctement ce mot en syllabe [ku.Rjɔ̃], tandis que la majorité, soit 51 apprenants

(soit 73% de l'ensemble), ont effectué une transcription erronée conduisant à un découpage syllabique faux.

Conformément aux observations faites par Ooijevaar (2009 : 06), dans les mots où une voyelle fermée précède une autre voyelle au début de la syllabe suivante, un son transitoire s'insère entre les deux voyelles, représentant la semi-consonne correspondante à la première voyelle. Léon (1971) atteste aussi que la semi-consonne [j] se prononce dans la production de l'imparfait de la première personne au pluriel. C'est le cas dans la prononciation de « courions », où l'on prononce [j] juste avant la voyelle suivante.

Tableau 14 : le mot *Suisses*

Transcription et Découpage syllabique	Fréquence	Pourcentage
[sɥis]	12	17%
*[sy.ɥis]	10	14%
*[sy.is]	9	13%
*[su.is]	39	56%
Total	70	100%

L'épenthèse, en tant que concept, présente effectivement des contraintes pour les apprenants lors de la transcription et du découpage syllabique des mots. Dans le cas spécifique du mot « Suisse », la majorité des apprenants ont rencontré des difficultés.

Seulement 12 apprenants sur 70 (soit 17% de l'effectif total) ont réussi à transcrire correctement le mot « Suisse » [sɥis], étant monosyllabique, tandis que la majorité, c'est-à-dire 58 apprenants sur 70, ont eu du mal à transcrire et découper ce mot correctement sur le plan syllabique. Ces 58 apprenants ont proposé différentes transcriptions qui se sont toutes révélées incorrectes, de même que leurs découpages en syllabes.

Ces résultats soulignent les difficultés spécifiques auxquelles les apprenants sont confrontés lorsqu'il s'agit d'appliquer le concept d'épenthèse dans la transcription et le découpage syllabique. Il est donc essentiel de fournir des explications claires et des exercices ciblés pour aider les apprenants à comprendre et à appliquer correctement ce concept phonétique. Cela leur permettra d'améliorer leur précision dans la transcription des mots et leur capacité à découper les mots en syllabes de manière appropriée.

Tableau 15 : le mot *suivaient*

Transcription et Découpage syllabique	Fréquence	Pourcentage
[sʷi.vɛ]	11	16%
*[sui.vai]	6	9%
*[sui.vɛ]	53	76%
Total	70	100%

Pendant nos recherches, nous avons constaté que les mots « *suivaient* » et « *Suisse* » justifient le même choix de transcription. « *Suivaient* » se compose de cinq phonèmes [sʷivɛ] et deux syllabes, et seuls 11 apprenants sur 70 ont réussi à le transcrire et à le découper correctement en syllabes [sʷi.vɛ]. En revanche, 59 de ces apprenants (soit 84%) n'ont pas compris que la présence du son [u] suivi d'une autre voyelle [i] conduit à l'utilisation de la semi-consonne [ʷ] dans la transcription de ce mot, comme le soulignent Agbessime (2017) et Ooijevaar (2009).

Cette observation met en évidence la difficulté que rencontrent les apprenants lorsqu'il s'agit de transcrire avec précision les mots contenant des séquences de voyelles et de semi-voyelles. Il est essentiel de mettre en place des exercices et des explications pédagogiques adéquates pour aider les apprenants à comprendre les règles phonétiques associées à ces situations. Cela leur permettra d'améliorer leur

compétence en transcription et en découpage syllabique, en particulier pour les mots comportant des combinaisons spécifiques de voyelles et de semi-consonnes.

Tableau 16 : le mot *depuis*

Transcription et Découpage syllabique	Fréquence	Pourcentage
[də.pɥi]	12	17%
*[də.pu.ji]	10	14%
*[də.pui]	25	36%
*[də.pɥ.i]	23	33%
Total	70	100%

Pour le mot « depuis », seuls 12 apprenants (soit 17%) ont réussi à le transcrire et à le découper correctement en syllabes, conformément à notre barème de correction [də.pɥi]. Cependant, nous avons reçu d'autres transcriptions erronées qui ont entraîné des découpages en syllabes tels que [də.pu.ji] ou [də.pui]. Ces transcriptions incorrectes ont été proposées par 35 des 70 apprenants (soit 50%), ce qui démontre que la moitié des apprenants ont rencontré des difficultés pour transcrire ce mot. Néanmoins, nous avons eu 23 des apprenants transcrivant correctement le mot, mais n'ont pas réussi à le découper correctement en syllabes, [də.pɥ.i]. Ils ont eu trois syllabes pour ce mot alors que le mot contient deux syllabes seulement. La syllabe /pɥ/ n'existe pas, car selon Pierret (1994), une semi-consonne ne peut constituer un noyau d'une syllabe. Ainsi, Duběda (2004), note que les semi-voyelles appartiennent au noyau vocalique, [də.pɥi]. Les apprenants ont besoin d'une meilleure compréhension des règles phonétiques et du découpage syllabique pour améliorer leur précision dans la transcription, en particulier en ce qui concerne les semi-consonnes.

Tableau 17 : le mot *dépouiller*

Transcription et Découpage syllabique	Fréquence	Pourcentage
[de.pu.je]	17	24%
*[de.pui.le]	9	13%
*[de.pu.le]	6	9%
*[de.pui.je]	38	54%
Total	70	100%

Parmi les 70 apprenants, seuls 17 ont réussi à transcrire et découper correctement le mot « dépouiller » [de.pu.je]. La troisième syllabe explique le fait qu'une semi-consonne peut constituer l'attaque de la syllabe, d'après Ryst (2014). Il est important de souligner que ce mot comporte la semi-consonne [j], qui représente les graphies « -ill ». Toutefois, nous avons remarqué que 15 (9+6) apprenants ont rencontré des difficultés avec les lettres « -ill ». Les 38 restants, eux, ont réussi partiellement, car ils ont inséré le phonème /i/ avant la semi-consonne [j] montrant qu'il a eu lieu une épenthèse, ce qui n'est pas le cas selon la langue. Ces lettres semblent poser des contraintes importantes pour les apprenants, ce qui s'est traduit par des erreurs dans le découpage syllabique et une mauvaise représentation phonétique de ce groupe de lettres. Il est donc clair que les apprenants ont besoin d'une meilleure compréhension et maîtrise des règles phonétiques liées aux semi-consonnes pour améliorer leurs compétences en transcription et en découpage syllabique.

Tableau 18 : le mot *trois*

Transcription et Découpage syllabique	Fréquence	Pourcentage
[tRwa]	32	46%
*[tRua]	13	19%
*[tRo.a]	11	16%
*[tRo.wa]	38	54%
Total	70	100%

D'après Agbessime (2017 : 35), il est établi que nous prononçons [w] dans les graphèmes *oi*, *oin* et *oy* même s'il y a plus de consonnes prononcées devant ces graphies, (Dohalská et Schulzová, 2003). C'est précisément le cas dans le mot « trois » [tɾwa]. Sur les 70 apprenants qui ont participé au test, 32 d'entre eux, représentant 46% de l'échantillon, ont démontré une bonne compréhension de cette règle phonétique en réalisant une transcription correcte du mot. Cependant, une majorité de 38 apprenants (54%) ont rencontré des difficultés et ont effectué une transcription erronée, comme le révèle le tableau 18. Ces résultats mettent en évidence la complexité du découpage syllabique et de la transcription du mot « trois » pour la majorité de nos apprenants. Il est évident que cette contrainte particulière a posé des défis significatifs à nos apprenants lors de l'exercice. Une meilleure compréhension de cette règle phonétique pourrait contribuer à améliorer leur précision et leur compétence en matière de transcription.

Tableau 19 : le mot *espoir*

Transcription et Découpage syllabique	Fréquence	Pourcentage
[es.pwaR]	32	46%
*[es.pu.aR]	9	13%
*[es.poaR]	29	41%
Total	70	100%

En se référant au cas du mot « espoir », on constate une similitude avec le mot « histoire » analysé précédemment. Le mot « espoir » se compose de six (6) phonèmes [es.pwaR]. Sur les 70 apprenants ayant participé au test, 32 d'entre eux ont réussi à transcrire et découper correctement le mot en syllabes conformément à notre barème de correction. Cependant, la majorité des apprenants, soit 38 sur 70, ont rencontré des difficultés lors de la transcription de ce mot. Ces résultats sont révélateurs des obstacles auxquels nos apprenants sont confrontés lorsqu'il s'agit de la

transcription précise des mots. La compétence en découpage syllabique joue également un rôle crucial dans cette problématique. Une meilleure compréhension des principes phonétiques et des règles de découpage syllabique pourrait contribuer à améliorer la précision des apprenants dans la transcription du mot « espoir » et d'autres mots similaires.

Tableau 20 : le mot *épuisé*

Transcription et Découpage syllabique	Fréquence	Pourcentage
[e.pɥi.ze]	12	20%
*[epy.ɥi.se]	3	4%
*[epui.ze]	48	67%
*[epi.ze]	5	7%
Total	70	100%

Lors de la correction, nous avons constaté que le mot « épuisés », selon le Bescherelle (1980), est le participe passé de l'infinitif « épuiser ». Sur les 70 apprenants ayant participé au test, seulement 14 d'entre eux ont réussi à transcrire et découper correctement le mot en syllabes, donnant la transcription [e.pɥi.ze]. Cependant, la grande majorité des apprenants, soit 56 sur 70, ont rencontré des difficultés lors de la transcription de ce mot, ce qui représente 80% de l'effectif total. Il est clair que l'épenthèse pose un défi majeur pour les apprenants. Nous avons observé différentes transcriptions et découpages proposés par les apprenants, tels que [epy.ɥi.se], [epui.ze] ou [epi.ze] *, mais la bonne transcription et découpage, conformément à notre barème, est [e.pɥi.ze]. Ces résultats soulignent l'importance de comprendre et d'appliquer les règles phonétiques et de découpage syllabique pour améliorer la précision des transcriptions et des découpages chez les apprenants.

Tableau 21 : le mot *cuisses*

<i>Transcription et Découpage syllabique</i>	Fréquence	Pourcentage
[kɥis]	18	26%
*[ku.is]	41	59%
*[kɥ.is]	11	16%
Total	70	100%

Lors de l'analyse du mot « cuisses », nous avons identifié la présence de quatre (4) phonèmes, à savoir [kɥis]. Lors du test, nous avons remarqué que seulement 18 apprenants sur 70 (soit 26% de l'effectif total) ont réussi à reconnaître correctement les quatre phonèmes composant le mot. En revanche, la grande majorité des apprenants, soit 41 sur 70 (soit 59%), ont rencontré des difficultés lors de la transcription du mot. Certains d'entre eux ont proposé des transcriptions correctes mais découpages erronés [kɥ.is]*, qui n'est pas conforme à la bonne transcription. Comme expliqué en haut d'après Ryst (2014) et Pierret (1994), les apprenants ont des soucis à reconnaître que la semi-consonne ne peut pas être le noyau de la syllabe comme celle-ci /kɥ/.

Il est important de souligner que la bonne transcription est [kɥis], d'après le petit Robert. De plus, il convient de noter que le mot « cuisses » est monosyllabique, ce qui signifie qu'il est constitué d'une seule syllabe. Ces résultats mettent en évidence les défis auxquels sont confrontés les apprenants lors de la transcription et du découpage des mots, et soulignent la nécessité d'une meilleure compréhension des règles phonétiques et de la maîtrise du découpage syllabique pour améliorer la précision de leurs transcriptions.

Tableau 22 : le mot *joie*

Transcription et Découpage syllabique	Fréquence	Pourcentage
[ʒwa]	33	47%
*[ʒoa]	13	29%
*[ʒu.a]	24	34%
Total	70	100%

Lorsque nous examinons le mot « joie », nous constatons des similitudes avec le cas du mot « flamboie » qui a été précédemment analysé. Le mot « joie » se compose de trois (3) phonèmes, à savoir [ʒwa]. Après avoir procédé à la correction, nous avons constaté que 33 apprenants sur 70 (soit 47% de l'effectif total) ont réussi à transcrire et découper correctement ce mot, tandis que les 37 autres apprenants (soit 53%) ont rencontré des difficultés. Il est important de noter que ces résultats indiquent que la majorité des apprenants ont eu des difficultés à transcrire le mot « joie » de manière précise. Leur transcription erronée témoigne des défis auxquels ils sont confrontés lorsqu'il s'agit de maîtriser la prononciation des phonèmes et de leur transcription écrite.

4.4 Validation de nos hypothèses

Au cours de cette phase de notre étude, nous avons approfondi nos recherches en nous appuyant sur les résultats obtenus précédemment, afin de consolider nos hypothèses initiales qui ont servi de points de départ pour notre sujet. Nous sommes ravi de constater que ces postulats ont joué un rôle déterminant dans notre progression vers l'atteinte de notre objectif final concernant l'utilisation des semi-consonnes en français langue étrangère (FLE). Chaque supposition a été soigneusement examinée et validée de manière méthodique. En analysant les données recueillies, nous avons pu observer des tendances et des schémas qui ont renforcé nos convictions initiales. Les résultats

obtenus ont contribué à la construction d'un solide corpus de preuves, étayant ainsi notre démarche scientifique.

Cette étape cruciale de validation des postulats a également permis d'établir des liens entre les différentes notions abordées dans notre étude. Nous avons pu mettre en évidence les interrelations complexes entre les semi-consonnes, les phonèmes voisins et les structures phonémiques et syllabiques. Ces découvertes ont enrichi notre compréhension de l'utilisation et de la prononciation appropriées des semi-consonnes en contexte de FLE. Les suppositions vérifiées et validées ont renforcé notre confiance dans l'efficacité de l'enseignement des semi-consonnes en FLE. Nous espérons que nos résultats contribueront à l'amélioration des méthodes d'enseignement et faciliteront l'acquisition des compétences linguistiques liées aux semi-consonnes pour les apprenants de FLE.

- 1. Nous postulons qu'il existe des contraintes dans l'emploi des semi-consonnes en FLE.*

Depuis le début de notre étude, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les apprenants rencontrent des contraintes de prononciation des semi-consonnes. Afin de confirmer cette hypothèse, nous avons mené une recherche approfondie et les résultats obtenus semblent corroborer nos suppositions. Les réponses recueillies dans le cadre du questionnaire indiquent clairement que ce problème de prononciation existe bel et bien. Les réponses des deux enseignants aux items 5 et 10 du questionnaire affirment cette assertion où les deux enseignants stipulent que les apprenants ont des soucis dans la production et la transcription des semi-consonnes.

Il convient de noter aussi que lors des deux tests effectués, la majorité des participants ont rencontré des difficultés, soit dans la prononciation, soit dans la transcription, soit dans le découpage syllabique correct des mots ciblés dans les textes. Une observation importante est que, dans tous les mots comportant la semi-consonne [ɥ], la majorité des apprenants n'ont pas réussi à les prononcer ou transcrire correctement, y compris ceux contenant la semi-consonne [j]. En effet, dans le premier test, nous avons eu de fausses prononciations dans la majorité des mots prévus : tableau 3, 69% ; tableau 4, 71%, tableau 6, 79%, tableau 8, 57%, tableau 10, 58%. Dans les items restants nous avons également eu une majorité de mauvaises réponses auprès des apprenants dans la production de la semi-consonne /w/. La situation n'est pas différente dans le deuxième test sur la syllabation. Ces résultats démontrent clairement l'existence des contraintes d'emploi des semi-consonnes chez ces apprenants. Effectivement, les résultats obtenus révèlent un défi majeur au niveau des semi-consonnes /ɥ/, /w/ et /j/. La majorité des réponses des apprenants concernant les mots contenant ces sons ont été mal représentées du point de vue phonémique et syllabique. Cela indique que les apprenants ont des difficultés à reconnaître les lettres qui se prononcent comme semi-consonnes et à transcrire correctement ces mots dans lesquelles figurent les semi-consonnes. A cet effet, le Modèle SLM de Flege (1995) qui porte à la fois sur la perception et la production postule que l'exactitude avec laquelle les sons (les semi-consonnes par exemple) de la L2 sont produits est limitée par l'exactitude avec laquelle ils sont perçus néanmoins, les enseignants affirment qu'ils n'utilisent pas de laboratoire phonétique au département.

2. *Il se pourrait que l'épenthèse des semi-consonnes puisse présenter une nature complexe qui contribuerait aux contraintes potentielles de l'emploi des semi-consonnes.*

Lorsque nous examinons cette hypothèse plus en détail, nous constatons qu'elle est étayée par les données et les résultats obtenus. Les enseignants interrogés ont affirmé que les apprenants continuaient à confondre les semi-consonnes. Les semi-consonnes, comme /ɥ/ et /j/, sont des sons particuliers qui se situent entre les voyelles et les consonnes. Leur prononciation précise nécessite une compréhension fine des règles phonétiques et une bonne maîtrise de la phonétique française. La représentation inexacte de ces sons dans les transcriptions indique que les apprenants ont du mal à les reconnaître et à les produire correctement. De plus, nous avons remarqué que les apprenants avaient tendance à transcrire le son /i/ à la place de /j/ ou /ɥ/ à la place de /u/. Ces deux sons sont très similaires en termes de degré d'ouverture. En effet, comme illustration, pour le mot « oublier » du tableau 3, nous avons la majorité des réponses (69%) comme *[uble], *[ubli] et *[oblie]. Il était difficile pour les apprenants de reconnaître que suivant le règlement de la phonétique française, il y a l'épenthèse dans le mot « oublier » [ublije]. La production de l'épenthèse devient plus complexe aux apprenants quand il n'y a pas d'épenthèse dans des mots comme « lumière », « pluie » et « rejaillir ». C'est une confusion aux apprenants qui utilisent la langue comme langue étrangère. D'après le Crible phonologique de Troubetzkoy (1967), il est admis que lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, les apprenants sont confrontés à des problèmes parce qu'il leur arrive de confondre à un apprentissage antérieur. Tomé (1999) affirme qu'un système d'écoute contrôlé par le système phonologique de la langue maternelle perturbe l'identification et l'articulation des sons d'une langue étrangère. Malheureusement ces apprenants ne sont pas exposés aux labo phonétiques et des logiciels phonétiques. Par conséquent, il est essentiel que ces apprenants acquièrent une compréhension solide des environnements

phonétiques associés à chaque son afin de pouvoir les produire correctement sur le plan phonémique.

3. *Nous sommes d'avis qu'il existe des contraintes phonémiques et syllabiques dans la production de l'épenthèse des semi-consonnes en français langue étrangère (FLE).*

Selon les données présentées et analysées précédemment dans le deuxième test pour les apprenants, il est clair qu'il existe des contraintes phonémiques et syllabiques dans la production de l'épenthèse des semi-consonnes en français langue étrangère (FLE). Ces contraintes se révèlent par les difficultés rencontrées par les apprenants dans la distinction et la production précise de ces sons spécifiques. Les contraintes phonémiques se manifestent par la similarité acoustique entre les semi-consonnes et d'autres sons de la langue cible. Par exemple, les apprenants confondent dans leurs réponses, /j/ avec /i/ ou /ɥ/ avec /y/ en raison de leur proximité phonétique. Cette similarité rend difficile la distinction et la production correcte de ces sons pour les apprenants.

Les contraintes syllabiques, quant à elles, se réfèrent aux règles et aux structures syllabiques propres à la langue. Les apprenants ont du mal à insérer les semi-consonnes de manière appropriée dans la structure syllabique des mots prévus dans le test faisant que la majorité des réponses et découpages sont faux. Cela peut entraîner des erreurs d'épenthèse ou une prononciation incorrecte des semi-consonnes dans des positions syllabiques spécifiques. Une contribution à cette difficulté des apprenants pourrait être expliquée par la notion de transfert. D'après Lado (1957), dans l'apprentissage d'une seconde langue comme le FLE, l'enfant fait face à de nombreux difficultés, par exemple, le transfert des éléments de la langue. Une grande partie des

erreurs que l'apprenant commet provient de la langue maternelle et la langue officielle (anglais). Par exemple, c'est fort possible que la majorité ait eu des soucis dans la production du mot « dépouiller » car les lettres –ill ne sont pas prononcées comme [j] en anglais ni dans leurs langues maternelles. Ces contraintes phonémiques et syllabiques représentent donc des obstacles pour les apprenants dans l'acquisition et la production précises de l'épenthèse des semi-consonnes en FLE.

4. *Nous supposons qu'en mettant en place des mesures appropriées de correction phonétique, il serait possible de surmonter ces contraintes.*

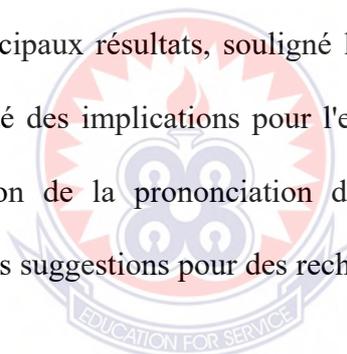
Nous avons pleinement pris conscience de ces difficultés rencontrées par les apprenants. Nous avons en conséquence fait des propositions. Dans cette optique, nous avons recommandé des approches pédagogiques adaptées, accompagnées d'un ensemble d'activités soigneusement conçues et des outils, dans le but de remédier à ces problèmes. Les approches pédagogiques que nous avons proposées sont sur les besoins langagiers des apprenants y compris les enseignants considérant leurs réponses données au questionnaire. Elles visent à fournir des méthodes d'enseignement efficaces, en mettant l'accent sur la correction phonétique et la pratique régulière des sons concernés. Ces approches proposées dans le dernier chapitre visent à aider les apprenants et les enseignants à comprendre mieux les différences subtiles entre les semi-consonnes et à les produire de manière phonétiquement précise.

4.5 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons procédé à l'analyse des données recueillies à travers le questionnaire et les tests, et nous avons présenté les résultats de manière tabulaire et linéaires. Les résultats ont ensuite été expliqués en détail, permettant ainsi de mettre en

évidence les nombreux facteurs qui contribuent à l'incapacité des apprenants à prononcer correctement les semi-consonnes en français langue étrangère (FLE). L'analyse approfondie des données nous a permis de valider nos hypothèses initiales. Les résultats obtenus ont confirmé nos attentes et ont fourni des informations précieuses sur les difficultés rencontrées par les apprenants dans la prononciation des semi-consonnes. Ces informations ont contribué à notre compréhension des causes profondes de ces difficultés et ont servi de base solide pour formuler des recommandations.

Le chapitre suivant, qui marque la clôture de notre recherche dans son ensemble, est dédié à la conclusion générale et aux implications pratiques de notre étude. Nous avons récapitulé les principaux résultats, souligné les contributions significatives de notre recherche et discuté des implications pour l'enseignement du FLE, en mettant l'accent sur l'amélioration de la prononciation des semi-consonnes. Nous avons terminé également par des suggestions pour des recherches futures dans ce domaine.



CHAPITRE CINQ

CONCLUSION GÉNÉRALE

5.0 Introduction

Ce chapitre est le chapitre de clôture de cette recherche. En effet, nous avons fait un résumé de l'étude sous forme d'une conclusion générale de la recherche faite. En plus, nous avons proposé quelques recommandations qui puissent contribuer énormément à l'enseignement/l'apprentissage des semi-consonnes et de la phonétique du français langue étrangère en général

5.1 Résumé du travail

Cette recherche porte sur la production d'épenthèse des semi-consonnes en FLE : contraintes phonémiques et syllabiques : le cas des apprenants de la troisième année au Département de français à University of Education, Winneba. Le travail a été fait auprès de 70 apprenants échantillonnés de 266 apprenants de la troisième année au dit département.

Nous avons débuté ce travail en montrant clairement le contexte où se situe le problème de l'étude. Dans le contexte de l'étude nous avons établi le cadre phonétique nécessaire pour le problème. Aussi avons-nous formulé quelques questions de recherche et hypothèses de départ à partir des objectifs formulés pour le travail. Le deuxième chapitre nous a ouvert aux notions clés. Nous avons simplifié ces notions grâce aux définitions des linguistes et des phonéticiens. Toujours dans ce chapitre, nous avons apporté les points de vue des phonéticiens et phonologues concernant l'apprentissage, d'une langue étrangère ou d'un concept en langue. Nous nous sommes servi de la méthode verbo-tonale de Guberina et du crible phonologique de Troubetzkoy, du modèle de SLM de Flege et de la notion de transfert. Nous avons

également analysé et commenté des travaux qui ont été faits dans le même domaine que le nôtre.

Le troisième chapitre de ce travail a mis en place nos démarches méthodologiques. Ici, le public qui ont participé à la recherche a été bien montré, à partir de la population de référence à l'échantillonnage. Nous avons listé et évalué les instruments de collecte de données ainsi que les barèmes de notation pour les instruments employés dans ce travail.

Dans le chapitre quatre, nous avons présenté les données et analysé les divers résultats obtenus des instruments utilisés au cours de la recherche. L'analyse des résultats nous a conduit à la validation de nos hypothèses établies pour le travail au début. Ce chapitre a été une clôture de notre travail mettant l'accent sur des conclusions faites et des recommandations.

5.2 Recommandations

Nous avons suivi certaines démarches dès l'annonce du problème jusqu'à l'analyse des données. Dans cette partie du travail, nous recommandons des moyens à suivre pour diminuer les problèmes qui émergent dans l'enseignement/apprentissage de la phonétique française compte tenu de la production des semi-consonnes.

Troubetzkoy (1967 : 53), affirme que lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, les apprenants sont confrontés à des problèmes parce qu'il leur arrive de confondre avec un apprentissage antérieur – c'est-à-dire celui de la langue maternelle et éventuellement une ou deux autres langues en cours d'apprentissage. De même, Agbessime (2017 : 43-44), note que le système phonologique d'un individu

conditionne souvent sa capacité de percevoir des sons nouveaux, c'est-à-dire les sons d'une autre langue.

D'abord, ce qui est très souhaitable est d'exposer les apprenants à la langue étrangère la plupart du temps. Bien que ceci paraisse une clichée, la majorité de professeurs de langue étrangère ne le fait pas. Nous devons diminuer l'usage de la langue maternelle et nous consacrer à la langue cible pendant les cours de français. Il faut guider les apprenants depuis le niveau bas à utiliser le français pour la parole quotidienne. Il est important de noter que la prononciation correcte d'un mot peut varier en fonction de la région et de l'accent. Ainsi, il est recommandé aux apprenants de s'exercer régulièrement à la prononciation et de solliciter des conseils ou des ressources supplémentaires pour améliorer leurs compétences phonétiques en français.

Ensuite, le manque de laboratoire phonétique et d'usage des outils et applications technologiques est un souci auquel nous devons songer. L'enseignant d'une langue étrangère peut de temps en temps utiliser des supports audio-visuels dans ses leçons comme les photos pour enseigner des lieux, personnes, etc, les vidéos pour enseigner des histoires, les chansons aident à enseigner les sons, la rime, etc. En effet, l'une de nos théories, la méthode Verbo-Tonale, est une méthode de correction qui est basée sur la relation entre la perception et la production. Selon cette théorie le plus essentiel est de prendre en compte avant tout la perception. Le fait de prendre en considération la manière dont l'apprenant d'une langue étrangère va se placer pour recevoir et reproduire ce nouveau système est très important, et comme nous le savons, cette manière n'a pas été fortement prise en compte considérant les réponses des enseignants et la performance des apprenants.

D'ailleurs, ce n'est pas seulement l'enseignant du FLE qui doit faire apprendre le français. Mais cela demande une participation des autorités des langues et des politiques de gouvernement. Les directions des écoles peuvent aussi organiser des séminaires pour entraîner les enseignants aux écoles primaires et secondaires sur les nouvelles méthodes/approches d'enseignement et donner des supports pédagogiques avant que les apprenants n'arrivent à l'université, afin qu'ils aient une base forte dans la prononciation des mots. Selon Chomsky, le dispositif d'acquisition de langue est bien utile à un âge très bas. Il pense que, plus la personne grandit moins le dispositif fonctionne. Aussi, en nous basant sur les propos de l'analyse contrastive de Lado et ses collègues, le transfert serait plus positif si les apprenants commencent à l'âge plus bas, au primaire par exemple, avec une étude de la bonne prononciation des mots français.

En outre, les autorités de langues comme les directeurs des CREFs, les chefs de département de français, etc. peuvent organiser des surveillances pour voir et évaluer les méthodologies des enseignants de la phonétique. Nous avons besoin des moyens pratiques qui favorisent l'écoute et la reproduction orale en classe. Par exemple, par rapport à la production des semi-consonnes voici des activités recommandées :

- **Le jeu de famille**

À partir d'un mot présenté, les apprenants cherchent tous les mots de la même famille langagière. L'enseignant peut diviser la classe en deux groupes et les équipes essayent de gagner plus de points. Par exemple : cuisine (cuisiner, cuisinier, cuisiné, cuire, cuit, cuisson).

▪ **La création des phrases**

L'enseignant présente la liste des mots contenant les semi-consonnes. Les apprenants font des phrases. Puis, il est possible de diviser la classe en plusieurs groupes pour jouer. Celui qui obtient le plus de points pour la composition des phrases est gagnant. Par exemple : famille, hier, abeille, fuir, huit, trois.

Hier, trois familles ont fui devant huit abeilles.

▪ **Les virelangues**

Les virelangues sont souvent les comptines qui peuvent nous servir comme les activités supplémentaires. Ils sont convenables pour les apprenants de tout âge,

(Navrátilová 2010 : 56)

La pratique de [j] : *Papier, panier, piano.*

La pratique de [ɥ] :

- i. *Je suis ce que je suis et si je suis ce que je suis, qu'est-ce que je suis ?*
- ii. *Cuis huit nuits huit iguanes.*
- iii. *Fruit, fuite et frite firent frite fuite et fruit.*
- iv. *Donnez-lui à minuit huit fruits cuits et si ces huit fruits cuits lui nuisent, donnez-lui huit fruits crus.*
- v. *L'huile de ces huit huiliers huilent l'ouïe de l'huissier.*
- vi. *Donnez-lui à minuit huit fruits cuits, et si ces huit fruits cuits lui nuisent, donnez-lui à midi huit fruits crus.*

La pratique de [w]

- i. *Poisson sans boisson, c'est poison !*
- ii. *Il fait noir ce soir sur le trottoir, bonsoir.*

- iii. *Je crois que je vois trois fois trois fois d'oie.*
- iv. *Le bois aboie quand je bois.*
- v. *Boire un soir la poire noire et croire devoir reboire pour croire pouvoir s'asseoir.*
- vi. *Je bois aux trois oies du bois du roi qui voit loi et droit à chaque fois qu'il parloit.*

La pratique de l'opposition [ɥ] et [w]

- i. *Trois petites truites cuites, trois petites truites crues.*

La pratique de l'opposition [w] et [u]

L'ouïe de l'oie de Louis a ouï. Ah oui ? Et qu'a ouï l'ouïe de l'oie de Louis ? Elle a ouï ce que toute oie oit. Et qu'oit toute oie ? Toute oie oit, quand mon chien aboie le soir au fond des bois, toute oie oit « ouah ouah », qu'elle oit, l'oie.

La pratique de toutes les trois semi-consonnes [j], [ɥ] et [w]

Huit rois ont braillé trois nuits de suite d'une voix criarde : Quelle pagaille !

Trois petites vieilles font la cuisine sans bruit. Le poivre fait fièvre à la pauvre pieuvre.

Enfin, l'apprenant à son tour peut être sérieux avec l'apprentissage d'une langue étrangère. Même s'il ne voit pas l'importance à ce moment-là, il y aura de l'importance dans l'avenir quelque part. Il est important de vous avertir que ces points –ci sont des suggestions basées sur l'analyse de nos données dans ce travail. Il n'y aura donc pas un succès automatique lorsqu'on les applique dans le maniement d'une langue étrangère.

5.3 Conclusion

En étudiant attentivement les résultats de cette analyse, il est possible d'observer des schémas récurrents dans les erreurs de production orale liées aux semi-consonnes. Ces schémas peuvent fournir des informations précieuses sur les obstacles spécifiques rencontrés par les apprenants lorsqu'ils tentent de produire correctement les sons associés à ces graphèmes.

Cette analyse approfondie de la compétence en transcription des apprenants met en lumière l'importance cruciale des semi-consonnes dans le processus de prononciation du français du point de vue phonémique et syllabique. Notre analyse souligne également la nécessité de développer des stratégies d'enseignement ciblées pour aider les apprenants à surmonter ces difficultés et à acquérir une meilleure maîtrise de ces sons spécifiques.

Les difficultés rencontrées par les apprenants dans la production d'épenthèse des semi-consonnes, ainsi que leurs difficultés en découpage syllabique, nécessitent une attention particulière dans les programmes d'enseignement de la phonétique et de la prononciation du français. Des approches pédagogiques recommandées en haut doivent être développées pour les aider à améliorer leur compétence dans ces domaines spécifiques, afin de favoriser une prononciation plus précise et naturelle des sons de la langue française.

En guise de conclusion, nous avons remarqué que les apprenants aux niveaux avancés ont fait preuve d'être déjà capables de comprendre et mieux employer les semi-consonnes. Toutefois, après notre enquête, ils n'ont pas encore abouti à la phase de la production correcte des semi-consonnes du point de vue phonémique et syllabique. Nous avons découvert que ces apprenants, même avancés, ne maîtrisent pas les semi-

consonnes avec la sûreté et avec la légèreté nécessaire et que la prononciation – à part le fait qu’il existe des contraintes de la langue française elle-même - est fort influencée par leurs langues maternelles et par la connaissance des anglicismes. En effet, ils n’arrivent pas à reconnaître les environnements phonétiques qui requièrent la production des semi-consonnes. Néanmoins, nous sommes d’avis que nos recommandions sont utiles pour aider les enseignants et les apprenants par rapport aux contraintes phonémiques et syllabiques dans la production des semi-consonnes.



REFERENCES

- Agbessime, K. E. (2017). *La phonétique corrective- niveau avancé*. Lomé : CIREL-VB.
- Agence Universitaire de la Francophonie (2008). *Dictionnaire universel*. Paris : Hachette Edicet.
- Ambroise, B. (2007). *La parole comme acte. La généralisation de la qualification comme action chez Austin : comment considérer que la parole est un acte ?*. Grenoble : HALL open science.
- Amuzu, D. S. Y. (2001). Impact de l'éwé et de l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana. In D. D. Kuupole (ed.), *New Trend in Languages in contact in West Africa*. Takoradi: St. Francis Press, 1-19.
- Ayi-Adzimah, D. K. (2010). *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects en contexte ghanéen* ; Thèse de doctorat en science du langage. Université de Strasbourg. (Unpublished).
- Bescherelle (1980). *L'art de conjuguer*. Paris : Hatier
- Boersma, P. et Weenink, D. (2021). PRAAT : Doing phonetics by computer, version 5.0.32, www.praat.org 1992-2021. Téléchargé le 4 septembre 2021
- Carton, F. (1974). *Introduction à la phonétique du français*. Paris: Bordas.
- Casagrande, J. (1984). *The sound system of French*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Didier et Conseil de la Coopération culturelle – Comité de l'éducation, Division des langues vivantes,
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2e éd.). Sage.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- De Carvalho, J. B., Nguye, N. & Wauquier, S. (2010). *Comprendre la phonologie*. Paris : PUF.

- De Saussure, F. (1959). *Course on General Linguistics*. New York City: The Philosophical Library, Inc.
- De Vecchi, G. & Giordan, A. (1989). *L'enseignement scientifique, comment faire pour que « ça marche ? »*. Paris : Z'Editions
- Dohalská, M. & Schulzová, O. (2003). *Fonetika francouzštiny*. Praha : Karolinum.
- Dohalská, M. et Schulzová, O. (2003). *Fonetika francouzštiny*. Praha : Karolinum.,
stránky 128-132
- Donohue-Gaudet, M.-L. (1969). *Le vocalisme et le consonantisme français*. Paris : Delagrave.
- Duběda, T. (2004). *Francouzské polosouhlásky*. Cizí jazyky. Fraus.
- Dubois, J. et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Expression*. Paris : Larousse
- Duchet, J. L. (1981). *La phonologie*. Paris. PUF.
- Englebert, A. (2015). *Phonétique historique et histoire de la langue française*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Flege, J. E. (1995). Second-language speech learning: Theory, findings and problems. in Strange, W. (229-273: Ed). *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language Research; Tinonium, MD*. New York: York Press.
- Gardes-Tamine, J. (1990). *La grammaire - tome 1, phonologie, morphologie, lexicologie*. Paris : Armand Colin.
- Hall, T. A. (2006). "Derived environment blocking effects in optimality theory", *Natural Language and Linguistics theory* 24, <http://www.springerlink.com/content/q1743u0348711268/>.
- http://www.hec.unil.ch/mbrulhar/Statistique_ch1.pdf
<https://www.hloom.com/fr/resources/templates/more/questionnaire>
- <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/FRL166/Documents%20API%20TRAPEZE/trapezevocaliquefredet.pdf>
- Intravaia, P. (2000). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. Paris : Didier Erudition.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.

- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology, methods and techniques*. New Delhi: New Age International (P) Ltd.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamin Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1983). « Newmark's "ignorance hypothesis" and current second language acquisition theory », in S. Gass et L. Selinker (eds.): *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House: 135-153.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman
- Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette.
- Leedy, P. D. (1997). *Practical research: Planning and design (6th Edition)*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Léon, P. (1971). *Introduction à la phonétique corrective*. Paris: Hachette/Larousse.
- Léon, P.-R. (1987). *Prononciation du français standard : aide-mémoire d'orthoépie*. Paris : Didier.
- Léon, P.R. (1992). *Phonétisme et prononciations du français*. Paris : Armand Colin.
- Libarbore, S. (2014). *Contraintes morphosyntaxiques d'emploi des logogrammes en FLE: le cas des apprenants de Bunkprugu et de Nankpanduri SHS*. Winneba : University of Education, Winneba. (Unpublished).
- MacMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in Education. A Conceptual Introduction (5th ed.)*. New York: Longman.
- Magnani, R. (2001). *Guide d'échantillonnage*. Washington, DC : USAID
- Mertens, P. (2019). *Phonétique, phonologie et prosodie du français*. Leuven: Acco (www.acco.be).
- Meunier, C. (2015). *Cahier de l'apprenant en phonétique corrective*. Marseille : Edition du FLE.

- Meunier, C. (2020). *Initiation à la phonétique corrective du FLE*. France : BoD-Books.
- Moeschler, J. (2009). *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Mounin, G. (1974). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Navrátilová, E. (2010). *Les semi-consonnes françaises dans la perception et dans la production des apprenants tchèques*. Tchéquie : Thèse de doctorat, Univerzita Karlova v Praze (Unpublished)
- Ooijevaar, E. (2009). *L'épenthèse des semi-consonnes en français: une recherche empirique*. Amsterdam : Universiteit van Amsterdam.
- Peersman, G. (2014). « Présentation des méthodes de collecte et d'analyse de données dans l'évaluation d'impact » *Note méthodologique n°10*. Florence : Centre de recherche Innocenti.
- Phonétique Française - F.L.E. Université de León, page créée en 1999. Dernier accès le 10/12/2019. <http://flenet.unileon.es/phon/indexphon.html>
- Pierret, J.-M. (1994). *Phonétique historique du français et notions de phonétique générale*. Belge : Peeters & Louvain-la-neuve
- Renard, R. (1979). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier
- Renard, R. (2002). *Apprentissage d'une langue étrangère/second: la phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Renard, X. (2008). *Production, phonétique acoustique et perception de la parole*. Issyles-Moulienaux : Masson
- Restea, P. M. (2006). *Erreurs et apprentissage: le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère*. Thèses de Master 2 : Université Lumière Lyon 2. (unpublished.)
- Robert, P. (2009). *Le nouveau petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert
- Robert, P. (2020). *Le Petit Robert de la langue française (New ed.)*. Paris : Le Robert.
- Ryst, E.. (2014). *La syllabation en anglais et en français : considérations formelles et expérimentales*. France : Université Paris 8.

Siekang, J. M. (2021). *Contraintes phonétiques d'emploi des semi-consonnes en fle : le cas des apprenants de la première année au département de français à University of Education, Winneba*. University of Education : Unpublished

Spa, J. (1978). *Cours élémentaire de phonétique et de phonologie françaises*. Groningen : Wolters-Noordhoff.

Tome, M. (1999). *Interférences phonétiques et phonologiques lors d'un apprentissage d'une langue étrangère et remédiations partie 1* <http://digitalpublishing.wordpress.com/2008/03/31/interferences-phonetiques-et-phonologiques-lors-de-l%E2%80%99apprentissage-d%E2%80%99une-langue-%C3%A9trang%C3%A8re-et-rem%C3%A9diations-partie-1/> Phonétique Française - F.L.E. Université de León, page crée en 1999. Dernier accès le 10/12/2019.

Troubetzkoy, N. S. (1967). *Principes de la phonologie*. Paris : Klincksieck.

Warnant, L. (2006). *Ortographe et prononciation en français*. Bruxelles : Duculot.

Wioland, F. (1991). *Prononcer les mots du français*. Paris : Hachette.



ANNEXE A

SYMBOLES PHONÉTIQUES DES SONS DU FRANÇAIS

Alphabet Phonétique International

Les symboles de l'API sont à consulter à: <http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/index.html>

Voyelles Orales

1. [i] pire [piʁ]
2. [e] pré [pʁe]
3. [ɛ] père [pɛʁ]
4. [a] mal [mal]
5. [y] vu [vy]
6. [ø] peu [pø]
7. [ə] je [ʒə]
8. [œ] peur [pœʁ]
9. [u] mou [mu]
10. [o] zéro [zɛʁo]
11. [ɔ] sort [sɔʁ]
12. [ɑ] pâle [pal]

Voyelles Nasales

13. [ɛ̃] pain [pɛ̃]
14. [œ̃] un [œ̃]
15. [ɔ̃] bon [bɔ̃]
16. [ɑ̃] blanc [blɑ̃]

Consonnes Orales

17. [p] pile [pil]
18. [b] bête [bɛt]
19. [t] tête [tɛt]
20. [d] dame [dam]
21. [f] flamme [flam]
22. [v] ville [vil]
23. [k] calme [kalm]
24. [g] galop [galo]
25. [s] site [sit]
26. [z] zut [zyt]
27. [ʃ] chocolat [ʃokola]
28. [ʒ] journal [ʒuʁnal]
29. [ʁ] rousse [ʁus]
30. [l] loup [lu]

Consonnes Nasales

31. [m] matou [matu]
32. [n] nul [nyl]
33. [ɲ] agneau [aɲo]
34. [ŋ] parking [paʁk]

Semi-Consonnes (Glissantes)

35. [j] bille [bij]
36. [w] ouate [wat]
37. [ɥ] huile [ɥil]



ANNEXE B

QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS

Ce questionnaire est destiné aux enseignants de français qui enseignent le cours *Introduction to French Phonetics and Phonology* au département de français à University of Education Winneba. Issu d'une recherche sur les contraintes phonémiques et syllabiques des semi-consonnes en français, le questionnaire cherche à cueillir des informations sur votre formation professionnelle et votre approche méthodologique par rapport au sujet.

Si vous enseignez ou avez une fois enseigné ledit cours, veuillez nous aider par répondre aux questions suivantes sachant que nous traiterons vos réponses de toute confidentialité.

1. Quel est votre niveau professionnel ?
 La licence Le master Le doctorat
2. Depuis combien d'années enseignez-vous la phonétique ?
 0-2 ans 3-5 ans plus de 5 ans
3. Êtes-vous diplômé en phonétique ? / Est-ce que la phonétique est votre spécialité ?
 Oui Non
4. Avez-vous identifié les différents niveaux de difficultés de vos apprenants dans l'emploi des semi-consonnes ? Oui Non
5. Quelles sont les difficultés majeures de vos apprenants dans l'emploi des semi-consonnes ?
 ■
6. Lesquelles de ces pratiques utilisez-vous au cours de vos leçons de la phonétique ?
 Exercices d'articulation
 Écoute et imitation
 Utilisation de miroirs
 Enregistrements audio
 Utilisation de logiciels et d'applications
 Cours de pratique en groupe
7. Comment enseignez-vous les semi-consonnes des points de vue phonémique et syllabique ?
 ■
 ■
8. Que faites-vous pour faire comprendre aux apprenants l'épenthèse des semi-consonnes ?
 ■

9. Que faites-vous pour les faire comprendre la distinction entre les semi-consonnes /j/ , /w/ et /ɥ/ et les voyelles fermées correspondantes ?
.....
.....
.....
10. Quel est votre défi majeur dans l'enseignement des semi-consonnes en classe de FLE ?
▪



ANNEXE C

TEST POUR LES APPRENANTS: SECTION A

Ce test est destiné aux apprenants de français qui ont fait le cours *Introduction to French Phonetics and Phonology* au département de français à University of Education Winneba. Issu d'une recherche sur les contraintes phonémiques et syllabiques des semi-consonnes en français, le test cherche à cueillir des informations sur votre connaissance en phonétique française.

SECTION A : Lecture à haute voix

Lisez ce texte ci-après à haute voix, nous enregistrons au fur et à mesure, mais sachez que nous traiterons votre audio de toute confidentialité.

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas	Où l'amour sera roi
Il faut oublier	Où l'amour sera loi
Tout peut s'oublier	Où tu seras reine
Qui s'enfuit déjà,	Ne me quitte pas
Oublier le temps	Je te raconterai
Des malentendus	L'histoire de ce roi
Et le temps perdu	Mort de n'avoir pas
À savoir comment	Pu te rencontrer
Oublier ces heures	Ne me quitte pas
Qui tuaient parfois	On a vu souvent
À coups de pourquoi	Rejaillir le feu de l'ancien volcan
Le cœur du bonheur	Qu'on croyait trop vieux
Ne me quitte pas	Il est paraît-il
Ne me quitte pas	Des terres brûlées
Moi je t'offrirai	Donnant plus de blé
Des perles de pluie	Qu'un meilleur avril,
Venues de pays	Et quand vient le soir
Où il ne pleut pas	Pour qu'un ciel flamboie
Je creuserai la terre	Le rouge et le noir
Jusqu'après ma mort	Ne s'épousent-ils pas
Pour couvrir ton corps	Ne me quitte pas
D'or et de lumière	
Je ferai un domaine	

Extrait de la chanson *Ne me quitte pas* de Jacques Brel,

ANNEXE D

GRILLE DE NOTATION DES TESTS

SECTION A : Lecture à haute voix

<i>Ne me quitte pas</i>	Des perles de <u>pluie</u>	Ne me quitte pas
Ne me quitte pas	Venues de pays	On a vu souvent
Il faut <u>oublier</u>	Où il ne pleut pas	<u>Rejaillir</u> le feu de
Tout peut s'oublier	Je creuserai la terre	l' <u>ancien</u> volcan
Qui s' <u>enfuit</u> déjà,	Jusqu'après ma mort	Qu'on croyait trop
Oublier le temps	Pour couvrir ton corps	vieux
Des <u>malentendus</u>	D'or et de <u>lumière</u>	Il est paraît-il
Et le temps perdu	Je ferai un domaine	Des terres brûlées
À savoir comment	Où l'amour sera roi	Donnant plus de blé
Oublier ces heures	Où l'amour sera loi	Qu'un meilleur avril,
Qui <u>tuaient</u> parfois	Où tu seras reine	Et quand vient le soir
À coups de pourquoi	Ne me quitte pas	Pour qu'un ciel
Le cœur du bonheur	Je te raconterai	<u>flamboie</u>
Ne me quitte pas	L' <u>histoire</u> de ce roi	Le rouge et le noir
Ne me quitte pas	Mort de n'avoir pas	Ne s'épousent-ils pas
Moi je t'offrirai	Pu te rencontrer	Ne me quitte pas

Prononciation (Transcription) des mots visés d'après le Petit Robert

1. oublier -----[ublɛjɛ]
2. enfuit -----[ɑ̃fɥi]
3. malentendus -----[malɑ̃tɑ̃dy]
4. tuaient -----[tɥɛ]
5. pluie ----- [plɥi]
6. lumière -----[lymjɛR]
7. histoire -----[istwaR]
8. rejaillir ----- [RɛʒajiR]
9. ancien ----- [ɑ̃sjɛ̃]
10. flamboie -----[flɑ̃bwa]

SECTION B : Découpage syllabique

Veillez transcrire cet extrait d'après Meunier (2015 :16) suivant l'outil Alphabet phonétique international (API). Découper ensuite vos transcriptions en syllabes.
Nous courions mes deux frères et moi devant huit Suisses qui nous suivaient depuis trois mois. Ils voulaient nous dépouiller. Alors, nous avons fui tous les trois pleins d'espoir vers la Suède. C'est épuisé que nous l'avons atteinte mais nous nous sommes bien tapé sur les cuisses de joie.

Transcription et Découpage en syllabe d'après Robert et Meunier (2015)

[nu] [kuʁ.jɔ̃] [mɛ] [dø] [fʁɛʁ/z] [e] [mwa] [dø.vɑ̃] [ʁit] [*sɥis] [ki] [nu] [sɥi.vɛ] [dø.pɥi] [tʁwa.mwa]. [il] [vu.lɛ] [nu] [de.pu.je]. [a.lɔ], [nu.za.vɔ̃] [fɥi] [tus] [le] [tʁwa] [plɛ̃] [dɛs.pwaʁ] [vɛʁ] [la] [*sɥɛd]. [sɛ.te.pɥi.ze] [kə] [nu] [la.vɔ̃.za.tɛ̃] [mɛ] [nu] [nu] [sɔm] [bjɛ̃] [ta.pɛ] [syʁ] [lɛ] [kɥis] [dø] [ʒwa].

Transcription et Découpage en syllabe d'après Robert et Meunier

- | | | | |
|--------------------|------------|-----------------|------------|
| 1. courions----- | [ku.Rjɔ̃] | 6. trois ----- | [tʁwa] |
| 2. Suisses ----- | [*sɥis] | 7. espoir----- | [ɛs.pwaʁ] |
| 3. suivaient----- | [sɥi.vɛ] | 8. épuisé----- | [e.pɥi.ze] |
| 4. depuis----- | [dø.pɥi] | 9. cuisses----- | [kɥis] |
| 5. dépouiller----- | [de.pu.je] | 10. joie ----- | [ʒwa] |