



HAL
open science

L'amélioration de la compétence phonologique des enseignants de français du secondaire en Tanzanie

Nelius Neckemiah

► **To cite this version:**

Nelius Neckemiah. L'amélioration de la compétence phonologique des enseignants de français du secondaire en Tanzanie. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00743507

HAL Id: dumas-00743507

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743507v1>

Submitted on 19 Oct 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



L'amélioration de la compétence phonologique des enseignants de français du secondaire en Tanzanie.

**Nom: NECKEMIAH
Prénom: Nelius**

UFR des sciences du langage

Mémoire de Master 2 recherche- Sciences du langage
Spécialité ou parcours: Français langue Etrangère

Sous la direction de Mme Dominique ABRY

Année Universitaire 2011-2012



Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : NECKEMIAH PRENOM : Nelius

DATE : 22/09/2012

Remerciements

Je tiens à remercier Madame ABRY, ma directrice de mémoire, qui a accepté de m'accompagner durant la réalisation de ce mémoire. Je lui suis reconnaissant pour la confiance qu'elle m'a accordé, ses précieux conseils, ses relectures, ses corrections, sa disponibilité et plus particulièrement pour son soutien et ses encouragements sans lesquels ce travail n'aurait pu aboutir.

Je remercie également les responsables du projet FSP, Mohamed ABDI (Chef du projet) et Anne ROGER (Assistante Technique du FSP en poste à DUCE), pour leur soutien financier grâce auquel ce projet de M2 recherche a été réalisé. Je remercie d'une façon particulière Anne ROGER qui, malgré son emploi du temps chargé et ses responsabilités dans le cadre du Projet FSP, a accepté d'apporter ses relectures, ses corrections et ses conseils judicieux à ce mémoire.

Merci aussi à ma femme Placidia et mes trois fils Nicas, Nixon et Nelvin pour leur patience, leurs encouragements et leur soutien moral durant l'élaboration de ce mémoire.

Enfin, je tiens à remercier les étudiants de français de trois années de DUCE et ceux des écoles secondaires de Dar es Salam qui ont gentiment accepté de participer à l'enquête de phonétique française.

Résumé

Partant du constat que les enseignants de français du secondaire en Tanzanie ont une compétence phonologique réduite en français, cette étude a pour but de leur proposer les procédés de correction phonétique les plus adaptés compte tenu du contexte d'enseignement/apprentissage. Ces travaux visent, donc, à aider les enseignants tanzaniens à s'appropriier le système phonologique du français. A partir de l'étude menée sur le terrain, nous proposons plusieurs moyens de correction phonétique pouvant s'appliquer à chaque erreur, tout en prenant en compte les besoins de chaque apprenant.

Abstract

Noting that secondary school French teachers in Tanzania have limited phonological competence in French, this study aims at suggesting the phonetic correction methods best suited to the audience and the teaching-learning context. All this focuses on helping the Tanzanian teachers to get used to the French phonological system. From the field study, we propose several ways to phonetic correction that can be applied to each error, taking into account the needs of each learner.

Mots-clés

Amélioration-compétence-phonétique-phonologie-prosodie-crible phonologique-interlangue.

Table des matières

Remerciements.....	iv
Résumé.....	v
Table des matières.....	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : La présentation générale du contexte de la recherche	3
1.1. La situation sociolinguistique en Tanzanie.....	3
1.1.1. Les langues tanzaniennes.....	3
1.1.2. Le rôle de l'anglais dans la vie quotidienne en Tanzanie	4
1.1.3. Le rôle du swahili (cf. carte de la diffusion du swahili en annexe 1)	5
1.1.4. Le contexte historique du français en Tanzanie.....	5
1.2. Le cadre éducatif de la Tanzanie	6
1.2.1. La structure générale du système éducatif tanzanien.....	7
1.2.1.2. L'enseignement au niveau secondaire de 14 à 19 ans	7
1.2.1.3. L'enseignement au niveau tertiaire de 20 à 22 ans	8
1.2.1.4. L'enseignement supérieur.....	9
1.2.2. La politique linguistique de la Tanzanie	10
1.2.3 Les langues de l'enseignement	10
1.2.3. La place du français dans le cadre scolaire.....	11
1.3. Le contexte institutionnel.....	12
1.3.1. Présentation générale de l'institut universitaire de Dar es Salam (DUCE)	13
1.3.2. Le profil des futurs enseignants de français admis à l'université	13
1.3.3. Cours de formation des enseignants de français à DUCE.....	13
1.3.4. La place de la phonétique française dans le cursus universitaire.....	14
Chapitre 2 : Les systèmes phonologiques des deux langues.....	15
2.1. Le système phonologique des langues bantoues (notamment le swahili).....	15
2.1.1. Le système vocalique du swahili	15
2.1.2. Le système consonantique du swahili standard	16
2.1.3. Le système prosodique du swahili	19
2.1.3.1. La syllabation.....	19
2.1.3.2. L'accentuation.....	20
2.1.3.3. Le rythme et l'intonation	20
2.2. Le système phonologique du français.....	21
2.2.1. Le système vocalique du français	21
2.2.2. Le système consonantique du français.....	23
2.2.3. Le système prosodique du français	25
2.2.3.1. La syllabation.....	25
2.2.3.2. L'accentuation.....	26
2.2.3.3. Rythme et intonation.....	26
2.2.3.4. La continuité	27
2.2.3.5. La chute du /ə /.....	30
2.3. Comparaison des systèmes phonologiques des deux langues.....	31
2.3.1 Comparaison du système vocalique du français et du swahili.....	32
2.3.2 Comparaison du système consonantique du français et du swahili	33
2.3.3 Comparaison des systèmes prosodiques français et swahili	34
2.4. La notion d'interlangue et de crible phonologique	36
2.4.1. La notion d'interlangue.....	36

2.4.2. La notion de crible phonologique	39
Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche	41
3.1. Présentation des sujets	41
3.2. Présentation et déroulement de l'enquête	42
3.2.1. Enquête auprès des enseignants des trois années à DUCE	42
3.2.2. Une conversation entre chercheur/sujets	42
3.2.3. Enquête sur les représentations des enseignants du secondaire	43
Chapitre 4 : Analyse des résultats et propositions pédagogiques	44
4.1. Analyse des résultats	44
4.1.1 Transcriptions et commentaires de l'exercice 1 et 2	44
4.1.1.1. Transcription originale de l'exercice 1	44
4.1.1.2. Transcriptions des participants et comptabilisation des erreurs	44
4.1.1.3. Transcriptions des participants et comptabilisation des erreurs (exercice 2 : conversation)	57
4.1.2. Analyse qualitative des erreurs	66
4.1.2.1. Analyse des erreurs vocaliques des trois enseignants	68
4.1.2.2. Analyse des erreurs consonantiques des trois enseignants	69
4.1.2.3. Analyse des erreurs de liaison et de « e » instable des trois enseignants	70
4.1.3. Représentations des enseignants du secondaire sur la phonétique	70
4.1.3.1. Difficultés liées à l'audition et la phonation	71
4.1.3.2. Pratique de la phonétique et exposition à la langue française	71
4.1.3.3. Apport de l'anglais et du swahili dans l'apprentissage du français	72
4.2. Propositions de correction phonétique	73
4.2.1. Les moyens de correction phonétique ponctuelle des erreurs	73
4.2.1.1. La méthode articulatoire	73
4.2.1.2. La méthode des oppositions phonologiques	74
4.2.1.3. La méthode acoustique ou verbo-tonale	74
4.2.1.4. Les moyens pour corriger phonétiquement les apprenants	75
4.2.1.4.1. Recours à la prosodie (rythme et intonation)	76
4.2.1.4.2. Recours à la phonétique combinatoire	76
4.2.1.4.3. Recours à la prononciation nuancée ou déformée	77
4.2.1.4.4. Recours à la gestuelle du corps	77
4.3. Propositions d'activités de phonétique en classe de français	78
4.3.1. Enseignement/Apprentissage des consonnes du français	78
4.3. 3. Enseignement/Apprentissage des voyelles du français	82
4.3. 4. Enseignement de la phonétique combinatoire	87
4.3.5. Différents textes pour travailler les sons du français	89
Conclusion	92
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET SITOGRAPHIQUES	97

INTRODUCTION

Dans le cadre de notre formation de M2 recherche, nous nous sommes intéressé à mener une recherche dans le domaine de la phonétique. Le thème que nous nous proposons d'aborder porte sur l'amélioration de la compétence phonologique des enseignants de français du secondaire en Tanzanie. Le choix de ce thème a été motivé par l'expérience que j'ai vécue durant ma scolarité et celle que j'ai vécue dans ma pratique d'enseignement du français. Grâce à cette expérience, j'ai constaté qu'une grande majorité des étudiants de français inscrits en avait une compétence phonologique réduite en français à leur sortie de l'université.

Etant donné le manque de maîtrise des faits phonétiques chez les enseignants de français du secondaire en Tanzanie, nous nous sommes posé la question suivante : **Pourquoi, malgré les nombreuses années d'enseignement/apprentissage du FLE en Tanzanie, les enseignants de français du secondaire n'arrivent pas à maîtriser le système phonologique du français ?** Nous tenterons d'apporter les éléments de réponse à cette question principale, ainsi qu'aux questions corollaires suivantes : l'écart entre le système phonologique des deux langues pourrait-il être à l'origine du manque de compétence phonologique chez les enseignants de français du secondaire en Tanzanie? La faible place accordée à l'enseignement de la phonétique dans le cursus universitaire est-elle l'une des raisons qui expliquerait le manque de maîtrise du système phonologique chez les enseignants du secondaire en Tanzanie ? Le manque d'exposition des enseignants à la langue française serait-il la cause de leur compétence phonologique limitée ? Au regard du constat fait sur le manque de maîtrise des faits phonétiques chez les enseignants de français du secondaire en Tanzanie et des questions qui en découlent, il nous a semblé indispensable de mener une recherche afin de rendre compte des raisons de ce manque de compétence phonologique en français.

Pour réaliser ce travail, nous avons décidé de répartir notre étude en quatre chapitres. Le premier chapitre fera une présentation générale du contexte dans lequel s'est déroulée notre recherche. Le deuxième chapitre, quant à lui, sera consacré à la mobilisation des

concepts théoriques sur lesquels sera appuyée notre réflexion. Puis nous nous focaliserons sur la présentation et la comparaison du système phonologique des deux langues en présence, le français et le swahili. Nous expliquerons ensuite la méthodologie de la recherche retenue et présenterons l'analyse des résultats. Le dernier chapitre de notre étude proposera les différents moyens et les différents exercices visant à aider les enseignants de français du secondaire en Tanzanie à s'approprier le système phonologique du français.

CHAPITRE I : La présentation générale du contexte de la recherche

1.1. La situation sociolinguistique en Tanzanie

La Tanzanie, comme d'autres pays africains majoritairement plurilingues, se caractérise par une situation linguistique complexe résultant de la présence de plusieurs langues ou plutôt de plusieurs variétés linguistiques. En effet, la situation linguistique tanzanienne s'avère très diversifiée. En Tanzanie, en dehors des langues locales qui appartiennent majoritairement à la famille bantoue, il y a l'anglais, l'arabe et le français dont le statut et le rôle seront discutés ultérieurement. De ce fait, il est normal dans une situation linguistique aussi diversifiée qu'un locuteur passe d'une langue à l'autre en fonction de la situation de communication dans laquelle il est impliqué.

1.1.1. Les langues tanzaniennes

La Tanzanie qui compte environ 40 millions d'habitants, dont à peu près 1, 000,000 résident dans les îles de Zanzibar et Pemba, a autant de langues que d'ethnies. Cependant, la relation systématique et biunivoque entre le nombre d'ethnies et de langues semble être remise en question par l'affirmation de Ludi et Py (2003) pour qui une relation de cette sorte est plutôt un mythe. Confrontant cette affirmation à la situation sociolinguistique tanzanienne, nous remarquons que les langues sont beaucoup plus nombreuses dans la mesure où beaucoup de langues tanzaniennes sont fragmentées en plusieurs variétés dialectales. Il est par exemple estimé que la Tanzanie compte plus de 120 ethnies et plus de 150 langues (cf. Muzale et Rugemalira 2005). La majorité des Tanzaniens parlent d'abord leur langue locale comme langue maternelle, puis généralement le swahili comme langue seconde.

Les langues tanzaniennes qui sont statistiquement les plus parlées et qui comptent au moins 300 000 locuteurs sont les suivantes: le sukuma (15,5 %), le gogo (4,1 %), le haya (3,7 %), le tumbuka (3,1 %), le nyamwezi (2,8 %), le makondé (2,8 %), le hehe (2,3 %), le nyakyusa-ngondé (2,3 %), le chagga (1,8 %), le nyaturu (1,7 %), le maasai (1,3 %), le nilamba (1,3 %), le yao (1,2 %), le makhuwa-meetto (1,1) et le swahili (1 %). À l'exception du maasai (famille nilo-saharienne), toutes ces langues appartiennent à la grande famille bantoue. Pour le reste des langues tanzaniennes comptant moins de 300,000 locuteurs et

qui ne figurent pas dans la liste proposée, renvoyons-nous à la liste complète tirée de l'atlas de langues préparée par Muzale et Rugemalira (2005) (cf. carte de la Tanzanie en annexe 1).

De toutes les langues tanzaniennes comptant plus de 300,000 locuteurs, le swahili semble être la langue la plus minoritaire sur le plan statistique. Elle est parlée comme langue maternelle par seulement 1% de la population tanzanienne. Malgré tout, le swahili reste la langue la plus valorisée et son champ d'usage est suffisamment élargi contrairement aux autres langues ethniques dont l'usage se limite à l'intérieur de la communauté dans laquelle elles sont parlées. Nous constatons que le swahili en tant que langue véhiculaire et langue de scolarisation au niveau primaire remplit tous les besoins communicatifs au niveau national.

1.1.2. Le rôle de l'anglais dans la vie quotidienne en Tanzanie

L'anglais, qui est l'exemple prototypique des langues de l'ancien colonisateur qui ont été conservées et auxquelles on a accordé un statut très prestigieux, a une importance particulière en Tanzanie. Depuis l'indépendance du pays le 9 décembre 1961, le gouvernement tanzanien a conservé l'anglais et lui a accordé le statut de langue d'enseignement du secondaire à l'université. En Tanzanie, l'anglais détient le statut de langue de la promotion sociale, des médias, de la justice, de l'emploi et de toutes les fonctions de prestige. Mais malgré le statut et les fonctions qui lui ont été attribués, l'anglais reste une langue minoritaire. Les statistiques montrent que l'anglais ne compte que 1.5 million de locuteurs tanzaniens le parlant comme langue seconde¹. Nous pouvons dire que l'anglais est essentiellement parlé par la population scolarisée et urbaine ce qui le rend toujours l'apanage d'une petite élite.

La situation sociolinguistique tanzanienne s'avère particulière en ce que l'anglais en tant que la langue du colonisateur n'a pas été retenue comme la seule langue officielle, la langue exclusive de l'administration et de l'enseignement du primaire à l'université, ce qui n'est pas le cas dans d'autres pays d'Afrique. Le swahili coexiste donc avec l'anglais,

¹ <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/tanzanie.htm>

ce sont les langues co-officielles du pays. Une telle coexistence, juxtaposant deux langues avec des statuts différents, nous amène à une situation sociolinguistique de contacts de langue que Fishman (1967) a nommée « situation diglossique² ».

1.1.3. Le rôle du swahili (cf. carte de la diffusion du swahili en annexe 1)

En Tanzanie, contrairement aux autres pays bantouphones où la langue du colonisateur a été gardée comme la seule langue de l'administration et de l'enseignement du primaire à l'université, le swahili qui est une langue autochtone et qui était déjà en grande partie utilisée dans la plupart des échanges sociaux est fortement présente et joue un rôle prédominant depuis l'indépendance. C'est la langue avec laquelle tous les besoins communicatifs sont remplis entre les différentes communautés linguistiques de Tanzanie, que ce soit dans les transports en commun (dans les bus qui sillonnent le pays, etc.) les marchés ou lors des réunions rassemblant des gens ou des entreprises.

Le swahili est également la langue de l'enseignement au niveau primaire. Mais l'expérience sur place montre de plus en plus que le swahili est la langue parlée au sein des familles, de plus en plus nombreuses, lorsque les conjoints sont issus de deux communautés linguistiques différentes. Au regard de toutes les fonctions que véhicule le swahili en Tanzanie, il faut dire que cette langue est parlée sur tout le territoire et que la plupart des Tanzaniens s'identifient à cette langue. Le swahili est bien plus une langue véhiculaire dans plusieurs pays dont la Tanzanie continentale que vernaculaire, seulement à Zanzibar.

1.1.4. Le contexte historique du français en Tanzanie

Selon les documents officiels du ministère de l'éducation, le français a pour la première fois été introduit dans le système éducatif tanzanien en 1963. La raison majeure du lancement de l'enseignement de cette langue a été due à la résolution prise lors de la réunion de l'Organisation de l'Unité Africaine (connue à présent sous le nom de l'Unité

² Selon J.Fishman (1967), la situation diglossique renvoie à toute situation dans laquelle deux ou plus de langues sont coprésentes et concurrentes.

Africaine, désormais UA) tenue à Addis-Abeba, en Ethiopie. Par cette résolution, tous les pays membres de l'OUA, dont la Tanzanie, devaient introduire l'enseignement de l'anglais et du français dans leurs systèmes éducatifs comme l'une des stratégies pour mettre fin à la colonisation de l'Afrique. L'enseignement de ces deux langues était censé lever une barrière linguistique entre les pays francophones et anglophones.

L'introduction de l'enseignement du français dans le système éducatif tanzanien est due également au développement socioéconomique et sociopolitique que la Tanzanie veut poursuivre en Afrique et dans le monde en approfondissant notamment ses échanges avec ses partenaires francophones et en favorisant les initiatives d'intégration. De ce fait, pour que la Tanzanie réussisse dans son engagement de coopération avec des pays francophones, l'enseignement du français dans le système éducatif tanzanien s'avère une condition sine qua non.

La situation sociolinguistique tanzanienne montre que le français n'est pas une langue privilégiée comparable au swahili et à l'anglais. En Tanzanie, contrairement au swahili et à l'anglais qui jouissent de statuts valorisants et qui véhiculent les fonctions de prestige, le français ne se voit attribué que le statut de langue étrangère. Le français n'a aucune fonction statutaire en Tanzanie. Dans une certaine mesure, le français est appris à l'école et son usage se limite à l'intérieur de la classe, ce qui rend difficile son expansion voire son appropriation par les enseignants et leurs apprenants.

1.2. Le cadre éducatif de la Tanzanie

Nous allons faire une présentation générale du système éducatif tanzanien. La connaissance du fonctionnement du système éducatif tanzanien s'avère primordiale, car cela nous permettra de bien connaître les parcours d'apprentissage du français par les enseignants du secondaire en Tanzanie.

1.2.1. La structure générale du système éducatif tanzanien

Le système éducatif tanzanien est calqué sur le système éducatif britannique. Il comporte plusieurs niveaux d'enseignement : l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement tertiaire et l'enseignement supérieur³.

1.2.1.1. L'enseignement au niveau primaire de 7 à 13 ans

L'enseignement dans le cycle primaire s'étend sur les sept années. Ce niveau d'enseignement débouche sur un examen que devront réussir les élèves souhaitant poursuivre leurs études dans le niveau secondaire. Pour le reste des écoliers dont la note obtenue à l'examen ne leur permet pas d'accéder à l'enseignement secondaire, il leur est possible de poursuivre la formation professionnelle dans les écoles chargées de ce genre de formation, à savoir VETA (Vocational Education and training Authority). Cependant, il est important de noter que la majorité de ces élèves finissent par devenir de petits fermiers.

En gros, les objectifs de l'éducation dans le cycle primaire en Tanzanie depuis l'indépendance sont restés les mêmes : préparer des écoliers au niveau supérieur. C'était l'un des objectifs de l'éducation coloniale, mais il semble qu'il devient de la philosophie de l'éducation de J.K.Nyerere (1968b, p. 267) pour qui l'éducation devrait être au service du bien commun et encourager les objectifs sociaux que sont la vie et le travail en commun.

1.2.1.2. L'enseignement au niveau secondaire de 14 à 19 ans

L'enseignement dans ce cycle est lui-même découpé en deux niveaux : le premier cycle secondaire (Ordinary level= from form I-IV) qui est l'équivalent du collège du système éducatif français et le deuxième cycle secondaire (Advanced level, désormais A-level) qui est l'équivalent du lycée dans le système éducatif français.

L'enseignement dans le premier cycle secondaire compte quatre années et il se répartit comme ainsi : de form 1 à form 2 et de form 3 à form 4. La différence entre les deux

³ Dans le système éducatif tanzanien, le terme « tertiaire » qui devrait dans son sens général englober même le terme « universitaire », est défini séparément de ce dernier (cf. § 1.2.1.3., 1.2. 1.4,) ci-dessous.

niveaux du premier cycle secondaire est que, de form 1 jusqu'à form 2, les élèves apprennent toutes les matières sans se spécialiser dans une filière particulière tandis que de form 3 jusqu'à form 4, les élèves doivent s'inscrire soit dans une filière littéraire soit dans une filière scientifique. A la sortie de ce niveau d'enseignement, les élèves doivent passer l'examen dont les résultats permettront à un certain nombre de candidats pour qui les notes obtenues correspondent aux conditions exigées pour poursuivre leur apprentissage dans le deuxième cycle du secondaire. Et pour ceux dont la note obtenue à l'examen ne satisfait pas aux conditions précitées, ils ont la possibilité de développer leur carrière dans différentes filières (se former comme enseignants pour les écoles primaires, etc.)

Pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le système éducatif tanzanien montre que l'enseignement à ce niveau compte deux années. Les élèves qui atteignent ce niveau d'enseignement disposent de deux filières dans lesquelles ils peuvent poursuivre leur apprentissage : la filière littéraire et la filière scientifique. Le choix d'une filière dans laquelle l'élève souhaite poursuivre son apprentissage dans le deuxième cycle du secondaire doit être le même que celui que l'élève avait choisi en form 3 et en form 4. De ce fait, l'élève souhaitant poursuivre son apprentissage du français au lycée choisira obligatoirement la filière littéraire qui lui permettra de choisir la combinaison de KLF (Kiswahili, Langue anglaise et Français). L'enseignement à ce niveau débouche sur l'examen final dont les résultats ouvrent sur d'autres voies dont celle de l'enseignement supérieur.

1.2.1.3. L'enseignement au niveau tertiaire de 20 à 22 ans

L'enseignement tertiaire qui, au sens strict du terme, renvoie à tout enseignement entrepris après l'enseignement secondaire. Ce terme est dans le contexte tanzanien utilisé pour faire référence à un enseignement entrepris après l'enseignement secondaire, mais il n'implique pas la livraison de diplômes au niveau de la licence. C'est aussi dans ce niveau d'enseignement que l'on trouve les écoles normales dont la mission centrale est de former les enseignants pour les écoles secondaires du premier cycle.

1.2.1.4. L'enseignement supérieur

En ce qui concerne l'organisation de l'enseignement supérieur, le système éducatif tanzanien montre que la politique tanzanienne en matière d'enseignement supérieur est menée depuis 2008 par le Ministère de l'Education et de la formation professionnelle. Le Ministère résulte de la fusion de l'ancien Ministère de l'Education et du Ministère de l'Enseignement supérieur, des sciences et technologies. Pour s'assurer de la qualité nationale ainsi qu'internationale de l'enseignement supérieur, l'accréditation des Universités et l'équivalence des diplômes sont organisées par la TCU (Tanzania Commission for Universities), agence dépendante du Ministère de l'Education.

Le système de l'enseignement universitaire montre que chaque université est divisée en « colleges », équivalent des facultés françaises. Au sein de chaque « college », il y a plusieurs départements, chacun divisé en un certain nombre de sections.

Quant à l'admission dans l'enseignement supérieur, le système éducatif montre qu'elle est conditionnée par l'obtention du diplôme intitulé ACSEE « Advanced Certificate of Secondary Education Examination » qui intervient après le niveau « A level » au bout des 6 années d'enseignement secondaire. Cependant, le système universitaire est aussi accessible pour les personnes non titulaires du ACSEE. L'accès à l'enseignement supérieur en dehors des procédures normales est possible aussi grâce à l'existence d'un cursus parallèle appelé « Certificate » qui, dans l'ancien système français, pourrait se rapprocher à l'examen de « Capacité » et au DAEU (Diplôme d'accès aux études universitaires)

Pour ce qui est de l'organisation des études et des enseignements dispensés, l'enseignement supérieur tanzanien semble être calqué sur le système LMD : Licence en 3 ans, Master en 2 ans et Doctorat en trois ans. Chaque matière équivaut à un certain nombre de crédits ECTS. Néanmoins, il est important de noter que certaines filières s'arrêtent au niveau licence. Toutes les filières ne proposent pas de Master ou de doctorat. Un très bon exemple pour illustrer ce cas peut être tiré de l'université de Dar es Salam où les étudiants de français inscrits en licence n'ont pas la possibilité d'aller au-delà de ce niveau faute de Master et de Doctorat.

1.2.2. La politique linguistique de la Tanzanie

Au regard de l'histoire et de l'expérience du terrain, la politique linguistique tanzanienne a depuis l'indépendance été favorable à la swahilisation du pays. Cependant, l'objectif semble, jusqu'à l'heure actuelle, rester théorique. La non-réalisation de cet objectif pourrait dans une grande mesure être imputable au manque de volonté politique de la part des décideurs. Le manque de volonté politique en matière d'usage du swahili en tant que langue véhiculaire dans tous les services administratifs se voit confirmé par la constitution du pays qui ne contient pas de paragraphe/article sur ce sujet. Nous remarquons par exemple que l'anglais, depuis la colonisation britannique, est une langue officielle dans les faits (*de facto*) ; quant au swahili, c'est une autre langue officielle de par les pratiques linguistique en vigueur. De ce fait, la Tanzanie se présente probablement comme l'un des rares Etats bilingues au monde à avoir deux langues officielles non reconnues juridiquement ni par la constitution ni par la loi. Mais elles le sont simplement dans les faits (*de facto*).

1.2.3 Les langues de l'enseignement

La Tanzanie, possédant deux langues officielles, le swahili et l'anglais, en matière d'éducation ne traite pas les deux langues sur le même plan. L'expérience sur place montre par exemple que de l'indépendance jusqu'à présent, le swahili est resté la langue de scolarisation au niveau primaire. Néanmoins, son usage ne s'est jamais diffusé aux cycles supérieurs, bien que cela ait été envisagé en 1967 (la déclaration d'Arusha). A ce niveau d'enseignement, l'anglais, la langue du colonisateur, devient une matière d'enseignement.

Concernant la langue d'enseignement au niveau secondaire et supérieur, la politique linguistique tanzanienne montre que l'anglais qui était une matière dans le niveau primaire devient la langue d'enseignement et il prend le relais dans le secondaire et supérieur. L'anglais, malgré le rôle qu'il joue en matière éducative, reste la langue minoritaire sur le plan statistique. Le problème est que cette langue, qui permet de transmettre des connaissances, n'est maîtrisée correctement ni par les élèves ni par les professeurs.

1.2.3. La place du français dans le cadre scolaire

Nous l'avons déjà évoqué plus haut : l'introduction de l'enseignement du français dans le système éducatif tanzanien était primordiale pour des raisons d'ordre socioéconomique et sociopolitique.

Dans le cycle primaire, la question de la place que le français occupe dans l'enseignement primaire semble ne pas être pertinente, car l'enseignement du français à ce niveau y est quasiment absent. Mais cette absence de l'enseignement du français dans le système primaire ne veut pas dire que le gouvernement tanzanien ne s'y intéresse pas, seulement le manque de professeurs de français ne permet pas d'enseigner cette langue.

Pour ce qui est de l'enseignement du français dans le système secondaire tanzanien, il s'avère que le français y est enseigné comme une langue étrangère dès la première année jusqu'en sixième année du secondaire. Le français est la première langue étrangère à être introduite dans le pays et jusqu'à présent il demeure la première langue étrangère dans le système secondaire tanzanien. Bien que le français soit une nécessité pour accroître le développement économique et politique de la Tanzanie, pour favoriser son intégration régionale et africaine, pour approfondir ses relations avec l'Afrique francophone (de l'Ouest, pays frontaliers et Océan Indien) et les organisations internationales, la place qui lui est attribuée dans l'enseignement secondaire laisse beaucoup à désirer.

L'enseignement secondaire du premier cycle secondaire montre par exemple que le français en tant que langue étrangère y est enseigné comme une matière optionnelle. Le français occupe une place très réduite dans le système secondaire en Tanzanie, le nombre d'heures est très insuffisant.

L'enseignement du français au lycée, quant à lui, est trop restreint de sorte que les élèves, souhaitant poursuivre leur apprentissage du français à ce niveau, doivent choisir la filière littéraire en form 3 et en form 4 pour ensuite prendre la combinaison KLF au lycée. Cela montre que les étudiants qui ont choisi la filière scientifique au niveau du collège ne pourront plus apprendre le français au lycée.

Pour ce qui est de l'enseignement du français à l'université, le cursus universitaire montre que le français y est présent et y tient une place prépondérante. Le cas de l'université de Dar es Salaam, notamment sur ses deux campus : le campus principal et le campus de DUCE « Dar es Salaam University College of Education » où les cours de français sont dispensés, nous servira d'exemple. Sur le campus principal, par exemple, les étudiants désirant poursuivre leur apprentissage du français disposent de différentes filières d'inscription, en l'occurrence, la filière de sciences de l'éducation, de langue et de sciences politiques. Le campus de DUCE, quant à lui, ne se charge que de la formation des maîtres. Les étudiants de français admis à DUCE s'inscrivent uniquement en sciences de l'éducation.

L'enseignement du français dans le système secondaire et universitaire n'est pas exempt de problèmes liés à l'enseignement des langues étrangères. En raison du nombre d'heures alloué à l'enseignement des langues dans le premier cycle secondaire, nous nous sommes rendu compte que le français est la langue la plus marginalisée, car il n'est attribué que deux heures de cours par semaine dans l'emploi du temps (cf. programme d'enseignement de français dans des écoles secondaires, 2010, p. v). En outre, à la différence de l'anglais et du swahili dont le champ d'usage est assez large, celui du français semble être très limité, ce qui rend difficile sa diffusion. Du côté de l'enseignement du français au lycée, le problème récurrent semble être celui de la limitation de l'apprentissage du français à la seule filière littéraire, ce qui exclut, de fait, les élèves des autres filières (scientifique, commerce). Les problèmes auxquels l'enseignement du français au niveau universitaire fait face sont liés au manque crucial de professeurs de français (quantitatif/qualitatif) et du manque d'étudiants venant des filières d'enseignement autre que la filière littéraire.

1.3. Le contexte institutionnel

Dans cette sous-section, nous nous proposons de décrire le contexte institutionnel de l'institut universitaire de Dar es salaam en tant que lieu encadrant les sujets impliqués dans notre recherche. La prise de connaissance du contexte dans lequel se trouvent les sujets recherchés nous semble primordiale en ce qu'elle nous permettra de mieux connaître leur parcours de formation en phonétique française.

1.3.1. Présentation générale de l'institut universitaire de Dar es Salam (DUCE)

L'institut universitaire de Dar es Salaam (IUD), en l'occurrence, DUCE fait partie de l'université de Dar es Salaam. Jusqu'en 2005, avant sa promotion, DUCE était une école normale (Teachers'training college-TTC) qui formait des professeurs du secondaire dont ceux de français (en premier cycle = collège) en deux ans (obtention d'un diplôme d'éducation). En 2005 cet institut a été intégré à l'Université de Dar es Salam et forme désormais des professeurs en trois ans (obtention d'une licence).

L'université de Dar es Salam, dont DUCE fait partie, est à son tour constituée du Campus Principal (CP) basé sur la colline de Dar es Salam, de l'institut universitaire de Dar es Salaam (DUCE) basé à Chang'ombe à Dar es Salaam et de l'institut universitaire de Mkwawa basé à Iringa (MUCE). Des trois campus dont l'université de Dar es Salam est constituée, le français est enseigné uniquement sur le CP et à DUCE à Dar es Salam.

1.3.2. Le profil des futurs enseignants de français admis à l'université

Vu que, à l'université, les cours de français s'adressent uniquement à des étudiants non débutants, les étudiants qui y sont admis sont ceux qui ont obligatoirement étudié le français au secondaire pendant 6 ans de form 1 à form 6. A leur entrée à DUCE, les étudiants ont un niveau qui se situe entre A1 et A2, en excluant l'aspect culturel/interculturel. A la sortie de leurs trois années de formation, ces professeurs sont supposés avoir atteint le niveau B1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues en français.

1.3.3. Cours de formation des enseignants de français à DUCE

A DUCE, les étudiants qui choisissent le français préparent tous une licence en science de l'éducation, avec trois combinaisons possibles : français + littérature anglaise, français + swahili et français + science politique (voir annexe 2). Pour ce qui est du volume horaire, le cursus universitaire montre que la licence se prépare en trois années et que l'année universitaire compte deux semestres. Chaque semestre compte en moyenne 15 semaines. Une matière est enseignée 3 heures par semaine, soit 45 heures sur un semestre, répartie en 30 heures de cours magistraux et 15 heures de travaux dirigés.

1.3.4. La place de la phonétique française dans le cursus universitaire

Selon les programmes des cours de français à DUCE, le cours de phonétique est enseigné aux étudiants de deuxième année universitaire. Néanmoins, la phonétique n'est pas seulement tardivement enseignée, elle a aussi une place réduite dans le cursus universitaire car le cours de phonétique n'est dispensé qu'au deuxième semestre de la deuxième année universitaire (cf. le programme de cours de français à l'université de Dar es Salaam en annexe 2).

Chapitre 2 : Les systèmes phonologiques des deux langues

2.1. Le système phonologique des langues bantoues (notamment le swahili)

Le système phonologique des langues bantoues s'avère spécifique car environ 97% de ces langues sont, selon l'étude de Nurse, D. & Philippson G. (2003 :7-8), des langues à ton. Suite à l'étude menée par Kisseberth C. & Odden D. (2003) en matière de distribution des tons parmi les langues bantoues, le swahili émerge comme étant l'une des rares langues bantoues non tonales. En ce qui concerne la structure de la syllabe des langues bantoues, l'article de Hyman (2003 :42-45) qui a été consacré à l'étude de la phonologie segmentale montre que la majorité des langues bantoues ont plutôt des syllabes ouvertes que fermées. Les structures des syllabes les plus fréquentes dans la majorité des langues bantoues sont de types suivants : V, CV, CVV, et NCV. Quant aux caractéristiques vocaliques des langues bantoues, le système phonologique des langues bantoues témoigne que parmi les langues bantoues il y a celles qui compte cinq voyelles et celles qui en compte sept (cf. Hyman, 2003 :42-45).

Le swahili étant la langue la plus parlée par la population tanzanienne, notamment par nos sujets testés, son système phonologique a été retenu pour être comparé à celui du français.

2.1.1. Le système vocalique du swahili

Selon Massamba *et al.* (2004 :24-25), à la différence du *lingala* (la langue parlée en République Démocratique du Congo) et du *kisukuma* (la langue parlée à Mwanza et à Shinyanga en Tanzanie) qui comptent sept voyelles, le swahili standard en compte cinq : [i], [ɛ], [a], [ɔ] et [u]. Trois traits articulatoires permettent d'opposer les cinq voyelles du swahili standard: le lieu d'articulation, l'aperture et l'arrondissement ou la rétraction des lèvres. Le système vocalique du swahili se résume dans le tableau récapitulatif ci-dessous:

Hauteur de la langue	Lèvres non arrondies		Lèvres arrondies	Ouverture du maxillaire
	langue antérieure	langue centrale	langue postérieure	
haute	i		u	fermée
mi-basse	ɛ		ɔ	mi-ouverte
basse		a		ouverte

Tableau 1 : Les voyelles du swahili standard en API

Le swahili compte trois voyelles antérieures et deux voyelles postérieures. Le trait de l'arrondissement des lèvres, quant à lui, montre que toutes les voyelles postérieures sont arrondies. Enfin le swahili ne connaît que trois degrés d'aperture : 2 voyelles fermées : [i] et [u], 2 voyelles mi-ouvertes : [ɛ] et [ɔ] et 1 voyelle ouverte : [a].

Dans le swahili, comme dans beaucoup d'autres langues du monde, il n'y a pas de voyelles nasales. Il est aussi important de noter que les cinq voyelles du swahili sont des monophthongues, ce qui veut dire que le système vocalique du swahili ne contient pas de diphtongues. Comme le souligne Safari (1980 :1), le système vocalique du swahili s'avère particulier en ce qu'il y a des fois où certaines voyelles dans quelques mots swahilis sont doublées. Cet allongement des voyelles dans ce cas entretient le changement de sens des mots, ce qui rend l'opposition entre les voyelles longues et courtes significative. Ce cas de figure peut être mieux illustré par les exemples ci-dessous :

- *kufa* (mourir) / *kufaa* (convenir)
- *kukata* (couper) / *kukataa* (refuser)
- *kuku* (poule/poulet) / *kuukuu* (vieux, ancien)

2.1.2. Le système consonantique du swahili standard

Le swahili standard compte, selon Massamba *et al.* (2004 : 40-45), 27 phonèmes consonantiques. Elles sont présentées dans le tableau 2 ci-dessous :

		LIEU D'ARTICULATION											
		Bilabiale	Labiodentale	Dentale	Alvéolaire	prépalatale	Palatale	Vélaire			Glottale		
MODE D'ARTICULATION	Occlusives	médiane	p			t			k		sourde	orale	
			p ^h			t ^h		č ^h	k ^h		aspiré		
			b			d			g		sonore		
	m				n		ň	ŋ			nasale		
	Affriquées							č				sourde	orale
								ǰ				sonore	
	Constrictives			f	θ	s	š			h		sourde	
				v	ð	z			ɣ			sonore	
			latérale				l						
		vibrante				r							
	Semi-consonnes	w					y						

Tableau 2. Les consonnes du swahili standard en API

Les 27 phonèmes consonantiques du swahili standard peuvent s'opposer entre elles: selon le mode et le lieu d'articulation. Nous allons présenter les consonnes du swahili par opposition sourd/sonore, en position initiale et intervocalique.

Les occlusives :

bilabiales

Sourde/sonore :

-p/b *paka, kipato*
 basi, habari

Alvéolaires

sourde/sonore

-t/d *tano, noti*

duka, soda

Vélares

sourde/sonore

-k/g *kiwi, siku*
gauni, sugu

Les occlusives nasales : (bilabiale, vélaire)

-/m/: *mtu, damu*

-/n/: *ndoto, kona*

-/ŋ/: *ng'ombe, unga*

Les affriquées ou miocclusives palatales

sourde/sonore

-č/ǰ *chai, uchafu*
Jino, ujuzi

Les constrictives

Labiodentales

sourde/sonore

-f/v : *fimbo, kofia*
viatu, kivuli

Dentales

sourde/sonore

- θ/ð *thamani, tathimini*
dhambi, ramadhani

Alvéolaires

sourde/sonore

-s/z *simu, uso, Rais*
zana, riziki

L'apparition du son /s/ en position finale dans le mot *Rais* 'président' doit être considérée comme une exception, car c'est le seul mot dans lequel ce son en question est attesté.

Prépalatale sourde

/ʃ/ en position initiale et intervocalique : *shati, ushindi*

Vélaire : sourde

/y/ en position initiale et intervocalique : *ghafla, lugha*

Glottale : sourde

/h/ en position initiale et intervocalique : *hapa, raha*

Latérale alvéolaire sonore

/l/ en position initiale et intervocalique : *lami, rula*

Vibrante alvéolaire sonore

/r/ en position initiale et intervocalique : *reli, kirai*

Les semi-consonnes

Le swahili standard compte deux semi-consonnes : /w/ et /y/. Ce sont les plus fermées des voyelles et les plus ouvertes des consonnes. Elles correspondent au *ia* /y/ (*iangu*) et au *wa* /w/ (*muaka*). Les semi-consonnes, comme c'est le cas pour les consonnes, peuvent s'opposer entre elles grâce au mode et au lieu d'articulation. Les deux semi-consonnes peuvent être illustrées comme suit :

/y/ : *yule, huyu*

/w/ : *wema, wewe*

2.1.3. Le système prosodique du swahili

2.1.3.1. La syllabation

Selon Dubois *et al.* (2007 :459), le terme syllabation renvoie à l'opération qui consiste à décomposer en syllabes différentes des séquences phoniques de la chaîne parlée. La syllabe est définie comme une unité phonématique minimale susceptible de porter un accent et comporte une voyelle en tant que noyau syllabique. Il existe deux sortes de syllabes : les syllabes ouvertes qui se terminent par une voyelle (CV) et les syllabes fermées qui se terminent par une consonne (VC) ou (CVC) (voir aussi Gardes-Tamine, 2008 :10-11). Le swahili a davantage de syllabes ouvertes.

Bien qu'il soit difficile de donner avec précision le pourcentage de syllabes ouvertes et fermées, il est estimé qu'à peu près 99.99% des syllabes du swahili sont ouvertes contre 0.09% de syllabes fermées. Les syllabes ouvertes existantes en swahili standard sont de type V comme dans *ua* 'fleur', CV comme dans *mama* 'mère', N comme dans \$ n \$ \$ *chi* \$ *nchi* 'pays', CCV comme dans \$ *nda* \$ \$ *ni* \$ =*ndani* 'dedans'.

2.1.3.2. L'accentuation

Dubois *et al.* (2007 :3) définissent le terme *accent* comme un phénomène prosodique de mise en relief d'une syllabe, parfois plusieurs, dans une unité (morphème, mot ou syntagme). Suite à la place occupée par la syllabe accentuée dans une unité linguistique, nous pouvons distinguer trois types d'accentuation: accentuation oxytonique, paroxytonique et proparoxytonique. Pour ce qui est de la fonction de l'accent, il s'avère que l'accent a soit une fonction distinctive soit démarcative suivant qu'il est dans des langues où l'accent est mobile ou dans celles où il est fixe.

En swahili standard, l'accentuation est à dominante paroxytonique. En d'autres termes, dans la majorité des mots swahilis l'accent porte sur l'avant dernière syllabe. En ce qui concerne la fonction que revête l'accent, le système prosodique du swahili montre que l'accent tonique a une fonction démarcative d'un côté et distinctive de l'autre. La fonction distinctive se manifeste dans certains mots semblables qui ne se distinguent que par la place de l'accent tonique. Les exemples ci-dessous peuvent mettre en lumière les deux cas de figures (cf. Massamba, 2004, p.53).

fonction démarcative

mtoto 'un enfant'
mtoto *mdogo* 'un petit enfant'

fonction distinctive

barabara 'la route'
barabara 'd'une manière appropriée'

Dans le corpus ci-dessus, nous constatons que, dans les mots sous la colonne intitulée «*fonction démarcative*», le déplacement de l'accent n'entraîne aucun changement de sens tandis que dans la colonne intitulée «*fonction distinctive*», le déplacement de l'accent entraîne un changement de sens.

2.1.3.3. Le rythme et l'intonation

Le swahili a un rythme très régulier. En swahili comme en français, toutes les syllabes inaccentuées ont environ la même durée et sont articulées aussi nettement que les syllabes accentuées. La longueur de la syllabe accentuée est le seul trait la distinguant des syllabes inaccentuées.

L'intonation, quant à elle, est définie comme l'ensemble des variations de hauteur et d'intensité que prend la voix en parlant ou en lisant, et qui forment la courbe mélodique

de la phrase⁴. En swahili comme en français, l'intonation a deux fonctions principales : la fonction linguistique et expressive. La fonction linguistique de son côté permet de distinguer une phrase déclarative (affirmative et négative) d'une phrase interrogative ou impérative (cf. Massamba *et al*, 2004: 46-52, Abry, 2007 : 14-15). Quant à la fonction expressive, l'intonation, qui est extralinguistique, indique les différents états d'âme de la personne qui parle : doute, confirmation, tristesse, colère, indignation, surprise.

La phrase déclarative du swahili se caractérise par l'intonation descendante en fin de phrase.

Exemples : *Ninafikria kuondoka jioni ya leo* 'je pense partir ce soir'

Sifikrii kuondoka jioni ya leo 'je ne pense pas partir ce soir'

La phrase interrogative, sans mot interrogatif se caractérise par la forte intonation descendante en fin de phrase.

Exemple : *unaondoka?* 'Tu pars ?'

Huondoki? 'Tu ne pars pas ?'

La phrase interrogative avec un mot interrogatif, l'intonation dépendra de la place du mot interrogatif : en début ou fin de phrase.

Exemples : *Lini unaondoka?* 'Quand pars tu ?'

unaondoka lini? 'Tu pars quand ?'

La phrase impérative, quant à elle, se caractérise par la forte intonation descendante de la voix sur la dernière syllabe.

Exemples : *ingia mara moja!* 'Entrez immédiatement !'

2.2. Le système phonologique du français

2.2.1. Le système vocalique du français

Les voyelles du français se caractérisent par les quatre traits articulatoires :

- Le trait de l'oralité ou de la nasalité

⁴. <http://www.cnrtl.fr/definition/Intonation>

Les voyelles sont dites orales lorsque le voile du palais est relevé laissant l'air passer uniquement par la cavité buccale ou elles sont nasales selon que le voile du palais est abaissé et que l'air emprunte aussi les fosses nasales.

- Le trait de l'arrondissement des lèvres ou la rétraction

Les lèvres sont non seulement arrondies mais souvent projetées en avant, ce qui résulte une double série de voyelles antérieures : une avec les lèvres écartées non arrondies, une autre avec les lèvres arrondies.

- Le lieu d'articulation

Les voyelles sont antérieures ou postérieures selon que la langue se masse vers l'avant ou l'arrière de la bouche.

- L'aperture

Elle est généralement définie par la hauteur de la langue par rapport au palais et l'ouverture du maxillaire. Elle permet de distinguer quatre degrés que sont : fermée/haute, mi-fermée/mi-haute, mi-ouverte/mi-basse, ouverte/basse.

En français standard, le système vocalique, qui comportait 16 voyelles, se réduit progressivement vers un système à 13 voyelles. Les trois voyelles en voie de disparaître du français sont : [ɑ] au profit de [a] ; [œ̃] au profit de [ɛ̃] et [ə] au profit de [ø] ou de [œ] (cf. Abry & Chalaron, 1994: 21).

	Antérieure		Postérieure			
	Non arrondie	Arrondie	Arrondie			
haute	i		y	u	-	fermée
mi- haute	e		ø	o	-	mi-fermée
mi-basse	ɛ	ẽ	œ	ɔ	õ	mi-ouverte
basse	a				ã	ouverte
	orale	nasale	orale	orale	nasale	

Tableau 3. Les voyelles orales et nasales du « français standard » en API

Pour les voyelles intermédiaires, on s'aperçoit que le français évolue de plus en plus vers une tendance où les deux sons sont en distribution complémentaire. On doit introduire les archiphonèmes /E/, /OE/, /O/.

Les trois archiphonèmes sont généralement réalisés :

/E/ : [e] ou [ɛ]

/OE/ : [ø], [ɔ] ou [œ]

/O/ : [o] ou [ɔ]

	Syllabe ouverte CV	Syllabe fermée CVC
E	e	ɛ
OE	ø - œ	œ
O	o	ɔ

Tableau 4. Les archiphonèmes du français et leurs réalisations selon la syllabe

Les semi-voyelles

Il y a trois semi-consonnes ou semi-voyelles. Comme le signale Abry (1994 : 31-32), les trois semi-voyelles : [ɥ]-[j]-[w] correspondent aux trois voyelles les plus fermées.

Par exemples : [i] → [j] comme dans pied [pje];

[y] → [ɥ] comme dans lui [lɥi];

[u] → [w] comme dans louis [lwi].

Les trois semi-voyelles du français peuvent apparaître dans différentes positions et elles s'opposent entre elles grâce au lieu d'articulation.

Palatales

Non arrondie/arrondie

-j/ɥ hier, pied, abeille

Huit, aujourd'hui (ɥ n'existe pas en position finale)

Vélaire /w/: whisky, tramway, et pas en position finale comme ɥ

2.2.2. Le système consonantique du français

Le système consonantique du français comprend 17 consonnes et 3 semi-voyelles ou semi-consonnes. Selon Abry et Chalaron (1994 : 125), il y a deux évolutions majeures qui sont à remarquer dans le système consonantique du français : le [ɲ] tend à n'être prononcé que comme [n+j] et le [R] qui n'est plus qu'une simple constrictive réalisée à l'arrière. Il n'est plus vibré. Abry (2007 : 33) signale une troisième évolution selon laquelle le système consonantique du français intègre aujourd'hui une nouvelle consonne occlusive nasale, le [ŋ], que l'on trouve dans les mots d'origine anglaise avec le suffixe – **ing**.

		LIEU D'ARTICULATION											
		Bilabiale	Labiodentale	Dentale	Alvéolaire	Prépalatale	Palatale	Vélaire				Uvulaire	
MODE D'ARTICULATION	Occlusive	médiane	p		t				k		sourd	orale	
			b		d				g		sonore		
			m		n			(ɲ)	[ŋ]				Nasale
	Constrictive	latérale		f		s	ʃ					sourd	Orale
				v		z	ʒ	j		R		sonore	
						l							
	médiane	ɸ					ɸ	w					

Tableau 5. Les consonnes du « français standard » en API

Nous constatons qu'il y a deux modes principaux d'obstruction du conduit vocal : l'**occlusion** (blocage du passage de l'air : 9/20) et **la constriction** (passage de l'air fortement gêné par le resserrement du conduit : 11/20). L'occlusion peut se réaliser soit dans la partie médiane du chenal, soit sur le ou les côtés. En ce qui concerne la sortie de l'air, Abry et Chalaron (1994 :125) montrent que le conduit vocal a deux modes d'ouverture : l'oralité et la nasalité. Enfin, les consonnes du français sont sourdes ou sonores suivant l'action des cordes vocales dans le larynx.

Pour mieux comprendre le fonctionnement du système consonantique du français, nous allons présenter la plupart des consonnes par opposition sourd/sonore, en positions initiale, intervocalique et finale comme suit :

Les occlusives orales

Bilabiales :

-p sourde /b sonore pour, happé, rap, bien, tableau, serbe

Dentales :

-t sourde /d sonore trou, garantie, ensuite, douane, module, rade

Vélares :

-k sourde /g sonore cale/gale, tac/tag, écu/aigu

Les occlusives nasales

Elles sont toutes sonores

- bilabiale /m/ mode, ami, homme

- dentale /n/ nord, menu, lune

- palatale /ɲ/ agneau : n'existe pas en position initiale et finale.

- vélaire /ŋ/ caravanning (il n'existe pas en position initiale et intervocalique)

Les constrictives

Labiodentales :

-f sourde /v sonore foie/voie, enfer/envers, bref/brève

alvéolaires :

-s sourde /z sonore sel/zèle, baisser/baiser, douce/douze

prépalatales

-ʃ sourde /ʒ sonore jatte/chatte, boucher/bouger, sache/sage

uvulaire sonore /R/ rouge, après, dur

La latérale alvéolaire /l/ sonore lecture, malin, profil

Le système consonantique s'avère spécifique, car certaines lettres écrites ne se prononcent pas lorsqu'elles paraissent en fin de mots. Quant à la prononciation de la lettre « x », elle peut être prononcée de quatre façons: [gz] ou [ks], [s] ou [z] ou être muette.

2.2.3. Le système prosodique du français

2.2.3.1. La syllabation

En français, comme dans d'autres langues, toutes les phrases énonciatives sont découpées en syllabes. Le nombre de syllabes correspond toujours, à l'oral au nombre de voyelles, ce qui montre que la voyelle est le noyau syllabique (cf. Charliac & Motron, 1998 :12). Selon Abry (2007 : 17), il existe deux types de syllabe en français : les syllabes ouvertes qui se terminent par une voyelle (CV) comme dans *tu* [ty] et les syllabes fermées qui se

terminent par une consonne (CVC) comme dans *coule* [kul]. Le français préfère les syllabes ouvertes aux syllabes fermées. La statistique montre que les syllabes ouvertes sont, dans toutes positions confondues, beaucoup plus fréquentes que les syllabes fermées : 80% contre 20%.

2.2.3.2. L'accentuation

Faisant suite aux appellations définissant la place de la syllabe accentuée dans les langues à accent d'énergie, le français est classé parmi les langues oxytoniques. L'accent est placé en français sur la voyelle de la dernière syllabe prononcée du mot ou groupe de mots. Ce groupe de mots est appelé : groupe rythmique.

Exemple :

« Un café ! » : l'accent portera sur le «é » de café.

« Un café sucré ! » l'accent sera sur « é » de sucré ».

A partir des deux exemples illustrant le déplacement de l'accent en français (cf. supra.), nous constatons que l'accent appartient à un groupe de mots plutôt qu'à un mot en français. De ce fait, lorsqu'un mot entre dans un groupe rythmique, il perd son accent au profit d'autres mots dans un groupe rythmique.

En français comme dans d'autres langues où l'accent est fixe, l'accent d'énergie a une fonction démarcative. Il délimite des unités de sens : groupe nominal, groupe verbal, complément de lieu, de temps comme dans la séquences « *si tu as le **temps**, demain, viens avec moi chez le **docteur*** ».

2.2.3.3. Rythme et intonation

Selon Abry (op.cit :14), le rythme français est régulier. À la différence d'autres langues dans lesquelles la syllabe accentuée s'articule avec une grande force par rapport aux syllabes inaccentuées, cette différence est faible en français. Toutes les syllabes inaccentuées ont à peu près la même durée et sont articulées aussi nettement que les syllabes accentuées. Seule la syllabe accentuée est plus longue en français. L'intonation de la phrase française a deux fonctions: la fonction linguistique et la fonction expressive.

La fonction linguistique des phénomènes intonatifs en français.

Elle permet de distinguer une phrase déclarative (affirmative et négative) d'une phrase interrogative ou impérative.

- **La phrase déclarative**

Elle se caractérise par une intonation descendante en fin de phrase

Exemple : j'espère partir ce week-end. Je n'espère pas partir ce week-end.

En raison de la longueur de la phrase en question, il est possible pour la phrase déclarative de comporter plusieurs groupes rythmiques. Le groupe rythmique indiquant la continuation de la phrase est caractérisé par une courbe montante sur sa dernière syllabe, tandis que celui qui la conclut se caractérise par une intonation descendante sur sa dernière syllabe.

Exemple : il a dit qu'il viendrait si on l'informait en avance

- **La phrase interrogative**

Sans mot interrogatif, la phrase est toujours caractérisée par une intonation montante en fin de phrase.

Exemples : Tu sors? Tu ne sors pas ?

Avec un mot interrogatif, l'intonation dépendra de la place du mot interrogatif : en début ou en fin de phrase.

Quand viens-tu ?

Quand est-ce que tu viens ?

Tu viens quand ?

- **La phrase impérative**

Elle se caractérise par la forte descendante de la voix sur la dernière syllabe. Il y a un grand écart avec la syllabe précédente.

Exemple : amenez-le moi!

2.2.3.4. La continuité

Le terme « continuité » couvre en français oral, selon Charliac & Motron (*op. cit*:14-17), le phénomène selon lequel les mots sont attachés les uns aux autres de telle sorte qu'on

ne retrouve pas le découpage graphique entre les mots. Les phénomènes auxquels la notion de la continuité donne naissance peuvent se décliner comme suit:

La liaison

Le terme liaison est l'apparition d'une consonne finale non prononcée dans la première syllabe du mot suivant. *Exemple* : un ami [ɛ̃|nami].

Le passage d'une voyelle à l'autre se fait par l'intermédiaire d'une consonne latente qui se réalise seulement dans certaines conditions. Les consonnes avec lesquelles se réalisent des liaisons sont: [z], [t], [n], [p], [R], [g].

<i>Exemples</i> : les enfants	[le zãfã]
Un grand homme	[ãgRã tõm]
Il y a beaucoup à faire	[iljaboku pafɛR]
Un léger accident	[ɛ̃leze Raksidã]

En français, on distingue trois types de liaisons : liaisons obligatoires, facultatives et interdites.

Les liaisons obligatoires

Elles le sont lorsqu'elles apparaissent après :

les déterminants comme dans « *mon enfant* [mõ|nãfã] »,

les prépositions comme dans « *sous entendu* [suzãtãdy] »,

les adverbes comme dans « *trop important*:[trõpɛpõtã] »,

les pronoms personnels comme dans « ils ont gagné [ilzõ|gãne] »

après les verbes suivis d'un pronom personnel sujet quand il y a inversion du sujet comme dans « sont-ils.. ? ».

Les liaisons facultatives

La réalisation de la liaison facultative dépend dans la majorité des cas du registre de langue utilisé par la personne qui parle ou du style de communication. La liaison facultative tend donc à être réalisée dans les discours plus soutenus. Plus le registre est familier, moins le locuteur fait de liaison. Il est par exemple normal d'entendre deux

phrases qui sont identiques à l'écrit, mais qui se prononcent différemment en fonction de la situation de communication dans laquelle elles ont été prononcées.

Liaison facultative réalisée

Exemples : vous avez obtenu

Eux aussi

Deux ou trois

liaison facultative non réalisée

vous avez obtenu

Eux aussi

Deux ou trois

Les liaisons interdites

Elles sont interdites dans les cas suivants :

après le groupe nominal sujet comme dans « *le garçon # est petit* »,

entre le nom et l'adjectif au singulier lorsque ce dernier est placé après le nom comme dans « *un terrain immense* »,

après les interrogatifs « *quand, combien, comment* » comme dans *combien # avez acheté ?*

Mais il est important de noter que, malgré l'interdiction de réalisation des liaisons après les interrogatifs, la liaison s'avère obligatoire dans les cas des expressions figées comme dans : « *comment allez-vous ?* ».

La liaison est également interdite dans une interrogation lorsque le sujet pronom personnel est inversé comme dans la séquence : *Etes-vous rentrés à l'heure ?* Enfin, les liaisons sont interdites après la conjonction de coordination « et » comme dans « *Et# encore* »

L'enchaînement consonantique

Le terme « enchaînement » est le passage d'une consonne finale toujours prononcée dans la première syllabe du mot suivant. C'est-à-dire, lorsqu'un mot se termine par une consonne et que le mot suivant commence par une voyelle, la consonne change de syllabe.

Exemples : elle a faim : [ɛ|la|fɛ̃] 1 enchaînement

Pierre est parti avec elle : [pjɛ|**R**e|pa**R**|ti|a|vɛ|**k**ɛl] 2 enchaînements

2.2.3.5. La chute du /ə /

La voyelle « ə » non accentuée dont l'appellation est multiple : [ə] muet, instable, caduc, schwa, et qui correspond à la lettre « e » à la fin de la syllabe écrite, peut, dans certains cas, ne pas être prononcée (cf. Chalaron & Motron, *ibid.* :18, Abry, *ibid.* : 24). La chute ou le maintien du /ə/ atone dépend de sa position dans la phrase et de son environnement phonétique d'apparition. Selon Abry (*idem.p.25*), la prononciation ou le non prononciation du « e » est régie par les six règles fondamentales. Gardes-Tamine (*op.cit* :41), quant à lui, n'en compte que quatre.

D'un côté, le « e » tombe lorsqu'il est en finale du mot comme dans *ouvr(e)*. Il tombe aussi quand il n'y a qu'une seule consonne devant lui comme dans « *sam(e)di* ». De l'autre côté, le « e » se maintient quand plusieurs syllabes avec un « e » se suivent où un « e » sur deux est maintenu. Nous assistons également au maintien du « e » instable dans le contexte où le pronom « le » suit le verbe comme dans « *prend-le* ». A l'exception du « e » de « je » et de « ce » qui ne peuvent pas être prononcé, le « e » instable est généralement prononcé en début du mot comme dans « *demain* ». Enfin, le « e » caduc est maintenu devant le «h» aspiré comme dans « *le homard* ».

Les consonnes géminées

Le terme consonnes géminées renvoie, selon Charliac & Motron (*op.cit.* :19), à un phénomène où deux consonnes mises en contact doivent être prononcées toutes les deux avec une seule émission de voix. Les consonnes géminées peuvent se réaliser selon deux processus : par juxtaposition comme dans « *il lit* » et par suite d'une chute du /ə/ comme dans « *tu viens de dormir* ».

L'assimilation (Abry, 2007 : 89)

Le terme « assimilation » renvoie à un phénomène résultant de la rencontre de deux consonnes dont l'une influence l'articulation de l'autre. L'influence d'un son sur l'autre peut s'exercer dans les deux sens : l'assimilation régressive et l'assimilation progressive. Dans l'assimilation régressive en français, lorsqu'une consonne sourde est précédée

d'une consonne sonore, ou l'inverse, la seconde assourdit ou sonorise la première. Par exemple, en anglais où l'assimilation est progressive, on assiste à un cas différent.

Ainsi, « observer » devient [ɔpsɛRvɛ] tandis qu'en anglais « *observe* » se prononce [ɔbzəRv].

L'assimilation progressive est possible en français seulement pour la constrictive « ch »
Exemple : [inachevé] → [inaʃvɛ] → [inaʃfɛ]. Dans cet exemple, l'assimilation s'exerce dans le sens progressif en ce que, la consonne sourde [ʃ] entre en contact avec la consonne sonore [v] suivant la suppression du /ə/ instable dans « inachévé ». Faisant suite à la règle de l'assimilation progressive, le [v] se voit privé de toute sa dimension sonore et se transforme en [f]. De ce fait, le phénomène d'assimilation consonantique peut être traité conjointement avec le « e » instable. Pour les consonnes sonores (R, l, semi-voyelles et les consonnes nasales), l'assimilation de surdité est progressive et régressive, surtout pour le R.

2.3. Comparaison des systèmes phonologiques des deux langues

Dans notre comparaison des systèmes phonologiques du swahili et du français, nous allons nous inspirer des deux approches de l'analyse linguistique : l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs.

L'approche de l'analyse contrastive en tant qu'approche de la description linguistique a été introduite dans le domaine de l'enseignement/acquisition des langues étrangères par Lado (1957, cité par Champge-Muzar et Bourdages J.S, 1998 :76). Cette approche qui s'inscrit dans la linguistique contrastive avait pour but de comparer les deux langues en contact : la langue source (la langue maternelle des apprenants, désormais L1) et la langue cible (la langue étudiée, désormais L2). Les résultats obtenus à cette analyse devraient aider à prévenir les difficultés auxquelles les apprenants d'une langue étrangère donnée seraient confrontés. Cette comparaison s'avère efficace, car elle permet aux didacticiens d'élaborer les méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire d'une langue maternelle donnée, dans l'apprentissage d'une langue étrangère (cf. R. Galisson et D. Coste (1976, p.125). Selon H. Besse et R. Porquier (1991, p.200), les problèmes, auxquels la majorité des apprenants

d'une langue étrangère quelconque sont confrontés, proviennent de la confusion d'un apprentissage antérieur – c'est-à-dire celui de la langue maternelle et éventuellement une ou deux autres langues en cours d'apprentissage – avec un apprentissage nouveau. Pour cet auteur, la problématique fondamentale de l'apprentissage d'une langue étrangère tient à l'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà ; l'impossibilité de déstructurer cet acquis; la nécessité d'y superposer de nouvelles habiletés et connaissances.

L'approche de l'analyse contrastive s'avère pertinente dans le sens où elle nous permet de comparer les systèmes phonologiques du swahili et du français en vue de discerner les éléments phonologiques français qui s'avèrent susceptibles de poser des problèmes chez les apprenants swahilophones et locuteurs d'autres langues bantoues. La notion de crible phonologique de Troubetzkoy (1938), dont la description détaillée sera donnée plus loin, s'avère l'un des aspects théoriques le mieux approprié pour rendre compte les erreurs commises par les apprenants d'une langue étrangère quelconque, en l'occurrence, le français.

2.3.1 Comparaison du système vocalique du français et du swahili

Nous constatons qu'il y a un très grand écart entre les systèmes vocaliques des deux langues. La première différence entre les systèmes vocaliques des deux langues se manifeste par le nombre de voyelles que chacun des systèmes vocaliques comprend. Le système vocalique du français en compte 13 tandis que celui du swahili n'en compte que 5. L'écart que les systèmes vocaliques des deux langues présentent laisse supposer que les apprenants parlant le swahili et d'autres langues bantoues auront du mal à maîtriser le système vocalique français. Par exemple, lorsque nous prenons en compte les caractéristiques du système vocalique français (Abry & Chalaron, 1994 : 21) : l'antériorité : 8/13 ; la nasalité : 3/13 ; l'arrondissement des lèvres : 8/13, nous pouvons nous attendre aux erreurs relevant des trois paramètres précités chez les enseignants de français du secondaires en Tanzanie.

Prenant le paramètre de l'antériorité en compte, nous nous sommes rendus compte que les apprenants tanzaniens parlant le swahili et d'autres langues bantoues seront confrontés aux difficultés de manipulation des organes de la parole pour s'approprier les

8/13 voyelles antérieures du français contre les 3/5 du swahili et des autres langues bantoues.

En ce qui concerne le paramètre de l'arrondissement des lèvres, la comparaison des systèmes vocaliques des deux langues montrent qu'il y a plus de voyelles arrondies en français qu'il y en a en swahili : 8/13 contre 2/5. Malgré l'inégalité en termes de nombre des voyelles arrondies présentes dans chacun de deux systèmes vocaliques, le système vocalique français s'avère particulier en ce qu'il comprend trois voyelles antérieures arrondies, une caractéristique qui n'existe pas en swahili. Cela nous conduit à émettre une hypothèse que, les apprenants tanzaniens parlant le swahili et d'autres langues bantoues, en l'occurrence, les enseignants de français du secondaire en Tanzanie, auront tendance à rapprocher les voyelles antérieures arrondies : [y], [ø], [œ] avec les voyelles antérieures non arrondies : [i], [e], [ɛ].

La différence évidente entre les systèmes vocaliques des deux langues est marquée aussi par la présence des voyelles nasales en français. Suite à ce manque des voyelles nasales dans le système vocalique du swahili et dans ceux des autres langues bantoues, nous supposons que les enseignants tanzaniens apprenant le français auront tendance à dénasaliser les voyelles nasales ou à rajouter une consonne nasale. Ainsi, les voyelles nasales françaises : [ɛ̃], [ã] [ɔ̃] seront réalisées par les apprenants swahilophones comme [ɛ], [a] [ɔ] ou [ain/ein], [an] et [ɔn], respectivement.

L'autre différence qui se présente entre les systèmes vocaliques des deux langues est celle qui porte sur la relation entre la graphie et la phonie (cf. Champge-Muzar et al, *ibid.* :64). Tandis qu'en swahili et d'autres langues bantoues, la correspondance entre la graphie et la phonie est parfaite, elle ne l'est pas en français. Prenons le cas de la lettre « u » en exemple. Cette même lettre transcrit le son [y] en français et [u] en swahili.

2.3.2 Comparaison du système consonantique du français et du swahili

La comparaison des systèmes consonantiques des deux langues montre que le swahili compte 27 consonnes alors que le français n'en compte que 17. Dans les deux langues, 15 consonnes sont communes aux deux systèmes avec parfois des réalisations différentes pour ces mêmes phonèmes.

Les consonnes constrictives [R] et [ʒ] sont absentes dans le système consonantique du swahili. Malgré l'absence de ces consonnes dans le système consonantique du swahili standard, les réalisations graphiques de ces même consonnes sont semblables à celles réalisant les consonnes constrictives du swahili : [r] réalisé par « r » comme dans « *rula* 'règle' » et [j] réalisé par « j » comme dans « *janga* 'tragédie' ». Cela nous fait penser que nos sujets auront tendance à prononcer le son [r] alvéolaire à la place du [R] uvulaire. Pour le son [ʒ], nous supposons qu'il ne posera pas beaucoup de difficultés aux apprenants tanzaniens, car l'anglais qui fait partie de leur répertoire verbal comprend le son [ʒ] même si son apparition ne se limite qu'en position intervocalique comme dans le mot anglais « *pleasure* » 'plaisir' : [pleʒə]. La connaissance de l'anglais les aide à surmonter cette difficulté.

La comparaison des systèmes phonologiques des deux langues révèle qu'il y a un écart entre le swahili et le français au niveau du nombre des semi-voyelles ou semi-consonnes que chacune de deux langues comprend. Le français en comprend trois dont deux d'entre elles ([j] et [ɥ]) ne se trouvent pas en swahili. L'absence de ces deux semi-voyelles en swahili standard laisse supposer que les apprenants swahilophones et locuteurs d'autres langues bantoues auront du mal à maîtriser le son [ɥ] qui correspond au son [y] qui, lui-même, est déjà difficile chez les apprenants tanzaniens. Quant à la semi-voyelle [j], nous pensons que, malgré son absence dans le système phonologique du swahili, elle posera moins de difficultés chez les apprenants tanzaniens, parce que l'anglais qui est la langue d'enseignement du secondaire à l'université en Tanzanie possède cette semi-voyelle. En plus, dans quelques-unes des langues bantoues, la voyelle [i] est palatalisée dans certains contextes phonologiques dans lesquels elle se réalise comme [j].

2.3.3 Comparaison des systèmes prosodiques français et swahili

La première différence évidente entre le français et le swahili est que leur système prosodique est marqué par la place de la syllabe sur laquelle porte l'accent dans un mot ou groupe de mots. Le français est par exemple classé parmi les langues oxytoniques (cf. § 2.2.3.2) tandis que le swahili est regroupé avec les langues paroxytoniques (cf. § 2.1.3.2). En outre, en swahili l'accent est parfois mobile tandis qu'en français il ne l'est jamais. L'erreur attendue des apprenants tanzaniens en matière de l'accentuation sera

donc celle de placer l'accent sur la syllabe avant la dernière syllabe du mot ou d'un groupe de mots français.

En ce qui concerne la syllabation, le système prosodique des deux langues signale qu'il n'y a pas de grande différence entre le swahili et le français. En swahili comme en français, il existe deux types de syllabes : les syllabes ouvertes et les syllabes fermées. Nous avons également constaté que les deux langues préfèrent les syllabes ouvertes aux syllabes fermées (cf. § 2.1.3.1 et 2.2.3.1).

Le rythme est un autre aspect prosodique qui marque la différence entre les deux langues. Le français et le swahili étant tous les deux des langues rythmiques, elles se distinguent des autres langues du monde car leur rythme est régulier. En swahili comme c'est le cas en français, toutes les syllabes inaccentuées ont presque la même durée et sont articulées aussi nettement que les syllabes accentuées. Le rythme français posera donc moins de difficultés aux apprenants tanzaniens.

Pour ce qui est de l'intonation, le système prosodique des deux langues témoigne que, dans les deux langues, elle a une fonction linguistique (elle permet de distinguer une phrase déclarative d'une phrase interrogative ou impérative) et non linguistique (elle indique les différents états d'âme d'une personne qui parle : doute, colère, tristesse, joie...). Le seul point sur lequel l'intonation dans les deux langues diffère est dans la phrase interrogative. En swahili, dans la phrase interrogative sans mot interrogatif et avec le mot interrogatif placée en fin de phrase, l'intonation est montante à la syllabe avant la dernière syllabe et elle est descendante sur la dernière syllabe (cf. § 2.1.3.3). Alors qu'en français, elle est montante en fin de phrase interrogative sans mot interrogatif et pour la phrase interrogative avec un mot interrogatif elle varie selon la place du mot interrogatif (cf. § 2.2.3.3).

Les liaisons et les enchaînements consonantiques sont spécifiques à la langue française. En d'autres termes, ces aspects prosodiques n'existent pas en swahili et dans d'autres langues bantoues. Ils constituent un défi majeur auquel les apprenants non francophones sont confrontés. L'absence de ces aspects prosodiques en swahili et dans d'autres langues préalablement acquises par les enseignants de français du secondaire en Tanzanie nous

amène à penser que ces derniers seront confrontés aux difficultés d'audition et de production des éléments précités.

La chute du « e » instable se pose comme un autre cas où les apprenants tanzaniens de français sont censés avoir beaucoup de difficultés en audition et en production. En production, les apprenants tanzaniens risquent d'avoir des difficultés à maîtriser les six règles régissant la prononciation du « e » instable. Ces derniers peuvent avoir tendance à réaliser trop de « e » instable dans une phrase française. En compréhension orale, nous craignons que les phénomènes d'assimilation consonantique et des consonnes géminées qui sont étroitement liées à la chute du /ə/ caduc seront difficilement perçus par les apprenants tanzaniens pour qui cet aspect est absent dans les langues de leur répertoire langagier.

2.4. La notion d'interlangue et de crible phonologique

2.4.1. La notion d'interlangue

La théorie de l'analyse contrastive, en tant que théorie qui s'inscrit dans le courant behaviouriste dont B.F. Skinner est un des brillants représentants, s'est beaucoup centrée sur la comparaison de la langue source (L1) à la langue cible (L2) afin de déterminer les difficultés auxquelles des apprenants de la langue seconde ou étrangère sont susceptibles de se heurter. La théorie de l'interlangue, comme une réaction à la théorie de l'analyse contrastive, perçoit l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère quelconque comme «un processus créatif de la construction d'un système dans lequel l'apprenant est consciemment en train de tester des hypothèses sur la langue cible à partir d'un certain nombre de sources possibles de la connaissance (Brown, 1980: 162); ces sources comprennent, entre autres facteurs, L1 et L2.

Le terme «interlangue » a, pour la première fois, été utilisé par Selinker (1972, cité dans McLaughlin 1987: 60; Cuq, J-P 2003 :139, 2005 :116 ; Py, 2004 : 14-15) pour faire référence à un système linguistique provisoire que construisent des apprenants dans leur parcours d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, à un moment donné. Du point de vue de Selinker, l'interlangue est «un système linguistique distinct résultant de la production de l'apprenant dans laquelle ce dernier n'arrive pas à distinguer un trait de la

langue cible qui est différent de la langue source pour la production en langue cible » (cf. McLaughlin, *ibid*: 60-61).

En ce qui concerne les facteurs menant au développement de l'interlangue, la position de Selinker présentée par McLaughlin (1987: 61) montre que l'interlangue était « le fruit de cinq processus cognitifs centraux impliqués dans l'apprentissage d'une seconde langue » qui sont : le transfert de la langue, à savoir le transfert de la L1 ; le transfert de la formation, c'est-à-dire quelques caractéristiques transférées du processus de formation; les stratégies d'apprentissage en langue seconde, c'est-à-dire une approche de la matière enseignée; les stratégies de communication en langue seconde et la surgénéralisation de la matière linguistique de la langue cible.

Nemser, quant à lui, a considéré l'interlangue comme un système autonome et a soutenu sa thèse en démontrant qu'il existe «des éléments qui n'ont pas leur origine ni dans la langue source ni dans la langue cible (Nemser 1971: 134 cité dans Powell 1998: 3). Pour nommer ce système linguistique que développent des apprenants dans leur apprentissage d'une langue étrangère quelconque, Nemser (*ibid.*) a utilisé le terme «système approximatif». Il l'a conçu comme ainsi du fait que dans son apprentissage d'une L2, l'apprenant subit un processus de l'approximation du système émergeant de la langue cible (Brown, 1980: 163)⁵.

Corder définit l'interlangue comme «un système qui a un statut qui est structurellement intermédiaire entre la langue source et langue cible ». Selon lui, chaque apprenant de la L2 construit une interlangue qui est unique à l'individu. Pour nommer ce phénomène, Corder a utilisé le terme «dialecte idiosyncrasique» (Brown, 1980: 163). Il a souligné l'importance des erreurs, en tant que source d'information, et a fait valoir que « l'apparition de l'erreur dans la production d'un apprenant était la preuve que ce dernier organisait la connaissance qui lui est disponible à un moment donné dans le temps » (Powell, *op.cit*: 4).

Toutes ces interprétations soulignent les différents aspects de l'interlangue. Cependant, elles partagent l'idée fondamentale que **l'interlangue** est un système indépendant de la langue qui se situe quelque part entre la langue maternelle (L1) et la langue cible (L2).

⁵ http://aabulinguistics.files.wordpress.com/2012/03/part-3_-intralanguage.pdf

Comme James l'a dit, elle occupe une position "à mi-chemin entre savoir et non savoir de la langue cible (1998: 3). Pour comprendre mieux ce phénomène, empruntons le schéma de P.S.Corder (1980 : p. 162).

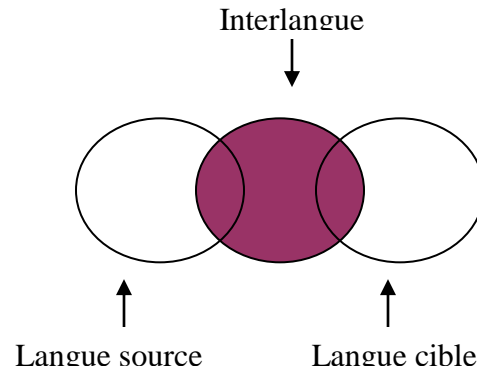


Fig. 1 : Schéma de l'interlangue de l'apprenant de la L2

Partant de l'interprétation du schéma proposé par Gaonac'h (1991, p.125), l'interlangue peut être considérée comme composée de trois sous-systèmes qui sont une partie du système de la langue source, une partie du système de la langue cible et un système de règles n'appartenant ni à l'un ni à l'autre de ces deux systèmes, donc spécifique au dialecte idiosyncrasique de l'apprenant à un moment donné.

Compte tenu de l'avantage que présente la théorie de l'interlangue sur celle de l'analyse contrastive en matière de l'analyse des difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants dans leur appropriation d'une langue étrangère, nous pensons que l'application de la même théorie à notre étude apportera une contribution certaine à l'analyse de difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants de français du secondaire en Tanzanie. Différente de la théorie de l'analyse contrastive, la théorie de l'interlangue considère les erreurs que commettent les apprenants comme marquant une étape très cruciale dans leur appropriation d'une langue étrangère. Nous nous inspirerons donc de cette théorie d'interlangue dans notre analyse des erreurs phonologiques des enseignants de français du secondaire en Tanzanie voire dans notre proposition de correction phonétique des erreurs repérées.

2.4.2. La notion de crible phonologique

Il est largement admis 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, la problématique majeure à laquelle l'apprenant est censé se heurter est celle d'être sourd à certains sons ou phonèmes d'une langue cible (langue étrangère). Pour renvoyer à ce phénomène, Troubetzkoy, N.S. (1970[1949] :54-55, cité par Patricia Lopez Garcia)⁶ a fait usage du terme « **crible phonologique** ».

Le terme « crible phonologique » dont il est question ici a été défini par Troubetzkoy, N.S. (ibid.) comme ainsi : « 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» (1970: 54-55).

Compte tenu de la définition du terme « crible phonologique » proposé ci-dessus, 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 en tant que sujet plurilingue est confronté dans son processus de perception de la matière phonique. Comme le signale Troubetzkoy (ibid.) dans sa définition, le crible phonologique que l'apprenant a mis en place quand il a appris sa langue maternelle va sans doute perturber sa perception de la matière phonique en L2. Constatant que la majorité des erreurs phonétiques chez les apprenants d'une langue étrangère sont liées au crible phonologique de leurs langues maternelles, la prise en compte de la notion de crible phonologique dans notre étude nous permettra de mieux analyser les erreurs que

⁶ <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne4/garcia.pdf>: 14/07/2012

commettent les enseignants de français de secondaire en Tanzanie ainsi qu'à les aider à améliorer leur perception des sons du français.

Le présent chapitre nous a permis d'avoir une connaissance globale du fonctionnement des systèmes phonologiques des deux langues : le français et celui du swahili. La comparaison des systèmes phonologiques des deux langues effectuée nous a également permis de déceler l'écart entre les systèmes phonologiques des deux langues ainsi que les difficultés que cet écart pourrait engendrer chez les apprenants du FLE. Nous avons enfin exposé des notions théoriques sur lesquelles s'est appuyée notre étude. Le chapitre suivant sera consacré sur la méthodologie de la recherche retenue dans cette étude.

Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche

3.1. Présentation des sujets

Treize futurs enseignants de français poursuivant leur formation pédagogique à DUCE et dix autres enseignants de français du secondaire déjà en poste ont participé à notre enquête. Le groupe de treize futurs enseignants comprend des enseignants des trois années admis à DUCE : les premières années, les deuxièmes années et les troisièmes années. La répartition des treize enseignants selon leur promotion d'admission à l'université est 4, 2 et 7, respectivement. Les sujets testés sont des adultes ou les grands adolescents âgés entre 20 et 30 ans ayant commencé leur apprentissage du français à l'âge de 13 et 18 ans. En ce qui concerne le profil linguistique de nos sujets, la situation sociolinguistique tanzanienne évoquée plus haut montre que chacun des sujets parle inévitablement une langue locale suivie par l'apprentissage du swahili à l'école (la langue nationale du pays) et qui devient sa langue seconde. L'anglais qui est la langue d'enseignement à partir du secondaire lui devient la troisième langue. Enfin, le français qui est la langue étrangère devient sa quatrième langue. Pour ce qui est du niveau des sujets en français, l'expérience sur place montre qu'ils ont un niveau très hétérogène entre les promotions ainsi qu'à l'intérieur de la promotion. La seule caractéristique commune qu'ils partagent est celle de n'avoir jamais effectué de séjour dans des pays francophones qu'il soit à court terme soit à long terme.

Parmi les six enseignants déjà en poste, la différence la plus remarquable entre eux est celle qui porte sur leur niveau d'éducation et sur le nombre d'années d'expérience dans leur métier d'enseignement. Concernant leur profil linguistique, il s'avère qu'ils ont le profil linguistique semblable à celui de treize futurs enseignants présenté ci-dessus. Mais contrairement aux treize futurs enseignants de DUCE en matière de séjours dans des pays francophones, il est indéniable que certains des enseignants déjà en poste ont déjà effectué un séjour à un court ou à un long terme dans des pays francophones.

Afin de recueillir des données qui nous permettront de trouver des éléments de réponse aux questions que nous nous sommes posées plus haut, il nous a semblé indispensable de mener une enquête auprès des sujets présentés supra. L'enquête dont il est question ici

consiste en la lecture du texte par douze enseignants, le questionnaire destiné aux enseignants de français du secondaire et la conversation entre le chercheur et les treize futurs enseignants de DUCE.

3.2. Présentation et déroulement de l'enquête

3.2.1. Enquête auprès des enseignants des trois années à DUCE

Pour arriver à cerner les difficultés de prononciation du français auxquelles les enseignants de français du secondaire en Tanzanie sont confrontés, le recueil de données pertinentes est une condition sine qua non. Pour la pertinence des données à recueillir, nous nous sommes inspiré du texte tiré du livre *500 exercices de phonétique*, de Mme Abry et Mme Chalaron (2011, p.86). Ce texte a été choisi en raison des sons français qui semblent poser beaucoup de difficultés aux enseignants tanzaniens.

La lecture du texte précité a été effectuée à DUCE du 8 au 26 juin. Afin de permettre aux sujets de se familiariser avec le texte, nous le leur avons distribué une semaine avant la lecture. Pour enregistrer les sujets durant la lecture du texte, ce dernier a été retapé sur l'écran d'un ordinateur qui contient le logiciel de camtasia permettant d'enregistrer le sujet effectuant la lecture. La consigne donnée aux sujets était de lire le texte à voix haute. Les enregistrements des sujets ont été transcrits en API et nous avons comparé la prononciation des sujets à celle du natif en vue d'en déduire des erreurs commises par nos sujets (cf. annexe 3).

3.2.2. Une conversation entre chercheur/sujets

Pour le recueil des productions orales des enseignants, nous avons mené une petite conversation avec chacun des douze futurs enseignants de DUCE. Dans cette conversation que l'on pourrait nommer, selon Kaufman (1996), un entretien semi-directif⁷, nous nous sommes donné comme objectif que chaque sujet produise des faits phonétiques français dans une situation spontanée. Le thème autour duquel la conversation a été menée était celui du sport, plus particulièrement sur le football. La durée de la conversation par personne devait durer une minute, mais ce critère n'a pas été

respecté car pour la plupart des sujets la durée de la conversation a été de 3 à 6 minutes. La conversation a été faite en parallèle avec l'enregistrement audio des productions orales des enseignants qui ont, dans un deuxième temps, été transcrites pour permettre l'analyse des erreurs de prononciation commises par les sujets.

Comme la conversation avait dépassé la durée prévue et que cela pourrait alourdir la tâche de transcription des enregistrements, nous avons décidé de ne choisir que les productions contenant les sons qui sont susceptibles de poser des difficultés chez les sujets. De ce fait, toutes les productions d'enseignants jugées inutiles ont été laissées de côté.

3.2.3. Enquête sur les représentations des enseignants du secondaire

Pour pouvoir accéder aux représentations des enseignants du secondaire en matière de prononciation des aspects phonétiques du français, le prélèvement des données permettant d'atteindre cet objectif s'avérait incontournable. De ce fait, l'utilisation du questionnaire semblait l'un des outils de recueil des données les plus appropriés à ce sujet. Le questionnaire comprenant de types mixtes de questions a été distribué aux enseignants de français des écoles secondaires situées à Dar es Salaam. Chacun de ces enseignants devait, à son tour, remplir le questionnaire anonymement et le ramener dûment rempli au chercheur.

Une fois que les questionnaires ont été ramassés, nous avons procédé à l'analyse des données afin d'en constituer le corpus. Nous espérons que, grâce à l'étude soigneuse du corpus constitué à partir des données recueillies auprès des enseignants dont l'expérience et le niveau d'éducation sont visiblement divergents, nous tenterons de mettre en lumière le regard porté par les enseignants sur la prononciation des faits phonétiques en français.

Chapitre 4 : Analyse des résultats et propositions pédagogiques

4.1. Analyse des résultats

4.1.1 Transcriptions et commentaires de l'exercice 1 et 2

4.1.1.1. Transcription originale de l'exercice 1

[asetœRedmidymatẽ/õnevny m ə f e R j e / e l a v w a t y R s e l y l e R / m a k õ d d u i o p a l e d z y s t i s // l e d ø z ā d a R m / m õ f e t ā t R e / d ā z y n p ə t i t p j e s / k i s ā t e l õ b R // n u z a v õ a t ā d y / a s i p R e d y n p ə R t / d e R j e R l a k e l õ n ā t ā d e d e v w a / d e z a p e l / d e b R u i d f e z / e t u t ẽ R ə m y m e n a z / k i m a f e p ā s e / a s e f e t d ə k a R t j e u / a p R e l k õ s e R / õ R ā z l a s a l / p u R p u v w a R d ā s e // l e z ā d a R m ə m õ d i / k i l f a l e t a t ā d R l a k u R / e l ẽ d ø / m a ø f e R y n s i g a R e t / k ə z e R ə f y z e // i l m a d ə m ā d e / p ø a p R e / s i z a v e l ə t R a k // z e R e p ø d y k ə n ø // e m ə m d ā z ẽ s ā s / s ə l a m ẽ t e R e s e / d ə v w a R ẽ p R ə s e // z ə n ā n a v e z a m e y l o k a z j ø / d ā m a v i e / w i / a d i l s ə g ø z ā d a R m / m e s ə l a f i n i / p a R f a t i g e]

4.1.1.2. Transcriptions des participants et comptabilisation des erreurs

Pour alléger la tâche de comptabilisation des erreurs, nous avons divisé les erreurs commises par chaque sujet testé dans quatre catégories de types d'erreurs : erreurs de prononciation du phonème, erreurs d'ajout de phonème, erreurs de réalisation de liaison et erreurs de phonème non prononcé.

Légende :

 Phonème mal réalisée  phonème non réalisée  rajout de sons

ELIMU

[asetœRedemidymatẽ/õnevenyməfεRjēelavwatyRseluleRmakõddujitopaRedəzystis//ledəzādaRmemõfetātRedāzinpetitpjeskisẽtelõbRə//nuzavõatādi/asipRedynpəRt/dεRjεRlakelõnatāde/devwa/dezapel/debrwidefjetutẽRemymenaζkimafepāseasefetedekaRtje/uapleləkõsēR/õRāzlasalpuRpuvwadāse//lezādaRmemõdikilfaRetatādRelakuRelēdemaøfēRynsigaRētkəzeRēfyze//ilmademādepeaplesizavelətRak//zeRepødykəno//emem/dāzansas/selamēteResedəvwaRāpRəsēs//zenānavεzameylokazjødāmavi/wi/aditləsəgødzẽdaRm/meselafinipaRfatige]

Il a commis : 52 erreurs
Prononciation erronée des sons

R	→ l	2 fois
R	→ r	1 fois
l	→ R	2 fois
y	→ u	1 fois
y	→ i	2 fois
ɥ	→ w	1 fois
ə	→ e	9 fois
ã	→ ě	3 fois
ã	→ a	2 fois
ě	→ ã	1 fois
ě	→ an	1 fois
õ	→ ɔ	3 fois (2 en initiale et 1 en finale)
ø	→ e	3 fois

rajoute les sons :

t	→	2 fois (il prononce les consonnes finales)
s	→	1 fois
e	→	6 fois
ə	→	5 fois

ne réalise pas les liaisons :

t	→	1 fois
---	---	--------

ne prononce pas les sons :

R	→	3 fois (en position finale)
ã	→	1 fois
n	→	1 fois
s	→	1 fois

UTENGA

[asetəRedemidymatĕ/ɔnevenyməʃeRʃeelavwatyRselylɛRmakõdɥitopalɛdɔzystis//ledɔzãd
aRmemõfɛtãtRedãzynpetitpjeskisãtelõbRə//nuzavõzatãdy/asipRɛdynpɔRtdɛRjɛRlakɛlonat
ãdɛdevwa/dezapɛl/debRɥidɛʃɛzetutĕRãmymenaʒkimafɛpãseasefɛtɔdekaRtjeu/apRɛlɔkõse
R/õRãʒlasalpuRpuvwaRdãse//lezĕdaRmemõdikilfaletãdRlakuRelĕdõmaɔfɛRynsigaRɛtk
əʒeRɔfyze//ilmadãmãdepøapRɛsiʒavɛlɔtRak//ʒeRepõdykɔnɔ//emɛm/dãzãsãs/sɔlamĕteRɛs
ɛdɔvwaRãpRɔsɛ//ʒenãnavɛʒameɣlokazjõdãmaviwi/aditlɔsɔgõdzãdaRm/mɛsɔlafinipaRfati
ge]

Il a fait : 26 erreurs

Prononciation erronée des sons :

õ	→ ɔ	3 fois
ã	→ ě	1 fois
ã	→ a	1 fois
ə	→ e	2 fois
ě	→ ã	2 fois

ne réalise pas les liaisons :

t	→	2 fois
---	---	--------

rajoute les sons :

z	→	1 fois (dans nous avons attendu)
---	---	----------------------------------

t	→	1 fois
ə	→	4 fois
e	→	5 fois
ne prononce pas les sons :		
R	→	2 fois
ə	→	2 fois (en finale)

ELIZABETH

[asɛtɛRedemidumata/õnɛvɛnuməʃɛRʃɛlavwatiRselulɛRmakõndwiupaledɛzɣystis//ledɛʒan
daRmemõfɛtātRedāzynpetitpɛskisɛlõbRe//nuzavõatādi/asiplɛdynpõRt/dɛRjɛRlakɛlõnāt
āɔɔɛvwa/dezapɛl/debRwidɛʃɛzetutɛRemymenaʒɛ/kimafɛpāseasefɛtɛdekaRtjɛu/aplɛlɛkõn
sɛRt/õnRanjɛlasalpuRpuvwaRdāse//lezɛndaRmemõdikilfalɛtatāɔRlakuRelandemaõfɛRyn
sigarɛtkiʒɛRəfyze//ilmademandɛpɛapɛsɪzavɛlɔtRak/zɛrɛpõdukenõ//emɛm/dāzasans/sela
mɛtɛRɛsɛdɔvwaRāpRɔsɛs//ʒɛnānavɛʒamɛilokasjɔdāmavi/wi/adilɛsɛgõndʒɛdaRmɛ/mɛsɛla
finipaRfatigɛ]

Elle a fait : 82 erreurs

Prononciation erronée des sons :

ʒ	→ j	1 fois
R	→ l	2 fois
R	→ r	2 fois
z	→ s	1 fois (z prononcé « s » en position intervocalique)
j	→ i	1 fois
ɥ	→ w	2 fois
y	→ u	4 fois
y	→ i	2 fois
ø	→ e	3 fois
ẽ	→ ã	1 fois
ẽ	→ a	2 fois
ẽ	→ an	1 fois
œ	→ ɛ	1 fois
ã	→ an	4 fois
ã	→ e	1 fois
ã	→ ẽ	1 fois
ã	→ en	1 fois
õ	→ õn	4 fois
õ	→ ɔ	2 fois
ə	→ e	10 fois
ə	→ i	1 fois
o	→ u	1 fois

rajoute les sons :

t	→	1 fois (prononciation du son final)
s	→	1 fois
d	→	1 fois
e	→	11 fois
ə	→	1 fois

ne fait les liaisons :

t	→	2 fois
ne prononce pas les sons :		
k	→	1 fois (son final prononcé)
R	→	11 fois
s	→	1 fois (son final prononcé)
n	→	1 fois
ə	→	1 fois
ε	→	1 fois
ã	→	1 fois

JULIANUS

[asetœRedemidymata/ɔnevenyməʃeRʃeelavwatiRselulɛRmakɔndɯiopaRɛdezystis//ledezãd
aRm/mõfɛtãtRedãzynpetitpjeskisãtelõbR//nuzavõzatãdi/asipredynpɔRt/dɛrjɛRlakelõnãtãd
ɛdevwa/dezapɛl/deblwideʃɛz/etutẽlemymenaʒkimaʃepãseaseʃetdɛkatje/uapɛlɛkõdɛR/õlãʒ
elasalepuRpuvwaRdãse//lezãdaRmemõdikilfaRetatãdRlakuRelandemaɔʃeRynsigalɛtkɔʒɛl
ɛfyze//ilmademãdepeapɛsiʒavelɔtrak/ʒeRepõdikɛno//emem/dãzãsã/sɔlamãteRɛsɛdɔvwa
Rãplɔsɛ//ʒɔnãnavɛʒameɣlokazjɔdãmavi/wi/adilɛsɔgõʒãdaRm/mɛsɔlafinipaRfatige]

il fait : 49 erreurs

Prononciation erronée des sons :

R	→ l	8 fois
R	→ r	3 fois
l	→ R	2 fois
ɥ	→ w	1 fois
y	→ u	1 fois
y	→ i	3 fois
ẽ	→ a	1 fois
ẽ	→ an	1 fois
ẽ	→ ã	2 fois
õ	→ ɔn	1 fois
õ	→ ɔ	3 fois
ø	→ e	3 fois
ə	→ e	5 fois

rajoute les sons :

z	→	1 fois
e	→	6 fois
ə	→	1 fois

ne fait pas les liaisons :

t	→	2 fois
---	---	--------

ne prononce pas les sons :

k	→	1 fois
R	→	4 fois

IRENE

[asetɛedemidimata/ɔnevenimeʃeʃeelavwatiRseluleRmakɔndwiopaledɛdzystis//ledezendaR
memõfɛtãtRedãzynpɛtitpjeskisãtelõbr//nuzavõatãdi/asiplɛdynpɔRtdɛrjɛllakelõnãtẽdɛdevw

a/dezapɛl/debrwideʃɛzetuɛ̃RemimenaʒkimaʃepãseaseʃetdekaRtje/uaprɛləkõsaR/õrãzɛlasa
 lpuRpuvwaRdãse//lezẽdamemõdikilfaletatãdRlakuRelyndemaõʃeRynsigarɛtkøzeRefjuze//
 ilmademandepøapRɛsiʒavɛlɔtRak/ʒeRepõdikeno//emem/dãzɛnsas/selamẽterɛsedevwaRyn
 pRõse//ʒõnãnavɛʒameylokazjõdãmavi/wi/adilõsegãdzẽdaRm/mɛsɛlafinipaRfatige]

Elle a fait : 70 erreurs

Prononciation erronée des sons :

R	→ l	1 fois
R	→ r	7 fois
ɥ	→ w	2 fois
y	→ u	1 fois
y	→ i	6 fois
y	→ ju	1 fois
œ	→ ε	1 fois
ε	→ a	1 fois
ẽ	→ a	1 fois
ẽ	→ yn	3 fois
õ	→ ɔn	1 fois
õ	→ ɔ	4 fois
õ	→ ã	1 fois
ã	→ en	1 fois
ã	→ ẽ	3 fois
ã	→ a	1 fois
ã	→ an	1 fois
ø	→ e	3 fois
ə	→ e	12 fois

rajoute les sons :

e	→	5 fois
ə	→	1 fois

ne fait pas les liaisons :

t	→	2 fois
z	→	1 fois

ne prononce pas les sons :

s	→	1 fois (consonne finale prononcée)
R	→	8 fois
d	→	1 fois

MABULA

[asetɛRedemidimata/õnevenumeʃɛRʃeelavwatireselileRmakõndwitopalɛdeʒistis//ledeʒanda
 rmemõʃɛtantredãzinpetitɛpʃeskisɛtɛlõmbre//nuzavõatandu/asiplɛdynpõRtdɛljɛRlɛkɛlõnata
 ndɛdevwa/dezapɛl/debrwideʃɛzetuɛ̃lemimenaʒkimaʃepãseaseʃetdekaRtje/uaprɛlɛkõnsɛR
 t/õlanjɛlasalpuRpuvwaRdãse//lezãdaRmemõdikilfaletatãdrelakuRelandemaõʃeRynsigalɛt
 kijeRefjuze//ilmademandepɛapɛsiʒavɛlɔtrak/ʒeRepõndikeno//emem/danzasãs/selamẽterɛs
 ɛdevwaRapɛrõse//ʒõnãnavɛʒameylokazjõdãmavi/wi/adilõsegõndʒandaRm/mɛsɛlafinipaRfati
 ge]

Il fait : 103 erreurs

Prononciation erronée des sons :

ʒ	→ j	6 fois
R	→ l	6 fois
R	→ r	8 fois
ɥ	→ w	2 fois
y	→ u	2 fois
y	→ i	6 fois
y	→ ju	1 fois
œ	→ ε	1 fois
ẽ	→ a	3 fois
õ	→ ɔm	1 fois
õ	→ ɔn	4 fois
õ	→ ɔ	4 fois
ã	→ e	1 fois
ã	→ ẽ	3 fois
ã	→ a	1 fois
ã	→ an	9 fois
ø	→ e	3 fois
ə	→ e	10 fois
ə	→ i	1 fois

rajoute les sons :

d		1 fois
e	→	12 fois
ə	→	1 fois

ne fait pas les liaisons :

t	→	2 fois
---	---	--------

ne prononce pas les sons :

R	→	14 fois
d	→	1 fois

VICTOIRE

[aseteRedemidimata/ɔnevɔnyməʃεRʃeelavwatiRselulεRmakɔndɥiopaledεzustis//ledezẽda
RmemõfetâtRedāzynpetitpjeskisâtelõbRə//nuzavõatãdy/asipRɛdynpɔRtdεRjeRlakelõnãtãd
εdevwa/dezapel/debRɥideʃzetutẽrəmymenaʒkimaʃepãseasefetdɔkaRtjeu/apRelɔkõsεRt/õ
RãʒlasalpuRpuvwaRdãse//lezãdaRmemõdikilfalɛtatandRelakuRelãdemaõʃεRynsigaRɛtkə
ʒeRefyze//ilmademandepeapresizavelɔtRak/ʒeRepõdykənõ//emem/dãzãsãs/selamẽterɛsed
evwaRãpRõsε//ʒenãnavɛʒameylokasjɔdãmavi/wi/adilõsegɔndzẽdaRm/meselafinipaRfatig
e]

Elle a commis : 50 erreurs

Prononciation erronée des sons

R	→ r	2 fois
z	→ s	1 fois (l' « s » se prononce « z » intervocaliquement et pas « s »)
y	→ u	2 fois
y	→ i	2 fois
ə	→ e	9 fois
ã	→ ẽ	2 fois
ã	→ an	2 fois
ẽ	→ ã	3 fois

ẽ	→ a	1 fois
õ	→ ɔ	1 fois (en finale)
õ	→ ɔn	2 fois
ø	→ e	3 fois
œ	→ ε	1 fois

rajoute les sons :

t	→	1 fois (elle prononce la consonnes finale non prononcée)
e	→	5 fois
ə	→	3 fois

ne réalise pas les liaisons :

t	→	2 fois
---	---	--------

ne prononce pas les sons :

k	→	1 fois (ne prononce pas « k » dans le mot <i>trac</i>)
R	→	5 fois (en position finale)
n	→	1 fois
ã	→	1 fois

ASTERIA

[asetœRedemidumata/ɔnevenumeʃeRʃe/elavwatiRseluleR/makɔndɔiopaRedəʒystis//ledeʒ
 endarme/mõfætãtre/dãzanpetitpjes/kisẽtalɔmbre//nuzavɔatendy/asiplɛdynpɔRt/dɛrʃeRlakɛl
 ɔnatandɛdevwa/dezapɛl/debrwideʃɛz/etutẽRemymenaʒ/kimafɛpãse/asefɛtɛdekartje/uaplel
 ekɔnsaRt/õRãzlasalpuRpuvwaRdãse//lezendaRmemɔndikilfaletatandrelakuRelẽdemaɔfɛR
 ynsigarɛtkɔzerefize//ilmadɛmãdepeaplesizavɛlɔtrak//zerepɔndykɔnɔ//emɛm/dãzasãs/selam
 ẽteResadɔvwaRãpRɔsɛ//zenãnavɛzameylokasjɔdãmavie/wi/adilɛsegɔdʒẽdaRm/mesɛlafini
 paRfatige]

Elle a fait : 85 erreurs

Prononciation erronée des sons

z	→ s	1 fois
R	→ r	9 fois
R	→ l	3 fois
l	→ R	1 fois
z	→ s	1 fois ([s] prononcé pour [z] en intervocalique)
ɥ	→ w	1 fois
y	→ u	3 fois
y	→ i	2 fois
y	→ a	1 fois (dans le mot <i>dans une...</i>)
ə	→ e	9 fois
ε	→ e	1 fois
ε	→ a	1 fois
ã	→ ẽ	2 fois
ã	→ a	1 fois
ã	→ an	2 fois
ã	→ en	3 fois
ẽ	→ ã	1 fois
ẽ	→ a	2 fois
õ	→ ɔ	4 fois (en finale)

õ	→ ɔn/ɔm	5 fois
ø	→ e	3 fois
rajoute les sons :		
t	→	1 fois (elle prononce la consonne finale non prononcée)
e	→	7 fois
ə	→	2 fois
ne réalise pas les liaisons :		
t	→	2 fois
ne prononce pas les sons :		
R	→	9 fois (en position finale)
n	→	2 fois
ã	→	1 fois
ə	→	4 fois
ε	→	1 fois

MIHAMBO

[asetæRedemidyatẽ/õnevenimejεRjeelavwatiRseluleRmakɔndwitopalēdezystis//ledezãd
aRmemõfetâtRedãzynpetitpjeskisâtelõbR//nuzavõatãdi/asipRedynpɔRtdεRjεRlakelõnãtãd
εdevwa/dezapel/debRwidefzetutẽremimenaʒkimafeɸãseasefetdekartjeu/apRelekõseRt/õ
RãʒlasalpuRpuvwaRdãse//lezãdaRmemõdikilfaletatãdRɔlakuRelẽdemaɸεRynsigaRεtkəʒ
erefyze//ilmademandepøapRεsizavεletRas/ʒeRepõdikənõ//emεm/dãzynsãs/selamẽteRεsɛd
əvwaRynpRõse//ʒənãnavεʒameylokazjõdãmavi/wi/adilesəgõʒẽdaRm/mεselafinipaRfatige
]

Il a commis : 42 erreurs

Prononciation erronée des sons

R	→ r	3 fois
k	→ s	1 fois (dans le mot <i>trac</i>)
ɥ	→ w	2 fois
y	→ u	1 fois
y	→ i	5 fois
ə	→ e	7 fois
ã	→ ẽ	1 fois
ẽ	→ yn	2 fois (il a confondu « un » masculin avec la forme féminine)
õ	→ ɔn	1 fois
ø	→ e	2 fois

rajoute les sons :

t	→	1 fois (elle prononce la consonnes finale non prononcée)
e	→	7 fois

ne réalise pas les liaisons :

t	→	2 fois
---	---	--------

ne prononce pas les sons :

k	→	1 fois (ne prononce pas « k » dans le mot <i>trac</i>)
R	→	4 fois (en position finale)
ə	→	1 fois
ẽ	→	1 fois

PETROCOSTA

[asetœRedemidimatẽ/ðnevenimefɛRʃeelavwatiRseluleRmakõdwiopalẽdezystis//ledẽzẽda
 RmemõfetãtRedãzynpetitpjẽskisẽtelõbR//nuzavõatãdi/asipRedynpõRtdẽRjẽRlakelõnatand
 ẽdevwa/dezapel/debRwidẽfãzetutãlemimenaʒkimafeãseasefetdekaRtjeu/aplẽlõkõsẽR/õlã
 ʒlasalpuRpuvwaRdãse//lezẽdaRmemõdikilfalẽtatãdRõlakuRelõdõmaõfeRynsigarẽtkõzẽr
 efiẽze//ilmademandẽpeapRẽsiʒavẽlõtRak/ʒẽlepõdikõnõ//emẽm/dãzẽsã/selamintẽRẽsẽdevw
 aRynpRõsẽ//ʒõnãnavẽzãmẽylõkasjõdãmavi/wi/adilẽsõgõndẽdaRm/mẽsẽlafinipaRfatigẽ]

Il a commis : 67 erreurs

Prononciation erronée des sons

z	→ s	1 fois
R	→ r	2 fois
R	→ l	4 fois
ɥ	→ w	2 fois
y	→ u	1 fois
y	→ i	7 fois
ẽ	→ in	1 fois
ẽ	→ ɛ	1 fois
ẽ	→ ã	1 fois
ẽ	→ õ	1 fois
ã	→ ẽ	4 fois
ã	→ a	1 fois
ã	→ an	2 fois
ɛ	→ a	1 fois
õ	→ ɔn	2 fois
õ	→ ɔ	2 fois (en finale)
ə	→ e	10 fois
ø	→ e	3 fois

rajoute les sons :

d	→	1 fois
e	→	6 fois
ə	→	1 fois

ne réalise pas les liaisons :

t	→	3 fois
---	---	--------

ne prononce pas les sons :

k	→	1 fois (ne prononce pas « k » dans le mot <i>trac</i>)
R	→	6 fois (1 en intervocalique et 5 en finale)
n	→	1 fois
ã	→	1 fois
ə	→	1 fois

SAMUEL

[asetœRedemidyamatẽ/ðnevenymõfɛRʃeelavwatiRselyleRmakõdũiopalẽdezystis//ledõzãda
 RmemõfetãtRedãzynpetitpjẽskisẽtelõbR//nuzavõatãdy/asipRedynpõRtdẽRjẽRlakelõnãtãde
 devwa/dezapel/debRwidẽfãzetutẽrãmymenaʒkimafeãseasefetdekaRtjeu/aplẽlõkõsẽR/õ
 nRãʒlasalpuRpuvwaRdãse//lezãdaRmemõdikilfalẽtatãdRõlakuRelãdumaõfeRynsigaRẽtkõ

zeRefyze//ilmademandepeapResizavelətRak/zeRepōdykəno//ememe/dāzasas/selamēteRes
 εdevwaRynpRōse//zənānavεzameyləkazjōdāmavi/wi/adilesəgōzādaRm/mesəlafinipaRfati
 ge]

Il fait : 40 erreurs

Prononciation erronée des sons

R	→ l	1 fois
ɥ	→ w	1 fois
y	→ i	1 fois
ə	→ e	8 fois
ã	→ ẽ	1 fois
ã	→ a	1 fois
ẽ	→ yn	1 fois
ẽ	→ a	1 fois
ẽ	→ ã	1 fois
õ	→ ɔ	3 fois (en finale)
õ	→ ɔn	1 fois
ø	→ e	1 fois
ø	→ u	1 fois

rajoute les sons :

e	→	8 fois
ə	→	1 fois

ne réalise pas les liaisons :

t	→	1 fois
---	---	--------

ne prononce pas les sons :

k	→	1 fois (ne prononce pas « k » dans le mot <i>trac</i>)
s	→	1 fois (en finale dans le mot <i>sens</i>)
R	→	4 fois (1 en intervocalique et 3 en finale)
ə	→	2 fois

BRUNO

[asetœRedemidumatẽ/õnevenimefεRfeelavwatyRselulεRmakōdwiopalεdejistis//ledu3āda
 RmemōfetātRedāzynpetitepjeskisātēlōbR//nuzavōzatādi/asipRedynpōRtdεRjeRlakelōnātā
 dεdevwa/dezapel/debRwidefεzetutẽRemimenazekimafepāse/asefetdekaRtjeu/aprεlekōseR
 /õRājelasalpuRpuvwaRdāse//lezādaRmemōdikilfaletatādRlakuRelēdemaofεRynsigaRεtkā
 zeRefyze//ilmademandepeapResizavelətRak/zeRepōdykenō//emem/dāzāsas/səlamēteResε
 devwaRāpRōse//zənānavεzameyləkazjōdāmavi/wi/adiləsəgōzādaRm/mesəlafinipaRfatige
]

Il a commis : 49 erreurs

Prononciation erronée des sons

R	→ r	1 fois
ʒ	→ j	2 fois
ɥ	→ w	2 fois
y	→ u	2 fois
y	→ i	4 fois
ə	→ e	9 fois
ã	→ an	1 fois
ã	→ a	1 fois
ẽ	→ ã	2 fois

õ	→	ɔ	1 fois (en finale)
ø	→	e	2 fois
ø	→	u	1 fois
rajouteles sons :			
z	→		1 fois
e	→		8 fois
ə	→		1 fois
ne réalise pas les liaisons :			
t	→		3 fois
ne prononce pas les sons :			
k	→		1 fois (ne prononce pas « k » dans le mot <i>trac</i>)
s	→		1 fois (ne prononce pas la consonne finale prononcée dans le mot <i>sens</i>)
R	→		6 fois (2 en intervocalique et 4 en finale)

Par simplicité, nous avons présenté dans le tableau ci-dessous les erreurs relevant du corpus ci-dessus afin de comprendre combien de personnes ont fait la même erreur pour un son donné. Ce tableau nous permettra également de connaître l'occurrence d'erreurs pour chaque son par sujet.

Type de son	Elimu	Utenga	Elizabeth	Julianus	Irène	Mabula	Victoire	Asteria	Mihambo	Petrocost ^a	Samuel	Bruno
[R]	6	2	15	15	16	28	7	21	7	12	5	7
[ʒ]			1			6						2
[l]	2			2				1				
[ɥ]	1		2	1	2	2		1	2	2	1	2
[y]	3		6	4	7	8	4	5	6	8	1	6
[ø]	3		3	3	3	3	3	3	2	3	2	3
[œ]			1		1	1	1					
[ə]	9	4	11	5	12	11	9	13	8	11	10	9
[ɛ]			1		1			2		1		
[ɛ̃]	2	2	4	4	4	3	4	3	3	4	3	2
[õ]	3	3	6	4	6	9	3	9	1	4	4	1
[ã]	5	2	8		6	13	5	8	1	8	2	2
La	34	13	58	38	58	84	36	66	30	53	28	34
tota												
lité												

Tableau 6 : Nombre d'erreurs par sujet pour chaque son

Commentaires

Selon le tableau 6 ci-dessus, tous les 12 sujets testés ont commis des erreurs dans la prononciation du son [R]. Pour le son [ʒ], c'est seulement 3 sujets sur 12 qui l'ont mal prononcé. Le son [l] a aussi été mal prononcé par le même nombre de personnes comme c'était le cas pour le son [ʒ]. Mais, il est important de noter que ce ne sont pas les mêmes personnes dans les deux cas. Des trois consonnes du français, la consonne [R] s'avère la plus difficile chez les apprenants tanzaniens.

La semi-consonne [ɥ] semble aussi poser beaucoup de difficultés chez les apprenants tanzaniens. Selon la statistique présentée dans le tableau 6 ci-dessus, il n'y a que deux personnes qui l'ont correctement prononcée tandis que dix sujets sur douze semblent l'avoir mal prononcée.

Pour ce qui concerne les voyelles du français, la statistique du tableau 6 ci-dessus montre que les trois consonnes nasales du français ont été mal prononcées par presque tous les sujets testés. A l'exception de la voyelle nasale [ã] qui a été mal réalisée par 11 onze sujets, les deux autres voyelles nasales ont été mal prononcées par tous les douze sujets testés. En ce qui concerne les voyelles orales, ces sont les voyelles antérieures arrondies : [y], [ø] qui semblent poser le plus de problèmes de prononciation chez les sujets testés. La statistique montre qu'elles ont été mal prononcées par 11 sujets sur douze sujets testés. La voyelle [ɛ], quant à elle, n'a été mal réalisée que par 4 sujets sur douze. Le « e » instable comme les voyelles orales arrondies [y], [ø] et la consonne [R], il a été mal prononcé par tous les sujets testés.

A partir des statistiques présentées dans le tableau ci-dessus, nous pourrions dire que les 3 enseignants de première année (à savoir Samuel, Mihambo et Bruno), à l'exception de Petrocosta dont le nombre d'erreurs semble être plus élevé, appartiennent au groupe de troisième année car ils ont un nombre d'erreurs inférieur aux sujets de troisième (Utenga, Elimu, Elisabeth, Julianus, Irène, Mabula et Victoire) et deuxième (Asteria) années dans leur prononciation. Mais, ce qui est surprenant pour les sujets des troisièmes et

deuxièmes années c'est qu'ils étaient tous déjà initiés à la phonétique française, ce qui n'est pas le cas pour ceux de première année.

L'analyse des erreurs commises par les sujets en fonction de leurs années d'études à l'université peut nous amener aux résultats variés.

Nous constatons par exemple que, parmi les sept sujets de troisième année testés, il n'y a qu'Utenga qui a éprouvé moins de difficultés dans sa prononciation du français. Il a, par exemple, fait seulement 13 erreurs de tous phonèmes sur lesquels il a été testé. Les statistiques montrent également qu'Elizabeth, Mabula et Irène sont les trois sujets de troisième année qui ont éprouvé beaucoup de difficultés dans leur prononciation du français. Comme le montre le tableau 6, ils ont commis 58, 84 et 58 erreurs, respectivement, dans leur prononciation. Elimu et Victoire, quant à eux, ont fait 34 et 36 erreurs, respectivement dans leur prononciation des sons du français qui leur ont été présentés.

Asteria semble aussi avoir du mal à maîtriser la prononciation des phonèmes du français. Elle a fait 66 erreurs de prononciation des phonèmes testés. Prenant en compte le nombre d'erreurs commises par les sujets des trois années dans leur prononciation de phonème du français, les premières années, à l'exception de Petrocosta qui semble avoir commis le plus d'erreurs, semblent avoir une compétence orale plus avancée que celle des deux autres groupes. Nous constatons par exemple que les erreurs commises par Mihambo, Samuel et Bruno sont au nombre d'une trentaine tandis que celles des deux autres groupes se situent entre trente et soixante-dix. Cela montre donc que l'exposition des enseignants de première année à la langue française, voire l'enseignement systématique de la phonétique dans les classes de FLE à DUCE a fait progresser l'acquisition de la parole en français.

A partir du tableau 6 ci-dessus, nous pouvons également faire valoir que les erreurs commises par les sujets dans la prononciation du français sont un reflet de leur compétence orale en français. Les difficultés éprouvées par les sujets dans la catégorie de prononciation de phonème pourraient signifier que les sujets auraient du mal à communiquer à l'oral avec les Français. Les erreurs du type d'ajout de phonème, qui

semblent être dues à l'influence du code écrit, montrent que l'enseignement du français en Tanzanie est plus basé sur l'écrit. Cela montre que ce rapport entre l'oral et l'écrit a été fait par les professeurs leur enseignant le français.

4.1.1.3. Transcriptions des participants et comptabilisation des erreurs (exercice 2 : conversation)

Légende :

■ Phonème mal réalisée ■ phonème non réalisée ■ rajout de sons

Elimu

Prononciation du sujet

[bõʒuR/savatRɛbjɛ̃]
 [mersi/mesje]
 [puRlɔspɔRkɛʒɔpRefɛR/ʒɔpɛnaze]
 [lekipekɔnstityepaRõzzuœR]
 [lɔgaRdjɔdɔbyt]
 [ʒɔswipaRtizade]
 [plɛskediminit]
 [setãdRwa]
 [nɔRmalma/duRPãdãkaRãtsɛ̃kminyt]
 [ʒɛnepalalɛzɔ]

prononciation conventionnelle

[bõʒuR/savatRɛbjɛ̃]
 [mersimøsjø]
 [puRlɔspɔRkɛʒɔpRefɛR/ʒɔpɛnaze]
 [lekipekɔnstityepaRõzzuœR]
 [lɔgaRdjɔdɔbyt]
 [ʒɔsqipaRtizãdɔ]
 [pRɛskediminyt]
 [setãdRwa]
 [nɔRmalmã/dyRPãdãkaRãtsɛ̃kminyt]
 [ʒɛnepalalɛzõ]

Il a commis : 18 erreurs

Prononciation erronée des sons

R	→ l	2 fois
ɥ	→ w	1 fois
y	→ u	1 fois
y	→ i	1 fois
ə	→ e	1 fois
ã	→ a	2 fois
ɛ̃	→ a	1 fois
ɛ̃	→ ã	1 fois
õ	→ ɔ	1 fois (en finale)
ø	→ e	3 fois

rajoute les sons :

e → 1 fois

ne prononce pas les sons :

R → 2 fois (1 en intervocalique et 1 en finale)

ə → 1 fois

Utenga

Prononciation du sujet

[bõʒuRpRɔf]
[ʒɛmlɔfut]
[ʒɔpRɛfɛR]
[ɔpaRavã/ʒɔlɔfɛzɛ]
[mwa/ʒɔsɥipaRtizã]
[lɔteRadɔfut]
[duRkatrevẽdiminyt]
[kaRdœR]
[kaRãtsẽminyt]

prononciation conventionnelle

[bõʒuR/pRɔf]
[ʒɛmlɔfut]
[ʒɔpRɛfɛR]
[ɔpaRavã/ʒɔlɔfɛzɛ]
[mwa/ʒɔsɥipaRtizã]
[lɔteRẽdɔfut]
[duRkatrevẽdiminyt]
[kaRdœR]
[kaRãtsẽminyt]

Il a fait : 6 erreurs

Prononciation erronée des sons :

R	→ r	1 fois
y	→ u	1 fois
ẽ	→ a	1 fois
ã	→ a	2 fois

rajoute les sons :

ə	→	1 fois
---	---	--------

Elizabeth

Prononciation du sujet

[bõʒumɛsjɛ]
[ʒɛmlɔfut]
[nɔ/mɛʒɛmregãRdelatelevizjɔ]
[gaRdjãdɔbit]
[iljalɔtãdãRɔpɔ]
[dɛ]
[lɔteRadɔfut]
[sɛkanteminit]
[wit]

prononciation conventionnelle

[mersimøsjø]
[ʒɛmlɔfut]
[nɔ/mɛʒɛmregadelatelevizjø]
[gaRdjãdɔbyt]
[iljalɔtãdãRɔpɔ]
[dø]
[lɔteRẽdɔfut]
[sẽkãtminyt]
[ɥit]

Elle a fait : 19 erreurs

Prononciation erronée des sons :

R	→ r	1 fois
z	→ s	1 fois (dans le mot <i>télévision</i>)
ɥ	→ w	1 fois
y	→ i	2 fois
ẽ	→ a	1 fois
ẽ	→ e	1 fois
ẽ	→ ã	1 fois
ã	→ a	1 fois
ã	→ an	1 fois

õ	→	ɔ	2 fois
ø	→	e	3 fois
ə	→	e	1 fois

rajoute les sons :

e	→		1 fois
ə	→		1 fois

ne prononce pas les sons :

R	→		1 fois
---	---	--	--------

Julianus

Prononciation du sujet

[bõʒuRpRɔf]
 [ãpe]
 [lɔteRadəfut]
 [katRevẽdiminyt]
 [kaRãtsẽk]
 [ilefRãse]
 [sanemãteRɛspa]

prononciation conventionnelle

[bõʒuRpRɔf]
 [ẽpø]
 [lɔteRẽdɔfut]
 [katRɔvẽdiminyt]
 [kaRãtsẽk]
 [ilefRãse]
 [sanəmẽteRɛspa]

il a fait : 8 erreurs

Prononciation erronée des sons :

ẽ	→	a	1 fois
ẽ	→	ã	2 fois
ø	→	e	1 fois
ə	→	e	2 fois

ne prononce pas les sons :

a	→		1 fois
R	→		1 fois

Mabula

Prononciation du sujet

[bõʒuRmesje]
 [jeswizãfɔRm]
 [jɛme/mɛpaʒueləfut//mɛjɛmerɛgaRde]
 [alizãlemagazin]
 [kõstitɥepaRɔnzejeR]
 [katrevɛntedisminite]
 [depeRjɔde]
 [lezivwarje]
 [ãteRade]
 [lɔgaRdjadebit]

prononciation conventionnelle

[bõʒuRmɔsjø]
 [ʒesɥizãfɔRm]
 [ʒɛm/mɛpaʒueləfut//mɛʒɛmRɔgaRde]
 [ãlizãlemagazin]
 [kõstitɥepaRõzʒuɔɛR]
 [katRɔvɛdiminyt]
 [døpeRjɔd]
 [lezivwaRjẽ]
 [ẽteRẽdɔ]
 [lɔgaRdjẽdɔbyt]

Il a fait : 40 erreurs

Prononciation erronée des sons :

ʒ	→ j	5 fois
R	→ r	2 fois
ɥ	→ w	1 fois
y	→ i	2 fois
œ	→ e	1 fois
ẽ	→ a	2 fois
ẽ	→ en	1 fois
ẽ	→ ã	1 fois
ẽ	→ e	1 fois
ã	→ a	1 fois
õ	→ ɔn	1 fois
ø	→ e	3 fois
ə	→ e	3 fois

rajoute les sons :

t	→	1 fois
s	→	1 fois
e	→	7 fois

ne fait pas les liaisons :

z	→	1 fois (dans la séquence « suis en »)
---	---	--

ne prononce pas les sons :

k	→	1 fois
R	→	5 fois

Victoire

Prononciation du sujet

[bõʒuRmesje]
[savabjẽ]
[wi/ʒɛmləspøR]
[ʒøPRɛfɛRləfut]
[dɛfwapaRsəmɛn]
[setãteRadøfut]
[durekarãtsãkminyt]
[ilefranɛ]

prononciation conventionnelle

[bõʒuRmøsjø]
[savabjẽ]
[wi/ʒɛmləspøR]
[ʒøPRɛfɛləfut]
[døfwapaRsəmɛn]
[setêteRadøfut]
[dyRkaRãtsẽkminyt]
[ilɛfRãɛ]

Elle a fait : 13 erreurs

Prononciation erronée des sons :

R	→ r	3 fois
y	→ u	1 fois
ẽ	→ a	1 fois
ẽ	→ ã	2 fois
ø	→ e	3 fois
ə	→ e	1 fois

rajoute les sons :

e → 1 fois
ne prononce pas les sons :
R → 1 fois

Asteria

Prononciation du sujet

[bõʒuRmesje]
[savabje]
[ʒemregaRdelatelevisjõ/ʒənempazue]
[kõbjã/õze]
[katrevãdiminut]
[nõ/senepatRãt/sekaRãtsẽk]
[lõtẽRãdefut]

prononciation conventionnelle

[bõʒuRmøsjø]
[savabjẽ]
[ʒemRəgaRdelatelevisjõ/ʒənempazue]
[kõbjẽ/õz]
[katRəvẽdiminut]
[nõ/sənepatRãt/sekaRãtsẽk]
[lõtẽRẽdøfut]

Elle a fait : 20 erreurs

Prononciation erronée des sons :

z → s 1 fois
R → r 2 fois
y → u 1 fois
ẽ → a 2 fois
ẽ → ε 1 fois
ẽ → ã 1 fois
õ → ɔ 2 fois
ø → e 2 fois
ə → e 4 fois

rajoute les sons :

e → 1 fois
ne prononce pas les sons :
a → 1 fois
R → 2 fois

Mwajuma

Prononciation du sujet

[bõʒjumesje]
[ʒemlɔspõR]
[ʒemregaRde]
[dɛfwa]
[ʒəsɥipaRtiza]
[teRa]
[karantsãkminut]
[lezivwarjẽ]

prononciation conventionnelle

[bõʒuRmøsjø]
[ʒemlɔspõR]
[ʒemRəgaRde]
[døfwa]
[ʒəsɥipaRtizã]
[teRẽ]
[kaRãtsẽkminut]
[lezivwarjẽ]

elle a fait : 19 erreurs

Prononciation erronée des sons :

ʒ → j 1 fois
R → r 3 fois

y	→ i	3 fois
ẽ	→ a	1 fois
ẽ	→ ε	1 fois
ẽ	→ ã	1 fois
ã	→ an	1 fois
ã	→ a	1 fois
ø	→ e	3 fois
ə	→ e	1 fois

ne prononce pas les sons :

R	→	3 fois
---	---	--------

Mihambo

Prononciation du sujet

[wi/ʒɛmɛãpø]
 [mɛpuRlɛmɔmã]
 [sizɛlɔtã/ɔɛfwã]
 [lɔtɛRã]
 [ɔnzɔuɛR]
 [katRɔvẽdiminɪt]
 [ɔnrevjã]

Il a fait : 15 erreurs

Prononciation erronée des sons :

R	→ r	1 fois
y	→ i	1 fois
ẽ	→ a	2 fois
ẽ	→ ã	1 fois
õ	→ ɔn	2 fois
ø	→ e	1 fois
ã	→ a	2 fois
ə	→ e	2 fois

rajoute les sons :

e	→	1 fois
ə	→	1 fois

ne prononce pas les sons :

R	→	1 fois
---	---	--------

Petrocosta

Prononciation du sujet

[bõʒuR]
 [jɛpratɪkpa]
 [ʒɔsqɪpaRtɪzã]
 [ʒɛmlɛgãRɔɛ]
 [ãtɛrã]
 [kalãtsẽkminɪt]

prononciation conventionnelle

[wi/ʒɛmẽpø]
 [mɛpuRlɛmɔmã]
 [sizɛltã/dɔfwã]
 [lɔtɛRẽ]
 [õzɔuɛR]
 [katRɔvẽdiminɪt]
 [õRɔvjẽ]

prononciation conventionnelle

[bõʒuR]
 [ʒɔpRatikpa]
 [ʒɔsqɪpaRtɪzã]
 [ʒɛmRɔgãɛ]
 [ẽtɛRẽ]
 [kaRãtsẽkminɪt]

Il fait : 12 erreurs

Prononciation erronée des sons :

ʒ	→ j	1 fois
R	→ l	2 fois
R	→ r	2 fois
y	→ i	1 fois
ẽ	→ a	1 fois
ẽ	→ ã	1 fois
ã	→ a	1 fois
ə	→ e	1 fois

ne prononce pas les sons :

R	→	2 fois
---	---	--------

Samuel

Prononciation du sujet

[wi/ʒɛmləspɔR]
[Pãdãlɛmata/osiləswaR]
[apɛzavwaRmãʒɛ]
[mɔnateRɛ]
[teRadfut]
[katRəvẽdiminyt]
[õzeʒuæR]
[nuzavɔ]
[døʒjɛmmita]
[mɛRsimosje]

prononciation conventionnelle

[wi/ʒɛmləspɔR]
[Pãdãlmatã/osiləswaR]
[apɛzavwaRmãʒɛ]
[mõnẽteRɛ]
[teRadfut]
[katRəvẽdiminyt]
[õzɛʒuæR]
[nuzavõ]
[døʒjɛmmitã]
[mɛRmøsjø]

Il a fait : 11 erreurs

Prononciation erronée des sons :

R	→ l	1 fois
ẽ	→ a	2 fois
õ	→ ɔ	2 fois
ã	→ a	2 fois
ø	→ e	1 fois
ø	→ o	1 fois

rajoute les sons :

e	→	1 fois
---	---	--------

ne prononce pas les sons :

R	→	1 fois
---	---	--------

Bruno

Prononciation du sujet

[bõʒuRpRɔf]
[savabjẽ]

prononciation conventionnelle

[bõʒuRpRɔf]
[savabjẽ]

[ʒɛmboku]
[sɛnepanɔRmalema]
[lɔgaRdjadebit]
[vɛ̃dø]
[døzekip]
[katrevãdisminɪt]
[mwa/jesɥipaRtizade]
[ivwaRja]

[ʒɛmboku]
[sɛnepanɔRmalmã]
[lɔgaRdjadøbit]
[vɛ̃dø]
[døekip]
[katRɔvãdiminyt]
[mwa/ʒɛsɥipaRtizãdø]
[ivwaRjɛ]

Il a fait : 20 erreurs

Prononciation erronée des sons :

ʒ	→ j	1 fois
R	→ r	1 fois
y	→ i	2 fois
ɛ̃	→ a	2 fois
ã	→ ã	1 fois
ã	→ a	2 fois
ə	→ e	5 fois

rajoute les sons :

s	→	1 fois
e	→	1 fois

ne fait pas les liaisons :

z	→	1 fois (ne fait pas la liaison avec « z » dans <i>deux équipes</i>)
---	---	---

ne prononce pas les sons :

R	→	3 fois
---	---	--------

Commentaires

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, la conversation visait à montrer que les sujets testés éprouveront les mêmes difficultés dans la conversation spontanée que dans la lecture du texte qui leur a été présenté. Dans la conversation comme dans la lecture du texte, les erreurs commises par les sujets ont été catégorisées et séparées en quatre groupes en fonction du type d'erreur : erreur de prononciation de phonème, erreur de liaison, ajout de phonème et de phonème pas prononcé. Le nombre d'erreurs commises par chaque sujet dans chaque catégorie est présenté dans le tableau 7 ci-dessous.

Niveau	Nombre d'erreurs de prononciation de phonème	Nombre d'erreurs de liaison	Nombre d'ajout de phonème (influence du code écrit)	Nombre de phonème pas prononcé
Troisième année				
Elimu	14	0	1	3
Utenga	5	0	1	0
Elizabeth	16	0	2	1
Julianus	6	0	0	2
Irène	-	-	-	-
Mabula	24	1	9	6
Victoire	11		1	1
Deuxième année				
Asteria	16	0	1	3
Mwajuma	16	0	0	3
Première année				
Mihambo	12	0	2	1
Petrocosta	10	0	0	2
Samuel	9	0	1	1
Bruno	14	1	2	3
Total	153	2	20	26

Tableau 7 : Comptabilisation des erreurs des sujets repérées de la conversation

L'analyse quantitative du corpus présentée dans le tableau 7 ci-dessus montre que, comme dans le tableau 6, les erreurs relevant de la catégorie du type d'erreur de prononciation demeure l'une des catégories dans laquelle les sujets testés ont commis le plus d'erreurs en comparaison avec les trois autres catégories. Pour appuyer notre argument, prenons les statistiques suivantes en exemple. Les erreurs du type de prononciation de phonème constituent 76.2 % de toutes les erreurs commises. Les erreurs des types d'ajout de phonème, de phonème pas prononcé et de liaison en constituent 10%, 12.9% et 0.99% de toutes les erreurs commises par les sujets testés.

En ce qui concerne l'analyse des erreurs commises par les sujets en fonction de leurs années d'études, les statistiques montrent que les enseignants de première année ont maintenu leur statut. Le nombre d'erreurs commises par ceux-ci dans les trois catégories de types d'erreur de prononciation de phonème, d'ajout de phonème et de non prononciation de phonème reste inférieur à celui des erreurs commises par les sujets des troisième et deuxième années dans les mêmes catégories. Le tableau montre également

que Utenga et Samuel, qui avaient fait moins d'erreurs dans leurs groupes respectifs durant la lecture du texte, ont une bonne prononciation du français dans la conversation spontanée.

Les résultats obtenus lors de la conversation spontanée reflètent bien le niveau de la compétence orale atteint par les sujets testés dans leur parcours d'apprentissage du FLE en matière de phonétique. Le tableau 7 nous a également permis de voir que le niveau de compétence orale de certains sujets évolue suivant le genre d'activité qu'ils doivent effectuer. Ce cas de figure se trouve confirmé par la comparaison du nombre d'erreurs commises par Petrocosta dans les deux exercices.

4.1.2. Analyse qualitative des erreurs

Dans la section 4.1.1, nous nous sommes beaucoup concentrés sur la présentation des erreurs des sujets testés au niveau individuel. Dans le tableau 7, nous présentons les erreurs de prononciation de phonème de tous les participants de l'enquête de façon générale, ce qui nous permettra de voir quels sont les phonèmes qui posent le plus de difficultés chez les enseignants de français du secondaire en Tanzanie.

		Récurrence de prononciation et son statut		Pourcentage	
Type de son	N° total d'occurrence du phonème x n° de personnes testées	Prononciation juste	Prononciation erronée	Taux de réussite (%)	Taux d'échec (%)
[R]	32 x 12 = 384	243	141	63, 3	36, 7
[ʒ]	10 x 12 = 120	111	9	92,5	7, 5
[l]	23 x 12 = 276	271	5	98, 2	1,8
[ʋ]	2 x 12 = 24	8	16	33, 3	66, 7
[y]	12 x 12 = 144	87	57	60, 4	39, 6
[ø]	3 x 12 = 36	5	31	13, 9	86,1
[E]	1 x 12 = 12	8	4	66, 7	33, 3
[ə]	15 x 12 = 180	68	112	37, 8	62, 2
[ɛ]	30 x 12 = 360	355	5	98, 6	1, 4
[ê]	6 x 12 = 72	34	38	47, 2	52, 8
[ō]	13 x 12 = 156	103	53	66	34
[ā]	18 x 12 = 216	156	60	72, 2	27, 8

Tableau 8: L a récurrence de prononciation des sons en pourcentage

Suite à la statistique présentée dans le tableau 7 ci-dessus, nous constatons que la consonne [R] est une des consonnes de français que les apprenants tanzaniens parlant le swahili et d'autres langues bantoues ont du mal à maîtriser. La colonne de taux d'échec montre, par exemple, que 36,7% du nombre total d'occurrence du phonème en question a été mal réalisé. Pour les consonnes [ʒ] et [l], la statistique montre qu'elles comptent 7,5% et 1,8%, respectivement, de taux d'échec du nombre total de leur occurrence.

La semi-consonne [ʝ] compte 66,7% de taux d'échec contre 33,3% de taux de réussite, ce qui montre que l'absence de ce son dans la langue swahili et les autres langues bantoues rend son appropriation plus difficile par les apprenants tanzaniens.

En ce qui concerne les voyelles orales antérieures, le tableau statistique n° 7 montre que c'est la consonne [ø] qui pose le plus de problèmes chez les apprenants testés. Elle compte 86,1% de taux d'échec du nombre total de son occurrence contre 33,9% de taux de réussite. Le « e » instable et la voyelle [œ] sont les voyelles antérieures dont le taux d'échec suit de près celui de la voyelle [ø], mais avec une grande différence de pourcentage d'échec et de réussite entre les trois voyelles. Nous remarquons, selon la statistique, que le son [ə] compte 62,2% de taux d'échec tandis que le son [œ] n'en compte que 33,3%. La voyelle [ɛ] s'avère l'une des voyelles de français à laquelle les sujets testés ont éprouvé moins de difficultés. Selon la statistique du tableau no 7, elle compte 1,4% de taux d'échec et 98,6% de taux de réussite du nombre total de son occurrence.

Parmi les trois voyelles nasales du français, c'est la voyelle [ɛ̃] à laquelle les sujets testés semblent avoir éprouvé le plus de difficultés. Ce cas de figure semble être mieux illustré par la colonne d'échec du tableau statistique n° 7 selon laquelle le son d'étude compte 52,8% de productions erronées du nombre total de son occurrence. Les voyelles [ã] et [õ], quant à elles, en comptent 34% et 27,8%, respectivement. Cela nous fait penser qu'une attention particulière devra être prêtée à l'enseignement/apprentissage de la voyelle nasale [ɛ̃]. Il est d'ailleurs important de noter que les difficultés posées par les deux autres voyelles nasales ne sont pas à négliger, car le remplacement de l'une par l'autre entraîne le changement de sens.

4.1.2.1. Analyse des erreurs vocaliques des trois enseignants

Dans l'analyse contrastive des systèmes phonologiques des deux langues effectuée dans le chapitre 2 de cette étude, nous avons remarqué qu'il y a un grand écart entre les systèmes vocaliques des deux langues. Suite à cet écart, nous avons émis l'hypothèse que les enseignants tanzaniens apprenant le français auraient du mal à maîtriser le système vocalique français. Les résultats obtenus à l'enquête menée auprès des enseignants des trois années de DUCE ont bien confirmé notre hypothèse.

Les erreurs vocaliques commises par les sujets testés sont les plus visibles à travers les trois caractéristiques du système vocalique français : l'antériorité : 8/13 ; l'arrondissement des lèvres : 8/13 et la nasalité.

Partant du fait que le français compte 8 voyelles antérieures tandis que le swahili n'en compte que 3, nous avons émis l'hypothèse que les enseignants tanzaniens seraient confrontés aux difficultés de s'approprier ces voyelles antérieures françaises du fait de l'absence de cette caractéristique d'arrondissement des lèvres dans la production des voyelles antérieures en swahili et les langues bantoues.

Les résultats de l'enquête ont montré que les sujets testés ont éprouvé des difficultés dans la prononciation de ces voyelles. Les voyelles antérieures arrondies : [y], [ø] et [œ] posent plus de difficultés que les autres voyelles. La plupart des sujets ont tendance à rapprocher les voyelles antérieures arrondies avec les voyelles antérieures non arrondies : [i], [e] et [ɛ], respectivement.

La relation entre la graphie et la phonie était l'autre caractéristique avec laquelle les sujets testés étaient censés commettre des erreurs. L'hypothèse était que, contrairement au swahili où la relation entre le code écrit et le code oral est parfaite le français a lui une orthographe historique qui complique la relation entre les deux codes. Les sujets testés rencontreront des difficultés à lire le son [y] qu'il aura tendance à prononcer comme en swahili [u], car tous les deux sont transcrits par la lettre « u ». Les résultats de l'enquête montrent que la plupart des sujets testés prononcent ce son de la façon dont il est

prononcé en swahili et dans les langues bantoues. La notion de crible phonologique de Troubetzkoy (1938)⁸ se prête bien à l'explication de source d'erreurs de ce genre.

Les voyelles nasales françaises qui sont complètement absentes en swahili et dans les langues bantoues nous ont conduites à émettre l'hypothèse que les sujets testés auraient des difficultés à se les approprier. Les résultats de l'enquête montrent que les voyelles nasales françaises : [ɛ̃] ; [ã] et [õ] sont les phonèmes qui posent le plus de problèmes aux sujets testés. Nous constatons, par exemple, que la plupart des sujets ont tendance soit à les remplacer par les voyelles correspondantes non nasales [ɛ], [a], [ɔ] soit à les dénasaliser [in/ain], [an/aon] et [ɔn/ɔm], respectivement. Parfois ils confondent les voyelles nasales entre elles. Il y a par exemples des cas où la voyelle [ɛ̃] est assimilée à la voyelle [ã] et vice-versa.

4.1.2.2. Analyse des erreurs consonantiques des trois enseignants

L'analyse contrastive des systèmes consonantiques des deux langues a montré que les constrictives [ʒ] et [ʀ] français n'existent pas en swahili mais en anglais. Nous étions intéressé à savoir comment les sujets testés allaient réagir. Pour le son [ʒ], les résultats confirment que grâce à l'anglais, langue de scolarisation pratiquée par les sujets testés, ils peuvent prononcer ce son. Il est toutefois important de noter que seul Mabula, l'un des sept sujets de troisième année, a éprouvé beaucoup de difficultés à le prononcer.

Le son [ʀ], quant à lui, était censé poser des problèmes chez les sujets testés, car la lettre « r » transcrit en français un son très différent en swahili. Les résultats obtenus à l'enquête montre que le son [ʀ] s'avère la consonne avec laquelle la majorité des sujets testés ont éprouvé le plus de difficultés. Certains des sujets ont tendance soit à rouler le son [ʀ] en le prononçant [r] comme en swahili et dans les langues bantoues soit à le prononcer [l]. Car dans leurs langues maternelles : les langues bantoues à l'exception du

8. CUQ, J.-P. (dir.) (2003 : 232). *Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde*, CLE international

swahili, les phonèmes [R] et [l] sont des variantes d'un même phonème. De plus dans la catégorie des erreurs de phonème pas prononcé, le phonème le plus omis, c'est le phonème [R] en finale et en intervocalique.

Les semi-consonnes [j] et [ɥ], qui n'existent pas en swahili et dans les langues bantoues, sont considérés comme difficiles à prononcer pour les sujets testés. Pour le phonème [j] les résultats de l'enquête ne correspondent à l'hypothèse émise. Pour la semi-consonne [ɥ], quelques sujets l'assimilent à la semi-consonne [w] qui existe en swahili et dans les langues bantoues.

4.1.2.3. Analyse des erreurs de liaison et de « e » instable des trois enseignants

Cette partie est consacrée à l'analyse des erreurs concernant les liaisons et la prononciation du « ə » instable. Les liaisons n'existent pas en swahili et dans les langues bantoues et les résultats de l'enquête ont confirmé que les liaisons étaient difficiles à maîtriser par les sujets testés. La plupart des erreurs de liaisons commises par les sujets testés portent sur la liaison avec la consonne « t ».

Pour les erreurs en relation avec la prononciation ou non du [ə] instable, l'hypothèse émise était que les sujets testés auraient du mal à maîtriser les règles régissant la prononciation de ce phonème. Les résultats de l'enquête ont bien confirmé notre hypothèse. Les sujets ont prononcé le phonème en question [e]. De même pour les erreurs dans la catégorie erreur d'ajout de phonème, le phonème le plus ajouté est le [ə], mal prononcé bien sûr. L'explication pour cela pourrait être l'influence du code écrit où dans les langues des sujets testés la correspondance entre l'oral et l'écrit est direct.

4.1.3. Représentations des enseignants du secondaire sur la phonétique

L'enquête menée auprès de dix enseignants de français du secondaire déjà en poste, nous a permis d'accéder à ce que pense les enseignants de l'enseignement des faits phonétiques. Voici les différentes réponses aux questions qui leur ont été posées.

4.1.3.1. Difficultés liées à l'audition et la phonation

Pour la question no.5 du questionnaire demandait aux sujets testés de dire les difficultés qu'ils pensaient avoir dans l'audition et la prononciation du français, nous avons obtenu des réponses variées selon les catégories de sons concernées.

En ce qui concerne les difficultés en relation avec la prononciation et l'audition des voyelles, 6 sujets sur 10 ont dit avoir les difficultés dans la production et la perception des voyelles [ə], [y] et [ø]. En ce qui concerne les consonnes, les réponses obtenues à l'enquête montrent que trois sujets sur dix ont avoué avoir des difficultés dans la prononciation et dans la perception de la consonne [R] en français.

Les liaisons obligatoires, les enchaînements consonantiques et l'intonation, font partie des aspects phonétiques sur lesquels les sujets testés devaient parler. Les résultats de l'enquête montrent que l'intonation s'avère l'aspect prosodique le moins difficile. Les réponses obtenues à l'exercice effectué sur le même aspect montrent que les dix sujets testés la maîtrisent bien. Pour l'exercice portant sur le repérage des liaisons obligatoires et les enchaînements consonantiques du texte, les résultats de l'enquête témoignent que la majorité des sujets ont du mal à repérer les enchaînements consonantiques. Un sujet sur dix seulement a correctement repéré les enchaînements consonantiques.

Quant aux liaisons obligatoires, six sujets sur dix ont pu relever presque toutes les liaisons obligatoires du texte. Pour les quatre sujets restants, deux d'entre eux se sont montrés complètement incapables de le faire. Tandis que pour les deux autres sujets, le problème était qu'ils confondaient les liaisons et les enchaînements consonantiques.

4.1.3.2. Pratique de la phonétique et exposition à la langue française

Compte tenu de l'importance que représente la partie pratique dans l'apprentissage d'une langue étrangère, les réponses à la question 6 du questionnaire montrent que la majorité des sujets testés affirment avoir laissé de côté cet aspect important dans leur enseignement du français. La raison principale évoquée par les sujets testés est de ne pas avoir de laboratoires de langues dans leurs établissements d'enseignement (cf. annexe 3).

En ce qui concerne l'exposition à la langue française, la question 7 du questionnaire, voulait savoir si les sujets testés avaient accès aux chaînes de télévision et de radio

française, sept sujets sur dix ont affirmé y avoir parfois accès. Deux sujets affirment y avoir souvent accès. Et le troisième avoue de n'y avoir jamais accès. L'autre cas d'exposition à la langue française apparaît à la question no. 3 du questionnaire qui voulait savoir à quel âge chacun des sujets testés avait commencé l'apprentissage du français. Les réponses à cette question montrent que, pour trois sujets, l'âge se situe entre 13 et 14 ans. Tandis que pour les sept autres sujets, il se situe entre 15 et 19 ans. L'exposition tardive⁹ à l'apprentissage du français pourrait être une explication au manque de maîtrise des faits phonétiques.

4.1.3.3. Apport de l'anglais et du swahili dans l'apprentissage du français

La question n°8 voulait savoir si la connaissance de l'anglais et du swahili avait aidé les sujets testés à apprendre le français, les résultats de l'enquête montrent que huit sujets sur dix ont affirmé que la connaissance des deux langues les a aidés à apprendre le français. Les deux sujets restants, quant à eux, ont avoué que leur connaissance des deux langues ne les avait pas aidés à apprendre le français. En ce qui concerne la langue à laquelle les sujets testés ont tendance à faire référence dans leurs explications pour leurs élèves, les réponses proposées à la question n° 9 du questionnaire témoignent que six enseignants sur dix ont tendance à traduire dans les deux langues. Pour les quatre sujets restants, la tendance est de traduire soit en swahili et soit en anglais, (2 sujets traduisent en swahili et les deux autres font référence à l'anglais).

Enfin, la question n°10 du questionnaire voulait savoir si les sujets testés avaient l'habitude d'expliquer aux apprenants ce que distinguait le français de la langue maternelle des apprenants, les résultats obtenus à cette question attestent que tous les sujets ont l'habitude de le faire.

⁹ Le manque de maîtrise des faits phonétiques manifesté par les enseignants tanzaniens conforme bien **l'hypothèse de la période critique** de Lenneberg, E. (1967 cité par Bogaards, 1991, Bongaerts, 2003, Torras, 1997, Galindo et Moreno, 2007) selon laquelle la langue étrangère s'apprend mieux lorsque l'on est encore très jeune. Pour Lenneberg la période critique se termine avant la puberté.

4.2. Propositions de correction phonétique

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant est confronté à un certain nombre de difficultés. Concernant les problèmes liés à la prononciation des sons d'une langue étrangère, Polivanov et Troubetzkoy¹⁰, quant à eux, ont conceptualisé la notion de *crible phonologique* pour démontrer que chaque individu est sourd au système phonologique d'une langue cible. Ce cas de figure est mieux illustré par les résultats obtenus lors de l'enquête menée auprès des sujets de notre étude dont le crible phonologique de leurs langues maternelles les a empêchés de percevoir correctement certains sons du français. Compte tenu du fait que l'audition et la phonation correctes déterminent la bonne compréhension orale et facilitent l'expression, il importe de se familiariser avec ces sons, de rééduquer son oreille à la reconnaissance des sons qui semblent poser plus de difficultés et d'apprendre à les prononcer correctement. Pour que cet objectif soit atteint, nous avons proposé différentes activités de phonétique visant à aider les enseignants de français du secondaire en Tanzanie à améliorer leur prononciation du français. Cependant, avant de procéder à des propositions d'activités de phonétique, nous allons présenter succinctement les méthodes et les moyens utilisés pour corriger la prononciation des apprenants de français.

4.2.1. Les moyens de correction phonétique ponctuelle des erreurs

4.2.1.1. La méthode articulatoire

Selon Abry (2007 :51-52) et Guimbretière (1994 :46), la méthode articulatoire est utilisée depuis très longtemps. La caractéristique de cette méthode repose, d'après Guimbretière (ibid.), sur le postulat selon lequel l'émission des sons implique une connaissance relativement poussée du fonctionnement de l'appareil phonatoire. De ce fait, l'apprenant doit analyser et pratiquer en même temps, à partir de schémas, les mouvements nécessaires à la réalisation d'un son qu'il est amené à produire. L'intérêt que cette méthode présente en matière de correction des erreurs de prononciation est que, les schémas en coupe de la cavité buccale, nasale et pharyngale aident à indiquer avec la plus grande exactitude le lieu d'articulation des phonèmes. Quoique importante, cette méthode a le désavantage, comme le soulignent Abry (*ibid.* : 52) et Guimbretière (*idem.*), de sous-

¹⁰ GUIMBRETIERE E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*, p. 48.

estimer les capacités de chaque individu à trouver des procédés de compensation et de régulation dans l'acquisition de distinctions phonologiques.

Il paraît donc important d'avoir recours à plusieurs méthodes de correction pouvant se compléter et ce qui permettra d'arriver à de meilleurs résultats.

4.2.1.2. La méthode des oppositions phonologiques

La méthode des oppositions phonologique relève, selon Guimbretière (*op.cit.* : 47), des conceptions de Bloomfield, Jakobson et Halle qui classent les phonèmes en fonction de leurs traits distinctifs. Avec cette méthode, les phonèmes sont présentés par *opposition de type binaire*. Il s'agit de les faire répéter sous forme de *paires minimales*. Il est préconisé de corriger les erreurs phonologiques en priorité et de laisser les erreurs phonétiques à plus tard. Il faut donc privilégier les différences de sons qui font des différences de sens. L'accent est mis sur les exercices de « *discrimination auditive* » pour développer l'audition autant que la prononciation des apprenants. A travers des paires minimales de mots ou de phrase, l'apprenant est sensibilisé aux différences de sons n'existant pas dans sa langue qui font des différences de sens.

Exemple : [y] prononcé [u] entraîne des incompréhensions, tandis que le [R] prononcé [r] ne gênera pas la compréhension du message.

4.2.1.3. La méthode acoustique ou verbo-tonale

La méthode verbo-tonale que Petar Guberina a mise au point dans les années 1950, part du principe que l'apprenant prononce mal parce qu'il entend mal. Elle fait appel à un ensemble de stratégies pour qu'il puisse entendre mieux et donc en conséquence prononcer mieux. Cette méthode se caractérise, selon Guimbretière (1994 :48-49), par une rééducation de l'audition passant par *un quadruple conditionnement* au plan psychologique, corporel, psycho-somatique et audiophonatoire. Etant fondée sur une stratégie interventionniste, la méthode verbo-tonale propose des procédés correctifs qui sont disposés de manière à reconditionner l'audition par une action portant non sur l'articulation du sujet mais sur le modèle afin de procéder à une intégration inconsciente¹¹. L'intervention consiste à replacer l'élément fautif dans un environnement optimal pour conditionner l'audiophonation et ce, en recourant, selon le cas, à

¹¹ A. LANDERCY et R. RENARD (1977). *Eléments de phonétique*, Paris, Didier-CIPA.

l'intonation, au rythme, à la tension, à la phonétique combinatoire et à la prononciation nuancée (cf. Guimbretière, idem.). Comme le souligne Abry (*op.cit* :53-54), la priorité est aussi dans cette méthode donnée à la prosodie.

L'avantage de cette méthode réside essentiellement dans le fait d'intégrer l'apprentissage de la phonétique dans des situations réelles de communication, ce qui n'est pas le cas dans les méthodes précédentes.

4.2.1.4. Les moyens pour corriger phonétiquement les apprenants

On compte, selon Abry (idem.), 12 moyens auxquels l'on peut avoir recours pour procéder à la correction de la prononciation des apprenants. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, nous pouvons combiner plusieurs méthodes de correction phonétique pour parvenir à de meilleurs résultats. Nous avons constaté, par exemple, que la méthode articulatoire proposer de travailler en priorité la labialité, la méthode des propositions phonologiques, quant à elle, propose la discrimination auditive et de toutes les méthodes, c'est la méthode acoustique qui propose le plus de techniques de correction en travaillant l'intonation, le rythme, la tension/le relâchement, le trait aigu/grave, la gestualité, etc.

La méthode verbo-tonale propose des principes généraux (cf. Cuq, 2003 : 232-33) et différents recours dont la visée est de surmonter la surdité phonologique de l'apprenant en langue étrangère.

- L'apprentissage de la phonétique est inclus dans celui de la langue cible par le moyen de la situation de communication ;
- La présentation des modèle de la prosodie et de la phonétique combinatoire se fait en fonction de l'erreur de l'apprenant.
- La priorité est donnée à la prosodie.
- Pas d'intellectualisation : l'assimilation du nouveau système phonologique se fait inconsciemment, par approximation successive.
- Le travail de correction se fait en classe, individuellement avec l'enseignant.

4.2.1.4.1. Recours à la prosodie (rythme et intonation)

L'intonation et le trait aigu et grave

L'intonation est souvent utilisée pour corriger les erreurs sur les voyelles et les consonnes. Par exemple, selon ce moyen de correction, si un son est entendu trop aigu, l'enseignant le prononce et le fait prononcer avec une intonation descendante, plus grave. Si un son est entendu trop grave, à l'inverse avec une intonation montante plus aiguë. Pour mieux saisir cette technique de correction, nous renvoyons aux tableaux 6 et 8 p. 30 et 36 des traits aigu et grave des voyelles et consonnes de Abry (2007), voir en annexe 4.

La tension et le relâchement

En français, toutes les voyelles sont tendues : il n'y a pas de diphtongues. Les consonnes, quant à elles, présentent une caractéristique particulière en matière de trait « tension et relâchement ». Les consonnes occlusives sont plus tendues que les constrictives du fait de l'énergie articulatoire de l'explosion des occlusives. Les sourdes sont elles-mêmes plus tendues que les sonores correspondantes. Nous pouvons tendre ou relâcher un son en ayant recours, comme le souligne Abry (ibid : 58), à la position dans le mot : initiale, intervocalique et finale. Ce moyen peut s'appliquer aux consonnes comme aux voyelles. On peut corriger un son qui est produit trop tendu en le faisant répéter placé en position finale. Au contraire, si un son est trop lâche, il sera mis en position initiale.

Ce moyen s'avère utile dans le cas où les constrictives sont prononcées comme des mi-occlusives, comme par exemple : [dʒ] au lieu de [ʒ].

La durée

Avec cette méthode de correction, il est conseillé d'exagérer la durée d'un son pour mieux le faire entendre. Pour cela, il convient de prononcer des mots ou un texte en obligeant à hésiter. En français, on allonge la voyelle, avant de faire « euh... » (cf. fiche 24 activité 3 du livre de D. Abry, 2007 :152).

Exemple : « Je ne sais pas siii, euh... ».

4.2.1.4.2. Recours à la phonétique combinatoire

Par phonétique combinatoire, nous faisons référence à l'influence de l'entourage vocalique ou consonantique sur l'articulation. Dans cette méthode de correction,

l'enseignant est amené, selon l'erreur commise, à proposer de changer de consonne ou de voyelle pour rendre ce son plus aigu ou plus grave.

Partant du principe qu'une consonne aiguë + une voyelle grave → consonne moins aiguë ; une consonne grave + une voyelle aiguë → voyelle moins aiguë, il est possible d'avoir le cas où « il a bu » est prononcée par l'apprenant [ilabu]. Le [b] étant grave, il a rendu le [y] plus grave. Dans ce cas-là, la correction consiste donc à changer l'entourage consonantique, à mettre une consonne aiguë comme « s » et à faire prononcer [sy] avec une intonation montante. Il est conseillé dans cette méthode de faire répéter le son [y] à l'apprenant d'abord dans ce contexte très facilitant puis on change de consonne vers un contexte de moins en moins facilitant pour revenir au son de départ « b ».

Autre exemple : pour faciliter l'articulation d'un son en l'accompagnant d'un son de même lieu, ou pour une voyelle arrondie, l'apprenant ayant du mal à projeter les lèvres en avant, l'enseignant choisit une consonne bien prononcée par l'apprenant comme le « ch » par exemple qui a cette caractéristique : l'apprenant va articuler de cette manière plus facilement.

4.2.1.4.3. Recours à la prononciation nuancée ou déformée

L'opération consiste à prononcer le son déformé à l'opposé du son sur lequel l'apprenant se trompe. Par exemple, si l'apprenant prononce [w] au lieu de [ɥ], l'enseignant prononce un [ɥ] plus proche de [y].

4.2.1.4.4. Recours à la gestuelle du corps

Cette méthode de correction se caractérise par l'intégration du corps dans la prononciation des sons. L'intégration corporelle dont il est question ici peut se faire de deux façons : l'association d'un son avec un geste et la localisation d'un son dans une partie du corps. On a recours à l'association du son avec un geste lorsque l'apprenant a du mal à assimiler ou à produire des sons qui ne se trouvent pas dans son système phonologique. Pour bien distinguer les voyelles nasales, par exemple, on les présente par trois gestes des mains différents. Dans la localisation d'un ou de plusieurs son(s) dans

une partie du corps, il est demandé à l'apprenant de dire où sent-il « le [i], le [y], le [u] ?¹² »

<http://www.unil.ch/ling/phon/index.html>

4.3. Propositions d'activités de phonétique en classe de français

Dans cette partie qui est consacrée aux propositions d'activités de phonétique, nous nous intéressons à l'application des méthodes et des moyens de correction phonétique présentés ci-dessus afin d'aider les enseignants de français du secondaire en Tanzanie à améliorer leur audition et leur prononciation du français.

4.3.1. Enseignement/Apprentissage des consonnes du français

En ce qui concerne l'enseignement des consonnes du français, une attention particulière sera donnée :

- **au son [R].**

Afin d'aider les enseignants tanzaniens à parvenir à une prononciation correcte de la constrictive uvulaire [R] que la majorité d'entre eux tendent à prononcer soit [r] soit [l] et parfois à l'omettre des mots, il nous semble judicieux de mobiliser différents procédés correctifs grâce auxquels ces enseignants maîtriseront ce son avec moins de difficultés.

- Si [R] est prononcé [l]

Cela concerne l'opposition d'une consonne constrictive uvulaire et d'une consonne constrictive latérale, alvéolaire. Il s'agit ici de prononcer un son [R] plus relâché.

Pour aider les enseignants tanzaniens à maîtriser ce son, on aura recours tout d'abord à la **méthode articulatoire**. Compte tenu du fait que cette méthode est fondée sur les caractéristiques articulatoires, l'enseignant peut s'en servir pour expliquer aux apprenants que les deux sons s'articulent à deux différents lieux d'articulation. Cette explication peut être renforcée par les coupes sagittales du livre de P.R. Léon (1992 :66-67-68), *phonétisme et prononciations du français* montrant les consonnes et leur schéma articulatoire et celles du livre de D. Abry (2007 :29) montrant l'arrondissement et non arrondissement des lèvres (cf. annexe 5).

¹² .M. Kaneman-Pougatch et E. Pedoya-Guimbretiere, Plaisir des sons, 1989.

On passe ensuite à **la méthode des oppositions phonologiques** qui va permettre aux apprenants d'effectuer les exercices de discrimination auditive. Avec ces exercices, on proposera à l'apprenant d'écouter, de repérer et de répéter les sons dans toutes les positions : en initiale, en intervocalique, et en finale. Nous renvoyons à l'ouvrage de D. Abry et M-L. Chalaron (2011 :187-189) d'où sont tirés les exemples suivants :

Exercice 1:

Répétez. Distinguez bien [R] et [l]

A l'initiale

loup et roue
long rond
lit riz

Entre deux voyelles

village et virage
calotte carotte
foulure fourrure

En finale

mal et mare
aile air
cil sire

Dans un groupe consonantique

pli et prix
blâmer bramer
blanche branche

Les exercices de ce genre se trouvent aussi dans D. Abry et M-L. Chalaron (1994 : 192-3, activités 1 et 2), M. Léon (2003 :97-98), M. Kaneman-Pougatch et E. Pedoya-Guimbretière (1994 : 175) et (voir annexe 6). On peut aussi trouver les exercices pareils sur site phonétique suivant :

http://www.french.hku.hk/starters/fonetik/fonetik_main.htm

Finalement, on procédera à **la méthode verbo-tonale** qui fait appel à la combinaison des sons consonantiques et vocaliques. Etant donné que le son [R] est entendu plus aigu et surtout plus tendu, sa correction consistera à maintenir le son dans une position finale pour le relâcher avec une intonation descendante en l'entourant d'une voyelle plus grave. Une fois que le son est bien maîtrisé par les apprenants dans cette position, on le travaillera dans les autres positions: pre-consonantique, intervocalique, post-consonantique et initiale comme le montre D. Abry (2007 :135-37) dans son livre « *La phonétique : audition, prononciation correction* » d'où sont tirés les exemples suivants (voir annexe 6):

Exemples : bord, mort, sort, dort, corps,

Pour, cour, four, sourd, tour, amour, séjour, etc.

- Si [R] est prononcé [r]

Dans ce cas-là, on aura recours à **la méthode articulatoire** grâce à laquelle l'enseignant expliquera aux apprenants que, même si le son [R] français et le son [r] swahili et anglais sont tous les deux transcrits par la lettre « r », ils ne se prononcent pas au même lieu d'articulation. Le [R] français est uvulaire tandis que le [r] swahili et anglais est alvéolaire. Nous préconisons les exercices des pages 89-93 de M. Léon (2003) *Exercices systématiques de prononciation française*. On peut également faire les exercices de la page 177 de *Plaisir des sons* M. Kaneman-Pougatch et E. Pedoya-Guimbretière (1994) (voir annexe 6).

Enseignement du [ʒ]

La constrictive française [ʒ] est dans la majorité des cas réalisée comme une mi-occlusive [j] du swahili ou [dʒ] de l'anglais par certains enseignants de français du secondaire en Tanzanie.

Pour aider ces enseignants à se l'approprier, on aura recours tout d'abord à la méthode articulatoire dont l'on se servira pour expliquer aux enseignants ce qui différencie la constrictive [ʒ] de la semi-occlusive [j] ou [dʒ] en terme de leurs caractéristiques articulatoires. Ce procédé correctif peut être accompagné d'une coupe sagittale consonantique indiquant le point d'articulation du son [ʒ] (voir annexe 5).

On procédera ensuite à la méthode acoustique selon laquelle la position qu'occupe un son dans le mot joue un rôle prépondérant pour la diminution ou l'augmentation de sa tension. On relâchera le son [ʒ] qui est prononcé [j] dans le mot [bõjuR] en le maintenant, tout d'abord, en position finale avec une intonation descendante :[bõʒʒʒʒ] et en allongeant la durée de l'émission de la consonne. Puis, on continuera [bõʒʒu] [bõʒʒuR] et finira en revenant au contexte de départ.

Il conviendrait aussi de travailler le [ʒ] dans toutes les trois positions. Cela permettra aux apprenants tanzaniens de l'entendre et de le prononcer en positions initiale et finale dans lesquelles il n'existe pas dans la langue anglaise.

Exercice 2 :

Prononcez [ʒ] dans toutes les positions. Répétez horizontalement puis verticalement.

a) Position finale->position intervocalique->position initiale

âge	âgé	J'ai
mange	agent	Jean
bouge	bonjour	Joue
ange	enjeu	Jeu

b) Ecoutez les phrases suivantes et soulignez les lettres qui correspondent au son [ʒ].

-Je vais changer cette jupe beige, le tissu est trop rigide.

-Il faut toujours qu'il juge les gens sur leur mine.

Comment s'écrit le son [ʒ]

4.3.2. Enseignement/Apprentissage des semi-consonnes

Des trois semi-consonnes du français : [w], [j], [ɥ], c'est l'enseignement de la semi-consonne [ɥ] dont nous nous préoccuperons. La plupart des enseignants tanzaniens ont tendance à confondre les sons [ɥ] et [w].

- L'enseignement de la semi-consonne [ɥ]

Pour aider les enseignants tanzaniens à parvenir à distinguer les deux sons, on s'appuiera tout d'abord sur la méthode des oppositions phonologiques. Par des exercices de discrimination auditive, l'apprenant parvient à détecter la différence entre ces deux sons. On peut faire les exercices pages 73 et 74 du livre de M. Kaneman-Pougatch et E. Pedoya-Guimbretière (*ibid.*) *Plaisir des sons*

Exemples : Lui/louis enfuir/enfourir bouée/buée

et les 3 exercices 1, 6 et 7, 11 pages 181, 182 et 183 du livre de L. Charliac et A-L. Motron *Phonétique progressive du français, niveau intermédiaire* (1998) (cf. annexe 7).

On peut également avoir recours à l'entourage vocalique ou consonantique, à la gestuelle du corps, et aux moyens qui relèvent de la méthode acoustique. On peut, grâce au moyen de l'entourage vocalique ou consonantique, expliquer aux enseignants la combinaison des différentes voyelles qui engendrent la semi-consonne [ɥ]. Les exemples pour illustrer ce cas de figure sont tirés des livres de D. Abry (idem : 31-32) et de M. Kaneman-Pougatch et E. Pedoya-Guimbretière (ibid : 71-72) *Plaisir des sons*, (voir annexe 7).

u + voyelle

Il peut se réaliser soit [y] soit [ɥ] quand il est suivi des différentes voyelles du français à l'exception de la voyelle [i].

Exemple : saluer [salye] → trois syllabes **ou** [salɥe] → deux syllabes

u + i

Exemple : enfuir suis [ãfɥiR], ennui [ãnɥi]

La gestuelle du corps permettra d'associer le son [ɥ] avec un geste qui va permettre à l'apprenant tanzanien de le distinguer du son [w], lui-même sera aussi associé d'un autre geste le distinguant du son [ɥ]. Nous renvoyons à la page 74 de M. Kaneman-Pougatch et E. Pedoya-Guimbretière *Plaisir des sons* (cf. annexe 7).

Enfin, la prononciation déformée peut apporter une aide à l'enseignement du son [ɥ]. Grâce à ce moyen, on fera acquérir ce son en passant par l'articulation de la voyelle [y] d'où provient la semi-voyelle [ɥ]. Pour pratiquer la prononciation de ce son, on peut faire la fiche 13 de D Abry et J Veldeman-Abry (idem : 114), voir annexe 7.

4.3. 3. Enseignement/Apprentissage des voyelles du français

L'enseignement des voyelles arrondies orales

- L'enseignement de [y]

La plupart des apprenants tanzaniens confondent le [y] avec le son [u]. On aura recours tout d'abord à **la méthode articulatoire**. L'enseignant expliquera aux apprenants que les sons [y] et [u] qui sont tous arrondis et qu'ils se distinguent par la position de la langue : le [y] se prononce avec la langue relevée vers l'avant (voyelle antérieure) tandis que le [u] se prononce avec la langue relevée vers l'arrière (voyelle postérieure).

On montrera les coupes sagittales de D. Abry et M-L. Chalaron *Phonétique 350 exercices* (p.22) pour intellectualiser les gestes à fournir pour ces deux voyelles (cf. annexe 8)

Pour les apprenants qui prononcent le son [i] à la place du son [y], l'enseignant expliquera le mouvement des lèvres projetées en avant, et il le fera lui-même ce qui n'est pas le cas pour la prononciation du son [i]. Il accompagnera également son explication des mêmes coupes sagittales tirés du livre de D. Abry et M-L. Chalaron *Phonétique 350 exercices* (cf. annexe 8).

On aura ensuite recours à la discrimination auditive grâce à laquelle les apprenants seront amenés à opposer les sons qui posent problème. Nous avons par exemple constaté que les apprenants tanzaniens ont tendance à prononcer soit [u] soit [i] au lieu de [y]. L'enseignant proposera à ses apprenants les exercices de types binaire ou ternaire impliquant écoute, repérage et répétition. Pour ce genre d'exercices, nous renvoyons aux ouvrages de D. Abry et M-L. Chalaron *Phonétique 350 exercices* (pp : 23-27), de D. Abry et M-L. Chalaron *Les 500 exercices de phonétique* (pp : 30, 32-33,39) et de L. Charliac et A-C. Motron (idem : 45) d'où sont tirés les exemples suivants : (voir annexe 8).

Exercice 3:

Écoutez et entourez les mots que vous entendez.

Syllabe ouverte (consonne, voyelle)	syllabe fermée (consonne, voyelle, consonne)
si su sous	gite jute joute
qui cul cou	pire pur pour
mie mue mou	bile bulle boule

Enfin, on peut aussi avoir recours à la méthode verbo-tonale dans laquelle la priorité est donnée à la prosodie. Selon cette méthode, l'enseignant peut aider les apprenants qui prononcent le son [u] au lieu de [y] à se l'approprier en utilisant une intonation montante avec des consonnes aiguës ([s], [t]) pour le rendre plus aigu. Dans les cas où le son [y] est

prononcé [i], la correction consistera à le prononcer avec une intonation descendante et des consonnes graves [b], [m].

Exemple : su, têtu, bu, mur, etc.

- L'enseignement du son [œ] prononcé [ɛ],

L'enseignant expliquera aux apprenants que les deux sons ne se distinguent que par l'arrondissement des lèvres, son [œ] l'arrondissement des lèvres /son [ɛ] lèvres non arrondies. Ce cas de figure sera illustré par les coupes sagittales extraites de D. Abry et J. Veldeman. Abry *La phonétique : audition, prononciation, correction* (p.29), voir annexe 5. On peut également se référer à l'extrait tiré du livre de D. Abry et M-L. Chalaron (1994 :46). Il conviendrait aussi de consulter le site phonétique suivant : http://www.french.hku.hk/starters/fonetik/fonetik_main.htm

- L'enseignement de [ø]

Pour le son [ø] confondu avec le [e], l'enseignant aura recours à la méthode articulatoire. Dans un premier temps, l'enseignant va prononcer les sons [ø] et [e] en faisant remarquer aux apprenants le positionnement des lèvres (écartées ou arrondies).

Il associera ensuite des gestes à la parole en prononçant des paires minimales par opposition, le poing fermé pour [ø] et la main ouverte pour [e] en articulant ces-ceux, des-deux, fais-feu,. L'enseignant peut aussi consulter le site suivant pour y puiser plus d'exercices d'opposition du son à l'étude : <http://phonetique.free.fr>

L'enseignement des voyelles nasales : [ɛ̃], [ã], [õ].

Pour apprendre les voyelles nasales aux apprenants tanzaniens, l'enseignant peut tout d'abord avoir recours à **la méthode articulatoire** pour aider ses apprenants à sentir la nasalité vocalique. Avec cette méthode, l'enseignant fait une pression avec les doigts sur le nez en prononçant la voyelle orale [a] et une voyelle nasale [ã] puis en prononçant la consonne nasale [m] et la consonne orale [b], consonnes nasale et orale qui lui sont bien connues. En imitant leur professeur, les apprenants se rendront compte que l'impression auditive est différente puisque si l'on bouche le nez, il n'y aura aucune conséquence sur le [b] et [a] alors qu'il y en aura une sur le [m] et le [ã].

L'enseignant passe ensuite aux exercices de discrimination auditive. Pour amener les apprenants à distinguer les voyelles orales des voyelles nasales, l'enseignant va prononcer les voyelles nasales en les opposant aux voyelles orales correspondantes. L'enseignant peut demander aux apprenants d'écouter puis de répéter à haute voix. Nous renvoyons à ce sujet aux livres de D. Abry et J. V. Abry *La phonétique : audition, prononciation, correction* (p. 107-110) et de D. Abry et M-L. Chalaron, *Les 500 exercices de phonétique* (pp : 76-78) voir extraits en annexe no. 9. L'enseignant peut aussi consulter le lien suivant :

http://www.french.hku.hk/starters/fonetik/fonetik_main.htm

Alternance vocalique [ɛ̃]/[vɛ̃], [ɛ̃]/[ɛ̃n], [ɛ̃]/[in]

Exercice 4 :

Ecoutez quelques exemples puis lisez les phrases et répétez-les à haute voix.

C'est un ami	c'est une amie
C'est un élève	c'est une élève
tanzanien	tanzanienne
ghanéen	ghanéenne
Ivoirien	ivoirienne
mozambicain	mozambicaine
Mais	
nigérian	nigériane

Alternance vocalique [ɔ̃]/[ɔ̃n]

Travailler les oppositions phonologiques [ɔ̃]/[ɔ̃n]

1. Adjectifs

Passez du féminin au masculin puis faites l'inverse.

Exemple : bonne → bon

Longue	patronne
Mignonne	baronne

2. Noms + verbes

Passez du nom au verbe puis faites l'inverse.

Exemple : un soupçon → soupçonner

une rançon	un don
------------	--------

un frisson

une fonction

un tampon

une raison

Alternance vocalique [ã]/[an]

Ecoutez ces mots féminins. Prononcer la forme masculine correspondante à haute voix et écrivez-la.

[an]

[ã]

Paysanne → paysan

Occitane

Sultane

Afghane

On peut également opposer les voyelles nasales entre elles suivant les difficultés qu'elles ont présentées aux apprenants. Cela peut se faire de la manière suivante : l'enseignant commence par faire écouter les trois formes aux apprenants pour qu'ils s'imprègnent des trois sons en opposition les uns après les autres. Puis l'enseignant peut proposer différentes activités aux apprenants en leur demandant de dire quel son ils ont entendu pour chaque mot : [ɛ̃], [ã] ou [õ] ? ou dans quel ordre ils ont entendu le son : [ɛ̃], [ã] ou [õ] dans les mots qui leur sont proposés : 2, 1, 3 ou 3, 2, 1 ou 1, 3, 2..., puis ils l'écrivent. On peut se référer à l'ouvrage de M. Léon (1976, pp : 40-42) *Exercices systématiques de prononciation française*, de D. Abry et M-L. Chalaron (pp: 79-80) *Les 500 exercices de phonétique* et de M. Kaneman-Pougatch et E. Pedoya-Guimbretière *Plaisir des sons* (pp : 52-54, 58, 61, 62), voir annexe 9.

Exercice : 4

Dans quel ordre entendez vous les mots

Syllabe ouverte

1. [ɛ̃] 2. [ã] 3. [õ]
teint temps ton 2-1-3
1. lin lent long
2. sain cent son
3. rein rang rond

Syllabe fermée

1. [ɛ̃:] 2. [ã] 3. [õ]
pinte pente ponte 1-2-3
4. teinte tante tonte
5. mainte menthe monte
6. linge lange longe

Plus d'exercices d'oppositions des voyelles nasales sont disponibles sur site phonétique suivant: http://www.french.hku.hk/starters/fonetik/fonetik_main.htm

Enfin, l'enseignant aura recours à la méthode acoustique qui prend en compte le schéma mélodique dans la production des sons. Partant du fait qu'on entend mieux une voyelle longue qu'une voyelle brève, un son accentué qu'un son inaccentué, l'enseignant présentera dans un premier temps la liste de mots ou la voyelle nasale français est en syllabe fermée et l'accentuera pour la faire mieux entendre par ses apprenants. On peut se référer, à ce sujet, à l'ouvrage de D. Abry et J. Veldeman. Abry *La phonétique : audition, prononciation, correction* (2007, pp : 111-113) et à celui de D. Abry et M-L. Chalaron (2011, pp: 79) *Les 500 exercices de phonétiques BIB2* desquels sont tirés les exercices donnés ci-dessous.

Exemples : 5

[ɛ̃]	[ã]	[õ]
Pince	pense	ponce
Teinte	tente	tonte
Quinte	kant	conte

Comme les apprenants tanzaniens confondent le son [ɛ̃] et le son [ã] l'enseignant doit renforcer l'acuité du son [ɛ̃] pour qu'il soit clairement distingué du son [ã] qui est plus grave. L'enseignant va donc faire prononcer le son [ɛ̃] avec une intonation montante et le geste de la main vers la haut.

4.3. 4. Enseignement de la phonétique combinatoire

- L'enseignement de « e » instable

Il faut apprendre aux apprenants tanzaniens à s'approprier les règles du son [ə] quant à son maintien ou à sa chute dans certains contextes. Ces règles sont au nombre de six comme nous l'avons déjà évoqué plus haut (cf. § 2.2.3.5.). L'enseignant commencera par travailler la chute du « e » dans les formes verbales au futur simple ou au conditionnel des verbes en -er comme dans : *je mang(e)rai(s)*. Puis il procédera à travailler le maintien du « e » dans la première syllabe d'un mot ou d'un groupe de mot hormis le mot « je » : *de main j(e) pars, à d(e)main*.

Enfin, il proposera des exercices aux apprenants dans lesquels il leur demandera d'écouter, observer puis barrer les « e » non prononcés et souligner ceux qui le sont. Pour illustrer ce cas de figure, renvoyons-nous aux extraits tirés du livre de D. Abry et J. V. Abry (84-91) *La phonétique : audition, prononciation, correction*, de M. Léon (*ibid.*, pp :

49-54) *Exercices systématiques de prononciation française et de celui de D. Abry et Chalaron (idem : 90-94) (cf. annexe 10).*

Exemples :

Barrez les « e » non prononcés.

Je te l e promets

1. Je te le prête.
2. Je te le conseille.
3. Je te le confie.

- L'enseignement des enchaînements consonantiques

Pour amener les apprenants tanzaniens à s'approprier les enchaînements consonantiques, l'enseignant expliquera aux apprenants le contexte dans lequel l'enchaînement se réalise. Toutes les consonnes peuvent être impliquées par un enchaînement. L'enseignant proposera différentes activités aux apprenants leur demandant d'écouter et de repérer tous les enchaînements contenus dans les phrases entendues. On peut, à ce sujet, se référer aux extraits du livre de D. Abry (idem, pp : 92-96) et de celui de L. Charliac et A-C. Motron (2003:38-39) voir annexe 11. On peut également consulter le lien suivant sur lequel il y a plusieurs exercices portant sur cet aspect phonologique : <http://courseweb.edteched.uottawa.ca/phonetique/index.htm>.

Exemple :

Ecoutez et notez les enchaînements dans les phrases suivantes.

[p] un groupe **important**

[f] des griffes acérées

[k] Dominique est arrivée

[v] à vive allure

[g] une longue avenue

[s] un exercice a trous

- L'enseignement des liaisons

Dans l'enseignement des liaisons comme dans celui des enchaînements, l'enseignant commencera par la définition des liaisons en expliquant aux apprenants les contextes dans lesquels les liaisons sont obligatoires, facultatives et interdites (cf. On peut, à ce sujet, se référer au tableau 3 P. 23 des différentes liaisons de D. Abry (2007), de D. Abry et Chalaron (2011 :98-108), voir en annexe12. Exercices (Charliac et Motron, 1998 :110-

111). Pour avoir plus d'exercices sur les liaisons, l'enseignant peut consulter le lien suivant : <http://prononciation.tripod.com/liaison.htm>.

4.3.5. Différents textes pour travailler les sons du français.

Nous présentons dans cette sous-sous partie des extraits de quelques textes qui permettront à l'enseignant de travailler les difficultés de ses apprenants en phonétique en se principalement focalisant sur la prosodie et les sons (généralement en opposition) présentées le plus problématiques aux apprenants tanzaniens.

Pour travailler les sons : R-l (Texte extrait du livre de D.Abry et M-L. Chalaron, 2011 :108)

Retraçons rapidement le parcours de Séraphine Louis, peintre autodidacte contemporaine de Camille Claudel, et qui, comme elle, connut une fin de vie tragique.

Orpheline à sept ans, elle a d'abord mené une vie misérable. Placée comme employée dans un couvent de Senlis, elle devient très pieuse et bientôt se sent habitée par une force intérieure qui lui demande de peindre. Elle se rend chez un marchand de couleurs, achète des tubes de peinture et des pinceaux, et elle se met à peindre. Elle s'enferme dans sa chambre, une petite pièce à une fenêtre qu'elle loue au premier étage d'une maison, près de la cathédrale de Senlis. Elle est remarquée un jour par un collectionneur allemand qui achète trois tableaux, un bouquet de lilas, un cerisier et deux ceps de vigne, et décide de soutenir sa carrière. Une exposition à Paris consacre sa renommée. Elle devient célèbre. Mais Séraphine est de plus en plus agitée, souffrant d'hallucinations et de pensées délirantes. Elle est internée dans un asile en 1932. À partir de cette date, elle refusera de peindre et basculera dans le silence. Elle est abandonnée de tous. Celle qu'on appelait « Séraphine de Senlis » meurt dix ans plus tard. Il n'y aura personne à son enterrement.

Pour travailler les sons : *ē- ā- ō* (extrait du livre de D. Abry et M-L. Chalaron, 1994 : 96)

Les « in », les « un », les « an », les « on » et le dindon

Personnages : Jean et Gaston.

JEAN : Dans la basse-cour, depuis dimanche, le blanc dindon dont ta tante et toi me fites don, lundi dernier, fait la cour à la dinde blanche de mon cousin, fils d'oncle Aron.

GASTON : Ce n'était pourtant pas un lundi, mais bien un vendredi que moi, Gaston, ton cousin, je te fis don d'un blanc dindon dont tu m'apprends qu'il fait la cour, dans la basse-cour, à la blanche dinde dont te fit don l'autre cousin, fils d'oncle Aron, mari de la tante Angèle que tant tu aimes.

JEAN : Gaston !

GASTON : Hein ?

JEAN : Gaston, entends-tu, ne trouves-tu pas, cette conversation pour apprendre à prononcer le son « an », le son « on », le son « in », a l'air con ?

GASTON : Jean, tu as raison. Abstenons-nous-en donc. Quand nous reverrons-nous ?

JEAN : Un de ces lundis.

Eugène IONESCO, in « Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains », in *Théâtre V*, Éd. Gallimard.

Pour travailler les sons : y-u (extrait du livre de D. Abry et M-L. Chalaron, ibid.:32)

Limerick de l'enfant qui était fort comme un Turc

Il était une fois tout près de Bar-le-Duc
un enfant nommé Luc qu'était plus fort qu'un Turc.
Il était assez fort pour porter un viaduc.
Il était assez fort pour voler un aqueduc.
« Je suis plus fort qu'un Turc », disait l'orgueilleux Luc.
« Je suis fort comme deux Turcs », affirmait l'enfant Luc.
« Je suis fort comme trois Turcs ! » « C'est vrai », lui dit le duc,
qui connaît tous les trucs des gens de Bar-le-Duc.

Claude Roy, *Enfantasques*, Éd. Gallimard.

[...]

Mais je serai doux
Comme un bisou voyou dans le cou
Attentionné tiède à vos genoux
Des caresses et des mots à vos goûts
Dans la flemme absolue n'importe où
Mais doux.

Oui, je serai doux
Comme un matou velours, un cachou
À l'abri lové dans notre igloo
Couché debout sens dessus-dessous
Grand manitou de tous vos tabous
Si doux.

Jean-Jacques GOLDMAN, *Si doux*, Éd. JRG/NEF.

Pour travailler le son [ʒ] (extrait du cahier de l'élève : plaisir des sons de Pedoya-Guimbretiere et Kaneman-Pougatch, 1990 : 71)

Dans ce texte, les apprenants seront demandés de souligner des lettres qui correspondent au son [ʒ]. Une fois qu'ils auront souligné toutes les lettres transcrivant le son d'étude, l'enseignant leur demandera de dire différentes façons dont le son [ʒ] est écrit.

Les projets de Jeanne Chala

Le présentateur : Et voici notre plus jeune chanteuse : Jeanne Chala (*applaudissements*). Jeanne Chala que nous avons la joie d'accueillir aujourd'hui, dans ce show. Alors Jeanne, quels sont vos projets ?

Jeanne Chala : Tout d'abord, je compte me rendre au Japon pour une série d'enregistrements. Je songe ensuite à voyager quelque temps, juste pour le plaisir. Et puis, j'ai également l'intention de changer quelques morceaux. J'aimerais choisir des succès étrangers. J'ai aussi envie de m'acheter une maison, je pense prendre quinze jours pour ça ! Voilà !

Le présentateur : Merci Jeanne. J'espère vous revoir bientôt et je vous souhaite un bon voyage au Japon.

Jeanne Chala : Merci ! Merci beaucoup ! Mais avant de vous quitter, je tiens à vous chanter une dernière chanson.



POÈME

Le temps l'horloge

L'autre jour j'écoutais le temps
qui passait dans l'horloge.
Chaînes, battants et rouages
il faisait plus de bruit que cent
au clocher du village
et mon âme en était contente.
J'aime mieux le temps s'il se montre
que s'il passe en nous sans bruit
comme un voleur dans la nuit.

Jean Tardieu
extrait de «Plaisanterie»
in *L'accent grave l'accent aigu*
© Editions Gallimard

Pour travailler les sons [E], [Œ] (Texte extrait du livre de D.Abry et M-L. Chalaron, 1994 :69)

Le travail que les apprenants seront appelés à effectuer dans ce texte est de se servir de stylos de différentes couleurs à souligner des lettres correspondant aux sons d'étude.

■ JEUX POÉTIQUES, JEUX PHONÉTIQUES

Tout près d'un lieu rocheux venteux et nuageux,
Mon bon neveu Mathieu se fait un pot-au-feu.
Par là se meut un gueux, hideux et loqueteux
qui zieute le pot-au-feu de mon neveu Mathieu.
Mathieu est généreux et lui lance deux œufs,
Mais ce ne sont pas des œufs que veut ce gueux hideux.
Il veut le pot-au-feu de Mathieu mon neveu.
Le gueux émeut Mathieu qui lui en donne un peu.
Mais le gueux audacieux en veut et en reveut.
Et Mathieu généreux lui donne son pot-au-feu.
« Ventrebleu ! dit le gueux, tu es un cordon bleu. »
Puis il lui dit adieu et part vers Saint-Brieuc.

*

Tout près d'un vieux tilleul et d'un beau chèvrefeuille
Un voyageur rêveur déjeune d'un chou-fleur.
Par là passe une veuve en deuil et désœuvrée
Qui pleure pleure et pleure et maudit son malheur.
Les pleurs de cette veuve émeuvent le voyageur
Qui accueille la veuve dessous le vieux tilleul.
« Prenez donc ce chou-fleur ! lui dit le voyageur.
– Beurk ! répond la veuve, j'ai horreur du chou-fleur. »

« N'ayons jamais de cœur envers les veuves en pleurs »,
Se dit le voyageur, qui reprit son chou-fleur
Et laissa seule la veuve tout près du vieux tilleul.

M

Conclusion

Mon étude m'a permis de bien comprendre les caractéristiques phonétiques du swahili et des langues bantoues parlées en Tanzanie. En les étudiant, j'ai découvert des langues dont je n'avais qu'une connaissance réduite. Concernant la langue française, je l'étudie depuis 24 ans et je l'enseigne depuis 13 ans, mais durant toute cette période, je n'avais jamais eu l'occasion de me pencher sur l'analyse de son système phonologique d'une manière aussi précise. Et nous avons compris pourquoi certains sons posaient problème aux apprenants tanzaniens.

Les méthodes de correction phonétique que j'ai découvertes m'ont fait comprendre qu'il y a plusieurs moyens de correction phonétique et que l'on peut utiliser plusieurs moyens pour chaque erreur et voir ce qui marche le mieux pour chaque apprenant.

Nous avons, grâce à cette étude, constaté que le swahili comprend plusieurs spécificités qui le distinguent des autres langues bantoues sur le plan phonologique et sur le plan lexical. Ces différences ont des conséquences dans les erreurs de prononciation en français commises par les apprenants tanzaniens.

Cette étude a porté surtout sur l'amélioration des voyelles et des consonnes du français. La partie prosodique, malgré l'importance qu'elle présente a eu une place réduite par manque de temps. Il serait donc intéressant d'approfondir cette étude en se penchant davantage sur l'analyse des erreurs des étudiants portant sur le rythme, l'accent et l'intonation linguistique et expressive.

Nous avons, à partir des résultats de l'enquête et de l'analyse de la situation sociolinguistique et du système éducatif de la Tanzanie, constaté que les difficultés de prononciation du français auxquelles sont confrontés les enseignants de français du secondaire en Tanzanie sont imputables à la différence entre les systèmes phonologiques du français et celui du swahili et des autres langues bantoues, au manque d'exposition des enseignants à la langue française, à la place réduite de la phonétique dans les programmes de cours de français à DUCE, ce qui semble conformer les hypothèses émises dans l'introduction de cette étude. Il faut que les programmes soient revus pour permettre l'élargissement de la place de la phonétique surtout avec les débutants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET SITOGRAPHIQUES

- ABRY D., CHALARON M.L. (2011). *Phonétique 500 exercices*, B1B2 Hachette.
- ABRY D., CHALARON M.L. (1994). *Phonétique 350 exercices*, Hachette, 6 cassettes.
- ABRY D., VELDEMAN-ABRY J. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*, CLE.international
- BESSE, H., PORQUIER, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Didier.
- BOGAARDS, P. (2003). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères* Paris, Hatier Didier.
- BONGAERTS T. (1991). «Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue » dans *Acquisition et interaction en langue étrangère : Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Aile N° 18, pp : 79-98
- BROWN H. DOUGLAS. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Regents.
- CHAMPAGNE-MUZAR C., BOURDAGES J. S. (1998) [1993]. *Le point sur la phonétique*, CLE international
- CHARLIAC L., MOTRON A.C. (1998). *Phonétique progressive du français, niveau Intermédiaire*, CLE International
- CHARLIAC L., LE BOUGNEC J-T, LOREIL B., MOTRON A-C. (2003). *Phonétique progressive du français, niveau débutant*, CLE : International
- CORDER S.P. (1967) "The significance of learners' errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5: 160–170.
- CORDER S. P. (1981) *Error analysis and interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.
- CORDER S. P. (1980). "Idiosyncratic Dialect and Error Analysis," *Error Analysis: Perspective on Second Language Acquisition*, edited by Jack C. Richards, 5th ed., London: Longman.
- CUQ, J.-P., GRUCA I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG
- CUQ, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde*, CLE international

- DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., *et al.* (2007). *Grand dictionnaire : Linguistique & Science du langage*, Larousse.
- FISHMAN J. (1967). "Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism", in *Journal of Social Issues*, no 32, repris en 1971 dans l'ouvrage en français sociolinguistique.
- GALINDO A., MORENO L.M. (2007). « L'hypothèse de la période sensible et le développement de la langue maternelle et seconde : un cadre de référence pour le bilinguisme chez l'individu » *Revista de investigaciones No.17-Universite del Quindío* pp : 35-54 Armenia, Año ISSN 1794-631 X, En ligne sur : <http://www.uniquindio.edu.co/uniquindio/revistainvestigaciones/adjuntos/pdf/ccb6N1704.pdf>: consulté: le 10 novembre 2011.
- GALISSON R., COSTE D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.
- GAONAC'H D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier/Didier.
- GARDES-TAMINE J. (2008). *La grammaire1. Phonologie, morphologie, lexicologie : Méthodes et exercices corrigés*, ARMAND COLIN.
- GUIMBRETIERE E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier/Hatier.
- HYMAN L. (2003). Segmental Phonology, NURSE, D. & PHILLIPSON, G. (eds) *The Bantu Languages*. London and N.Y.: Routledge, 42-58.
- KANEMAN-POUGATCH M., PEDOYA-GUIMBRETIERE E. (1991). *Plaisir des sons*, Hatier/Didier.
- KISSEBERTH C., ODEN D. (2003). "Tone", NURSE, D. & PHILLIPSON, G. (eds.) *The Bantu Languages*. London and N.Y.: Routledge. 59-70
- LADO R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- LEON M. (2003). *Exercices systématiques de prononciation française*, Hachette.
- LEON M. (1976). *Exercices systématiques de prononciation française*, Hachette
- LEON P.R. (1992). *Phonétisme et prononciations du français*, Nathan.
- LAURET B., (2007). *Enseigner la prononciation: questions et outils*, Hachette.

MASSAMBA P. D., KIHORE Y., MSANJILA P.Y. (2004). *Fonolojia ya Kiswahili Sanifu: Sekondari na Vyuo*, TUKI, UDSM.

MINISTERE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, (2010). *Programme d'enseignement de français dans des écoles secondaires : Niveau élémentaire de 1^{ère} à 4^e année* : ITE, Dar es Salaam.

NURSE D., PHILLIPSON G. (2003) (eds). *The Bantu Languages*. London and N.Y, Routledge.

POWELL, GERAINT. (1998). 'What is the Role of Transfer in Interlanguage'. Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster University.

<http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/workingpapers.htm>: Consulté le **13 Juillet 2012**.

PY B. (2004). A propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs, dans GAJO L, MATTHEY M., MOORE D., & SERRA C. (eds.), *Un parcours au contact des langues*, Didier, pp : 13-23.

RUGEMALIRA J.M., MUZALE H.R.T. (2008). "Researching and Documenting the Languages of Tanzania" in *Language documentation and conservation* , University of Dar es Salaam, Vol. 2, No. 1, pp. 68-108:<http://nflrc.hawaii.edu/ldc/>.
<http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/handle/10125/1802/muzalesmall.pdf;jsessionid=2FB4BE215F219EAF48362BC4575521C5?sequence=12>: **consulté, le 24 septembre 2012**.

SAFARI, J.F. (1980). *Swahili made easy: A beginner's complete course*. Tanzania Publishing House.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage: International Review of Applied Linguistics. 10:201-231. Taylor, Barry P.

TORRAS C., ROSA M., et alii. (1997). « Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère » dans *Acquisition et acquisition en langue étrangère : Appropriation des langues en situation de contact*, Paris, Aile N° 10, pp : 127-158.

http://french.chass.utoronto.ca/paroles_francophones/accueil.htm

<http://www.unil.ch/ling/phon/index.html>

<http://www.imagiers.net/phonetique/>

<http://virga.org/cvf/index.php?item=1du>

<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/>

<http://www.estudiodefrances.com/fonetica/loqsepronuncia.htm>

http://www.ac-grenoble.fr/casnav/Espace_enseignant/articles.php?lng=fr&pg=531