

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix- Travail- Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHERS TRAINING

COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH

**Les modalités de correction de l'articulation de la voyelle
[ə] en français chez les apprenants du sous cycle
d'observation.**

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement
Secondaire deuxième grade
(Di.P.E.S II)*

par

Yannick FOUTA EBE

Licencié ès lettres modernes françaises

Jury constitué de :

Présidente : Mme Christine ONGUENE (M.C.)

Rapporteur : Mme Julia NDIBNU-MESSINA (M.C.)

Membre : M. Germain Moïse EBA'A (M.C.)

Année Académique 2018/2019

À mes parents,

M. et Mme EBE, pour la vie et le chemin qu'ils m'ont montré.

REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont d'abord à l'endroit de notre directeur de mémoire, Julia NDIBNU-MESSINA, dont les précieux conseils et l'assistance nous ont permis de mener cette recherche à son terme. Nous la trouverons peut-être rigoureuse, mais cette rigueur, qui fait penser à la fable « Le Laboureur et ses enfants », permet de comprendre véritablement que le travail est un trésor.

Nous remercions également tous les enseignants du Département de français de l'École normale supérieur de Yaoundé pour leur encadrement pendant nos deux ans de formation.

Notre gratitude va aussi à l'endroit du Dr. Laurain ASSIPOLO pour sa documentation mise à notre disposition et pour son soutien financier.

Nous ne saurions terminer sans adresser notre reconnaissance à nos camarades et amis Vincent de Paul BANANE ASSIENE, Alphonsine Lareine AMOUGOU MANGA, Alexandrin OLE OLE, Irène Laure ANDOMO pour leurs documents mis à ma disposition.

À monsieur Henri BONDO, enseignant de français au collège Jules FERRY, pour nous avoir permis d'administrer nos fiches d'enquête dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème}.

Enfin à monsieur Gabriel Molière MBOCK pour la relecture de ce mémoire.

ABRÉVIATIONS

APC	: Approche par les compétences
C	: Consonne
CV	: Consonne voyelle
CVC	: Consonne voyelle consonne
FC	: Français du Cameroun
FS	: Français standard
H.S	: Hypothèse spécifique
Q.S	: Question spécifique
V	: Voyelle

LISTE DES TABLEAUX

Chapitre 1

Tableaux n°	Titres	Pages
Tableau n° 01	Le système vocalique du français selon Monique LÉON et Pierre LÉON	Page 14
Tableau n° 02	Le système vocalique du français selon Martin RIEGEL et <i>alii</i>	Page 14

Chapitre 2

Tableaux n°	Titres	Pages
Tableau n° 03	Pratique de lecture en 6 ^{ème} et 5 ^{ème}	Page 34
Tableau n° 04	Fréquentation des centres pilotes en 6 ^{ème} et 5 ^{ème}	Page 35

LISTE DE FIGURE

Chapitre 1

Figure n°	Titre	Page
Figure n°01	Schéma de quelques organes phonateurs	Page 19

RÉSUMÉ

Ce travail porte sur les modalités de correction de l'articulation de la voyelle [ə] en français chez les apprenants du sous cycle d'observation. Ce travail se propose d'étudier les différents écarts articulatoires du [ə] muet chez les apprenants de 6^{ème} et 5^{ème}. Dans cette étude plusieurs raisons justifient la mauvaise articulation de ladite voyelle chez ces apprenants. Les tendances relevées montrent que ces apprenants tendent à stabiliser le statut de cette voyelle. Ceux-ci l'articulent à toutes les positions dans lesquelles elle se trouve dans un mot. En français standard par exemple, le [ə] ne s'articule pas quand il est en position finale. En français standard toujours, le [ə] est considéré comme une voyelle instable. En français camerounais par contre, le [ə] s'articule même où il devrait s'effacer et parfois prononce en [e]. Ces différents écarts articulatoires du [ə] entraînent généralement la modification de la structure syllabique des mots. En effet, cette étude se construit autour d'une question principale qui est la suivante : que faut-il pour corriger la mauvaise articulation de la voyelle [ə] chez les apprenants du sous cycle d'observation ? À cette question principale se greffent trois questions secondaires suivantes : quel domaine d'étude faut-il adopter pour résoudre la mauvaise articulation du [ə] ? Qu'est-ce qui est à l'origine de la mauvaise articulation du [ə] chez les apprenants de 6^{ème} et 5^{ème} ? Quelles mesures didactiques faudra-t-il proposer pour résoudre ce problème articulatoire ? Pour répondre à cette problématique, cette étude s'est construite autour d'une hypothèse générale suivante : à travers de nombreux travaux l'on pourrait affirmer qu'il existe des modalités qui peuvent résoudre la mauvaise articulation du [ə]. À cette hypothèse générale s'ajoutent les hypothèses secondaires suivantes : la phonétique pourrait être le domaine d'étude le mieux indiqué permettant de résoudre la mauvaise articulation du [ə] ; il pourrait exister de nombreux écarts liés à la mauvaise articulation de la voyelle [ə] ; il existerait des approches didactiques pouvant conduire à résoudre le problème de l'articulation du [ə] chez ces apprenants. Ce travail s'organise autour de trois chapitres. Le premier chapitre porte sur les généralités de la phonétique, le deuxième chapitre s'inscrit dans la perspective d'analyse des écarts articulatoires du [ə] et enfin le troisième chapitre se construit autour des suggestions didactiques.

Mots-clés : apprenant, articulation, écart, interférence phonologique, phonème, phonétique, phonologie, son, voyelle.

ABSTRACT

This work focuses on how to correct the articulation of the vowel [ə] in French for learners at the sub-cycle observation. It aims at studying the various articulatory differences of the silent [ə] by learners of 6ème and 5ème. In this study several reasons justify the poor articulation of the current vowel by these learners. The observed trends show that these learners tend to stabilize the status of this vowel. They articulate it at all the positions in which it is found in a word. In standard French for example, the [ə] is not articulated when it is found in word final position. Still in standard French, the [ə] is considered an unstable vowel. In Cameroonian French, on the other hand, the [ə] is articulated even where it should fade and sometimes pronounce in [e]. These various articulatory differences of [ə] usually lead to the modification of the syllabic structure of words. Indeed, this study is built around a main question which is the following: what is needed in order to correct the bad articulation of the vowel [ə] by learners at the sub-cycle observation? To this main question, three secondary questions could be added: what field of study should be adopted to solve the poor articulation of [ə]? What causes the bad articulation of [ə] by 6è and 5è grade learners? What didactic measures will have to be proposed to solve this articulatory problem? To shed light on this problematic, the present study was built around the following general hypothesis: through numerous works one could affirm that there are different modalities that can solve the bad articulation of [ə]. To this general hypothesis, we can add the following secondary hypotheses: phonetics could be the most appropriate field of study for solving the poor articulation of [ə]; there could be many differences related to the bad articulation of the vowel [ə]; there are didactic approaches that could lead to solving the problem of the articulation of [ə] in these learners. This work is organized around three chapters. The first chapter deals with the generalities of phonetics, the second chapter fits into the perspective of analysis of articulatory differences of [ə] and finally, the third chapter is built around didactic suggestions.

Keywords: learner, articulation, gap, phonological interference, phoneme, phonetics, phonology, sound, vowel.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Motivation

Le choix de ce sujet de recherche intitulé : *les modalités de correction de l'articulation de la voyelle [ə] en français chez les apprenants du sous-cycle d'observation* est sous-tendu par deux raisons.

La première raison est d'ordre personnel en ce sens que nous nous intéressons à l'enseignement de la phonétique. Celle-ci nous a permis de constater que certains sons du français sont parfois mal articulés par les locuteurs francophones du Cameroun en général et par les apprenants des classes de 6^{ème} et 5^{ème} en particulier. Parlant des sons, c'est le cas du [ə] qui connaît généralement un certain nombre d'écarts articulatoires observés chez ces jeunes apprenants à cause de son statut instable.

La deuxième raison est due à l'absence de la phonétique dans les programmes de l'enseignement secondaire. La phonétique ne fait plus partie intégrante des matières contribuant à l'enseignement de la langue française. Dans le même sillage notons que, durant nos deux années de formation à l'École Normale Supérieure de Yaoundé, la phonétique n'a pas été enseignée. En rapprochant des élèves-professeurs de la filière Lettres Modernes Françaises ayant commencé leur formation dès la classe de première c'est le même constate qui en découle.

En effet, c'est tout cet ensemble de constats et d'observations qui nous a conduit à formuler notre sujet de recherche tout en nous intéressant à la didactique de la langue française. Notons que la phonétique est à la base de tout enseignement d'une langue donnée. Sa bonne maîtrise est nécessaire voire importante. Pour mieux cerner cette discipline il nous sera question de construire une revue de la littérature pertinente permettant de poser notre problème de recherche et juger la pertinence et l'originalité de notre sujet.

2. Revue de la littérature

La langue est un outil indispensable dans nos interactions quotidiennes et son utilisation nécessite la maîtrise d'un ensemble de règles prescrites par la tradition normative et acquise à travers l'apprentissage. Au Cameroun, le français et l'anglais sont les deux langues officielles selon la constitution de 1996, (Jean TABI MANGA)¹. S'agissant du français particulièrement, langue officielle et langue étrangère, son actualisation dans l'espace camerounais rencontre

¹ Jean TABI MANGA, *Politique linguistique du Cameroun* prônant la loi n°96-06 18 Janvier 1996 portant révision de la constitution du 02 Juin 1972. Cette loi fondamentale constitue une avancée considérable du point de vue linguistique en affirmant en son article 1 alinéa 3, le principe de la promotion des langues nationales [...].

parfois d'énormes écarts dans les différents domaines qui constituent la linguistique. Parmi ces différents couloirs de la linguistique, la phonétique constitue le vaste champ d'étude dans lequel nous allons mener nos recherches.

En passant par la phonétique synchronique, la phonétique diachronique, la phonétique appliquée, la phonétique expérimentale et la phonétique générale, Jean-Marie ESSONO² présente ainsi les différentes mutations de la phonétique. Pour ce linguiste, la phonétique normative ou logopédie est appliquée en médecine pour corriger les troubles du langage et l'enseignement des langues et pour fixer les normes de prononciation des sons d'une langue donnée. Celle-ci comprend selon Jean-Marie ESSONO, la phoniatrie ou phonétique pathologique, une spécialité médicale (audio-phonologie) consacrée aux affections de la phonation, l'audition et à la pathologie du langage. Elle traite des troubles de la parole ou aphasies. La phoniatrie englobe l'audiologie, la psychiatrie et la laryngologie. Dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, l'orthophonie ou phonétique corrective vise à travers les tests phonétiques à parfaire une prononciation affectée pour des raisons pathologiques. Elle corrige les défauts de la prononciation comme le bégaiement et le zézaïement. L'orthophonie permet aussi la rééducation de la parole. L'orthoépïe intervient dans l'apprentissage des langues étrangères. Elle définit les règles d'une bonne prononciation et permet ainsi l'acquisition d'une bonne diction.

Les grandes lois phonétiques sur les voyelles tiennent compte de la structure phonique. Les étrangers connaissent bien ce problème. Selon Pierre LÉON et Monique LÉON :

« Lorsque la lettre E n'a pas d'accent graphique, comme dans cerise, essence, refaire ; verdure ; faut-il la prononcer comme le é fermé de thé, le é ouvert de bête ou le e de le appelé E muet ou E caduc ? La réponse dépend de la structure phonétique d'une part, et de problème de graphiques, d'autre part »³.

Les travaux de Pierre PALE⁴ semblent nous apporter une certaine réponse à nos préoccupations. À cet effet, selon cet auteur, les camerounais qui apprennent d'abord leur langue maternelle avant d'entrer en contact avec le français structurent leur système phonatoire à partir des sons existant dans ladite langue maternelle. Ces individus ont des particularités phonétiques liées à la nature de leurs langues locales et à l'apprentissage du

² Jean-Marie ESSONO, *Phonétique, phonologie*, Presses de l'université Catholique d'Afrique, 2006.

³ Monique LÉON et Pierre LÉON, *La prononciation du français*, Paris, Armand Colin, (2^{ème} édition), 2011, 127p.

⁴ Pierre PALE, *Pratiques langagières, dynamiques socio identitaires et compétences linguistiques en français des natifs tupuri*, thèse de doctorat Ph/D, université de Yaoundé 1, octobre 2013.

langage. Les travaux d'Edmond BILOA⁵ montrent bien qu'en milieu camerounais la pratique du français est confrontée à la distorsion de certains sons vocaliques et consonantiques. Les lecteurs de cette aire géographique ont du mal à prononcer certains sons parce que leurs langues maternelles ont formé leurs appareils phonatoires. La distorsion est aussi due soit par le fait que certains sons du français sont absents dans leurs langues maternelles. Certains travaux portant sur certaines voyelles du français ont été parfois les préoccupations d'André MARTINET⁶. Selon ce linguiste, la classification des sons et en particulier des voyelles s'effectue par un nombre de traits articulatoires. André MARTINET⁷ caractérise la voyelle [ə] comme une voyelle neutre. Il définit la voyelle neutre comme : « celle qui est ni très fermée, ni rétractée, ni arrondie. La voyelle neutre se note [ə] ». Une voyelle dont l'articulation tend vers une voyelle neutre est dite centralisée. Selon Jean-Marie ESSONO, le problème de la réalisation de cette voyelle particulière du français provient de l'orthographe. Signalons au passage que le [ə] demeure muet. Les travaux de Paul ZANG ZANG nous permettent de mieux saisir l'articulation du [ə] muet. Pour ce linguiste :

« Quand on enseigne le français, on amène toujours les élèves à distinguer quatre sortes de E : l'E muet (e), l'E accent aigu (é), l'E accent grave (è) et l'E accent circonflexe (ê), que l'on trouve respectivement dans les mots petit, était, lèvres, fête. D'autres enseignants inculquent à leurs élèves qu'il existe un e en français – celui que l'on rencontre dans l'alphabet, a, b, c, d, e... qui peut éventuellement porter un accent aigu, grave ou circonflexe. Quelle que soit la méthode adoptée, l'élève finit par se convaincre que l'E prononcé [ə] est une voyelle de la langue française, et é, è, ê ne sont que les différentes formes que cette voyelle peut prendre selon le contexte, d'autant que dans les exercices de lecture, les enseignants ne peuvent exiger de leurs élèves qu'ils prononcent p'tit [pti], gu'non, [gnɔ̃] au lieu de petit [pəti], guenon [gənɔ̃]. L'E muet est donc considéré par les locuteurs comme une lettre de l'alphabet français (représentée e) un son du système phonétique français (transcrit [ə]) »⁸.

L'« E » dit muet a toujours été un sujet de débat dans les sciences du langage. Selon Paul ZANG ZANG⁹, cette voyelle porte diverses épithètes dont chacune d'elles dénote une tendance linguistique : « [ə] muet, [ə] caduc, [ə] instable, [ə] atone ».

Selon Ferdinand CARTON (1974 ; cité par Paul. ZANG ZANG¹⁰ « considère que le [ə] muet n'est pas un phonème, son apparition dans le discours n'est pas prédictible, elle dépend des niveaux de langue et des locuteurs ». La notation [ə], selon lui, ne convient pas au [ə] muet « car elle désigne dans l'alphabet de l'A.P.I. la voyelle centrale neutre. Par contre pour

⁵ Edmond BILOA, *Langue française au Cameroun*, Bern, Peter Lang, 2003/2004, 342p.

⁶ André MARTINET, *Éléments de linguistique générale*, Paris Armand Colin, 2003, 215p.

⁷ *Ibid.*

⁸ Paul ZANG ZANG, *Le processus de dialectalisation du français en Afrique : le cas du Cameroun. Étude fonctionnelle des tendances évolutives du français*, Doctorat 3^{ème} cycle, université de Yaoundé 1991.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*, p. 67

l'A.P.I., le [ə] n'est ni déterminé, ni muet, cependant le [ə] muet, apparaît ou disparaît selon l'environnement linguistique. Pour Claude DESIRAT et Tristan HORDE (1976 ; cité par Paul ZANG ZANG¹¹ affirment que « le [ə] muet intervient avant tout pour faciliter la prononciation des consonnes ; de ce fait, sa caractéristique essentielle est l'instabilité ». À l'oral par exemple l'E muet n'a purement et simplement qu'un rôle phonétique. Selon Paul ZANG ZANG¹² : « les grammaires ne parviennent pas jusqu'ici à édicter des règles valables pour tous, pour ce qui est de son fonctionnement ». Son fonctionnement s'apparente encore un peu complexe chez certains locuteurs francophones. Selon Henri MORIER :

« La difficulté d'établir des règles pour connaître et enseigner le maniement de le [ə] caduc est illustrée par vain effort de Pierre FOUCHE qui donne dans ce dessein vingt-quatre préceptes, dont l'un seulement est subdivisé en soixante-quatorze formules de bas comportant quatre-vingt-dix-huit formules d'échanges sans compter de nombreuses exceptions »¹³.

Le statut de cette voyelle en français est particulier puisqu'elle peut connaître le degré 0, c'est-à-dire ne pas être prononcé dans certains environnements et en fonction du style utilisé. Si elle est prononcée, son articulation est voisine de celle de [œ]. Mais [œ] est peu plus antérieur et peu plus nettement labialisé que [ə].

Il faut donc comprendre ici comme l'affirme André MARTINET¹⁴ : « à chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience. Apprendre une autre langue, ce n'est pas de mettre de nouvelles étiquettes sur les objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de la communication linguistique ». C'est ce que les linguistes appellent « le comportement conditionné », comme le signale Paul ZANG ZANG¹⁵. Au niveau phonétique, certains sons paraissent souvent difficiles sinon impossibles à produire.

Les travaux de Paul ZANG ZANG¹⁶ et les autres théoriciens que nous avons convoqués ont orienté le choix de notre sujet. Nous avons ainsi choisi de nous intéresser uniquement sur l'articulation de la voyelle [ə] en français.

Car les travaux de Paul ZANG ZANG¹⁷ rendent compte de l'articulation de tous les autres sons de l'A.P.I., telle n'est donc pas notre préoccupation majeure. Nous avons ainsi

¹¹ *Ibid.*, p. 69

¹² *Ibid.*

¹³ Henri MORRIER, *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*, Paris, PUF, 1981, 1263p.

¹⁴ *Ibid.*, p. 12

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*

constaté à travers plusieurs observations faites qu'il existe un écart phonétique sur l'articulation de la voyelle centrale le [ə]. Et ce constat est porté chez les élèves en général et particulier, ceux du sous cycle d'observation. Sans être les seules, ce sont ces préoccupations qui ont motivé le choix de ce sujet : *les modalités de correction de l'articulation de la voyelle [ə] en français chez les apprenants du sous cycle d'observation*. Chez ces apprenants en effet, l'articulation de la voyelle [ə] cause de nombreux écarts. Il arrive parfois que ces derniers prononcent à tort et à travers cette voyelle neutre lors des lectures ou lors des conversations inter-camarades.

Ce travail se fonde sur une question de recherche générale et trois questions de recherche secondaires.

3. Problématique

Notre problématique comprend une question de recherche générale et trois questions de recherche secondaires.

□ Question de recherche générale

Que faut-il pour corriger la mauvaise articulation de la voyelle [ə] chez les apprenants du sous cycle d'observation ?

À cette question principale se greffent trois questions secondaires suivantes :

□ Questions de recherche secondaires

Q.S.1 : Quel champ d'étude pouvons-nous adopter pour résoudre le problème de l'articulation du [ə] ?

Q.S.2 : Quelles sont les causes de la mauvaise articulation du [ə] schwa chez les apprenants du sous cycle d'observation ?

Q.S.3 : Quelles mesures didactiques pouvons-nous proposer pour résoudre ce problème phonétique rencontré chez les jeunes apprenants du sous cycle d'observation ?

L'élaboration de notre hypothèse a été guidée par la problématique ci-dessus.

¹⁷ *Ibid.*

4. Hypothèses

Suivant notre problématique, nous formulons l'hypothèse générale et les hypothèses secondaires ou spécifiques (H.S) suivantes :

□ Hypothèse générale

À travers de nombreux travaux, l'on pourrait affirmer qu'il existe des modalités qui peuvent résoudre le problème de la mauvaise articulation de la voyelle [ə] chez les apprenants du sous cycle d'observation.

Aux questions spécifiques correspondent les hypothèses spécifiques suivantes :

□ Hypothèses spécifiques

H.s.1 : La phonétique pourrait être le domaine d'étude le mieux indiqué permettant de résoudre le problème de l'articulation du [ə].

H.s.2 : Il pourrait exister de nombreux écarts articulatoires liés à la mauvaise articulation de la voyelle « E » chez ces apprenants.

H.s.3 : Il existerait des approches didactiques pouvant conduire à résoudre le problème de l'articulation du [ə] chez ces apprenants.

Nos questions de recherche et nos hypothèses permettent de préciser les objectifs de ce travail.

5. Objectifs

Ce travail se propose de montrer qu'il existe chez les élèves du sous cycle d'observation, un problème d'articulation de la voyelle [ə]. Subsidiairement nous voulons justifier :

- Que la phonétique est le vaste champ d'étude qui pourrait amener à mieux analyser ce problème de l'articulation du [ə].
- Que la non maîtrise de l'articulation de la voyelle [ə] est à l'origine de nombreux écarts
- Que certaines solutions ou remédiations didactiques peuvent permettre de résoudre ce problème de l'articulation du [ə].

Les objectifs ainsi évoqués ne peuvent être appréciés qu'au moyen d'un cadre théorique approprié.

6. Cadre théorique

La phonétique corrective a été retenue comme approche théorique. Pour Monique LÉON et Pierre LÉON (1999)¹⁸, celle-ci sert à corriger la prononciation incorrecte des sons, des voyelles et des consonnes d'une langue donnée. La prononciation constitue la base de toute compétence linguistique et a fortiori communicative. C'est sur ce principe que sont construits la grande majorité des manuels de phonétique des langues étrangères. Elle inclut le rythme et l'intonation des sons de la parole. La phonétique corrective sert à corriger la prononciation incorrecte des sons (des voyelles et des consonnes). En plus de travailler sur l'éradication des erreurs portant sur les sons, le praticien de la phonétique corrective inclut également les activités relevant de la prosodie. Elle cible en premier lieu les apprenants d'une langue étrangère et met en pratique des méthodes qui leur permettent de résoudre les problèmes de prononciation des sons de cette langue. La phonétique corrective vise aussi les personnes qui souffrent des troubles du langage (aphasie, bégaiement, etc.), elle est appelée « pratique orthophonique ». L'orthophoniste dépiste le trouble, fait le diagnostic et propose des solutions appropriées. Elle permet d'acquérir une orthoépique à l'apprenant qui est définie par Jean-Pierre ROBERT « *une compétence à se conformer aux règles qui régissent la bonne prononciation* »¹⁹.

7. Méthodologie

Formaliser comment se construire et se réaliser une démarche de recherche aboutissant à la production des résultats empiriques, tel est l'objectif de la méthodologie. La démarche choisie ou construite par tout chercheur est tributaire de son domaine de recherche, de sa problématique, de ses hypothèses et de ses objectifs qu'il souhaite atteindre. Ont été retenus, pour ce travail, l'enquête par questionnaire et l'enregistrement audio. La méthode choisie dans cette étude est hypothético-déductive, car elle consiste à formuler les hypothèses afin d'en déterminer leur validité.

¹⁸ Monique LÉON et Pierre LÉON, Introduction à la phonétique corrective, Paris, Hachette – Larousse, 6^e éd. 1999.

¹⁹ Jean-Pierre ROBERT, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys, 2008, p. 164.

L'enquête a été menée dans un collège de la ville de Yaoundé, capitale politique du Cameroun et surtout une ville cosmopolite. Il faut noter que la raison du choix de cet établissement vient du fait qu'au moment où nous avons eu l'autorisation de mener nos investigations, les élèves des lycées n'allaient plus à l'école surtout ceux qui n'avaient aucun examen à présenter (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 2nd). En ce moment, nous étions obligé de chercher un établissement où nous pouvions administrer les fiches d'enquête dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème}. Nous avons interrogé 60 élèves francophones répartis comme suit : 30 élèves en 6^{ème} et 30 élèves en 5^{ème} du collège Jules FERRY situé au quartier SIMBOK (Yaoundé). Les questions sont néanmoins formulées sur la base d'un protocole, lequel amenait les élèves à répondre aux différentes posées. À la fin de la collecte, nous avons collecté les fiches remplies par les élèves. Une fois le sondage réalisé, nous avons regroupé les résultats dans un tableau que nous avons conçu. Les principes qui ont guidés l'élaboration de cette fiche d'enquête vont figurer à l'annexe de notre travail. La fiche d'enquête a été conçue à l'aide d'un logiciel nommé Sphinx iQ³. C'est donc à l'aide de cette fiche d'enquête que nous tirerons profit des résultats des données empiriques qui nous serviront de meubler à bien notre étude.

Pour constituer notre corpus, nous ne nous sommes pas limité qu'à l'élaboration de fiches d'enquête mais aussi avons-nous tenu compte de faire des enregistrements audio venant des élèves des classes de sixième et de cinquième que nous avons interviewé. Pour établir notre corpus oral, nous nous sommes servis d'un téléphone de marque Samsung Galaxy S2 qui nous a donné la possibilité de faire des enregistrements. Le corpus, d'un volume horaire de 80 minutes, a été transcrit en utilisant le logiciel « Transcriber » version 1.5.2 (MQ 18/12/2008). Nous sommes passé des données primaires aux données secondaires en suivant les conseils du *Guide de bonnes pratiques* Oliver Baude et alii²⁰. Selon Anne DISTER et Anne Catherine Simon²¹, une donnée primaire est un corpus oral, un enregistrement non transcrit. Une donnée secondaire, quant à elle, est un texte transcrit.

8. Plan

Cette étude est organisée en trois chapitres. Le chapitre 1 porte sur les généralités de la phonétique, le chapitre 2 s'intéresse à l'analyse systématique des écarts liés à la prononciation

²⁰ Olivier BAUDE et alii, *Corpus oraux-guide des bonnes pratiques*, CNRS, éditions et presses universitaire d'Orleans, 2006.

²¹ Anne DUSTER et Anne Catherine SIMON, *La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé*, centre de Recherche VALIBEL-UCLouvain, 2007.

du son [ə], enfin le chapitre 3 est consacré à la présentation des différentes solutions adéquates qui peuvent résoudre le problème de l'articulation du son [ə] et enfin la conclusion générale qui portera sur la validation des hypothèses de ce travail.

Chapitre 1 :
GÉNÉRALITÉS SUR LA PHONÉTIQUE

Introduction

Ce chapitre entend répondre à la question de savoir si la phonétique est un champ d'étude qui peut permettre de résoudre la mauvaise articulation du son [ə]. Pour cela, il s'appesantira sur la définition de la phonétique, ses différentes branches en général et de la phonologie de la langue française en particulière. Ce chapitre prendra aussi en compte l'importance de la phonologie du français dans ses différents axes.

1.1. Définitions de la phonétique et de la phonologie du français

Dans cette partie du chapitre, il s'agira de présenter la phonétique dans sa conception générale et en suite focaliser notre attention sur la phonologie de la langue du français puisque le code linguistique que nous utilisons est la langue française.

1.1.1. La phonétique

D'une manière générale, la phonétique est donc une linguistique de la parole ou la science de l'expression orale. Elle analyse les phones, unités de la deuxième articulation qui sont parfois réalisés concrètement par un individu au moment de son acte de parole. Elle ne se préoccupe pas de la fonction de ces signifiants dans le système auquel ils appartiennent. Elle s'intéresse principalement à l'étude de la face matérielle du son, sans tenir compte de la signification ou du contenu grammatical, selon Jean-Marie ESSONO²². Elle repose sur un ensemble de signes conventionnels. Dans le monde entier l'alphabet le plus répandu est l'Alphabet Phonétique International, que l'on désigne souvent API. Selon Monique LÉON et Pierre LÉON²³, la phonétique : *« c'est un mode de transcription relativement fonctionnel. Il sert à décrire les sons qui ont une valeur de phonèmes, que les linguistes ont donc jugés pertinents dans les systèmes de la langue, même si tout le monde n'est pas d'accord de cette pertinence »*.

Selon Oswald DUCROT et Jean-Marie SCHAEFFER, *« le phonéticien décrit tous les phénomènes acoustiques liés à l'utilisation d'une langue, sans se permettre de privilégier certains rapports aux autres : il étudie donc les sons de la parole »*²⁴.

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.*, p. 12

²⁴ Oswald DUCROT et alii, *Nouveau dictionnaire encyclopédie des sciences du langage*, Paris, Seuil, 1995, p. 294.

1.1.2. La phonologie du français

D'une manière générale, la phonologie est une branche des sciences du langage qui étudie les son du point de vue fonctionnel, c'est-à-dire en tant qu'ils fonctionnent dans une langue, s'opposant et contrastant ainsi avec d'autres sons. Les sons sont considérés en tant faisant partie d'une structure. Elle étudie comment sont agencés les sons d'une langue pour former des énoncés. Ce système de sons produit des significations. Elle est propre à une langue donnée.

D'une manière spécifique, la phonologie du français s'intéresse à l'étude des différents sons de la langue française. Elle s'intéresse aussi à la manière dont ces sons sont prononcés ou articulés par les locuteurs natifs ou les locuteurs francophones. Il s'agit ici, d'une initiation à la production et à la prononciation des sons de la langue française. La prononciation constitue la base de toute compétence linguistique et à fortiori communicative aussi minimale soit-elle. La phonologie du français est donc constituée des matériaux phoniques qui permettent de construire les énoncés de ladite langue. Elle est constituée autour d'un système de sons.

1.2. Système phonologique du français

Les sons du français se divisent en voyelles, consonnes et semi-consonnes. Chaque son est représenté par un symbole phonétique unique. L'ensemble de ces symboles constitue l'alphabet phonétique international (API) créé en 1888. Ces symboles s'inscrivent toujours entre deux barres obliques différemment de la phonétique dont les matériaux sont représentés entre deux crochets. Combien y a-t-il de phonèmes en français ? La question, on la comprend, est loin d'être simple. André MARTINET dans *Éléments de linguistique générale* (1970) reconnaît utiliser personnellement un système de 34 phonèmes et choisit d'adopter, pour la transcription des exemples donnés dans ses livres, un système de 31 phonèmes, observé sur les sujets parisiens nés après 1940. La grammaire de Martin RIEGEL et *alii*²⁵, plus récente (la première publication de 1994) donne 33 phonèmes mais accepte un système de 36 phonèmes. Nous pouvons dire au regard de cette opposition que le système phonologique du français compte 36 phonèmes même comme cela ne fait pas l'unanimité.

²⁵ Martin RIEGEL et *alii*, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1995.

1.2.1. Le système vocalique de la phonologie du français

Le système vocalique du français est composé de 16 voyelles, donc 12 orales et 4 nasales. Une voyelle peut se définir comme étant un son qui se produit dans l'appareil phonatoire sans obstacle de l'air venant des poumons. Pour Jean-Marie ESSONO²⁶

les voyelles sont des phones musicaux produits par les vibrations des cordes vocales. Elles résultent du passage libre du flux laryngé dans le chenal vocal. La colonne d'air porteuse de vibrations glottales ne rencontre aucun obstacle dans sa progression. Seules les modifications du volume et de la forme des cavités supra-glottiques sont responsables du timbre obtenu.

On peut représenter le système des voyelles du français par un trapèze ou dans un tableau vocalique. En effet, la position sur le trapèze correspond en gros à la position du sommet de la langue, c'est-à-dire le point de la langue le plus élevé au moment de l'articulation d'une voyelle. Selon Monique LÉON et Pierre LÉON²⁷, « le timbre d'une voyelle se définit par son point d'articulation, c'est-à-dire l'endroit où le passage de l'air entre la langue et le palais est le plus étroit. En réalité, il ne s'agit pas d'un point, mais d'un lieu d'articulation ».

Les voyelles du français peuvent avoir les caractéristiques suivantes :

- Fermées : lorsque le passage de l'air est étroit. Les voyelles fermées sont aussi appelées voyelles hautes, parce que la langue s'élève vers les palais lors de prononciation.
- Ouvertes : lorsque le passage de l'air est large. Elles sont aussi dites basses, parce que la langue s'abaisse pour les prononcer.
- Antérieures : c'est lorsque la langue s'avance ou s'allonge.
- Postérieures : la langue est reculée ou s'agglutine.
- Orales : c'est lorsque tout l'air expiré passe par le canal buccal.
- Nasales : une partie de l'air expiré passe par les fosses nasales.
- Arrondie : c'est lorsque les lèvres s'allongent lors de la production de ces sons.
- Écartées : ici, les lèvres sont légèrement écartées.

Nous pouvons représenter le système des voyelles de la phonologie du français à partir d'un tableau que nous proposons Monique LÉON et Pierre LÉON²⁸.

²⁶ *Ibid.*, p.71

²⁷ *Ibid.*, p.20

²⁸ *Ibid.*, p.22

Tableau 1 : Le système vocalique du français.

Positions Aperture \ Labialité	ANTÉRIEURES		POSTÉRIEURES	
	Écartées	Arrondies	Écartées	Arrondies
Très fermées	i (si)	y (su)		u (sous)
Fermées	e (ces)	ø (ceux)		o (seau) õ (son)
Moyenne		ə (ce)		
Ouvertes	ɛ (sel)	œ (seul)		ɔ (sol)
Très ouvertes	ẽ (brin)	œ̃ (brun)		
	a (patte)		ɑ (pâte) ã (pente)	

Chez Martin RIEGEL et *alii*²⁹, nous constatons que ceux-ci ne tiennent pas compte de l'articulation de [ə] muet dans leur classement des voyelles du français. Cette omission pourrait se justifier par le fait que ladite voyelle a un statut phonétique instable ; tantôt prononcée, tantôt non prononcé.

Tableau 2 : Le système vocalique du français.

	Antérieures	Antérieures / labialisées	Postérieures (labialisées)
ORALES			
Fermées	i	y	u
semi-fermées	e	ø	o
semi-ouvertes	ɛ	œ	ɔ
Ouvertes	a		ɑ
NASALES			
semi-ouvertes	ẽ	œ̃	õ
Ouvertes		ã	

Source : Martin RIEGEL et *alii* (1994/2009 : 78).

²⁹ *Ibid.*, p.78

1.2.2. Importance de la phonologie du français dans l'enseignement/apprentissage

La didactique des langues étrangères était traditionnelle³⁰ jusqu'au milieu du 19^{ème} siècle, voire basée sur l'écrit, soit sur la grammaire et le lexique, sans se préoccuper de son utilisation orale. Les méthodes audio-visuelles (MAV) des années soixante ont mis l'accent sur l'aspect oral. Ainsi, on peut aujourd'hui grâce aux radiographies et aux divers instruments de mesure appliqués aux organes de la parole en décrivant leur fonctionnement; on peut grâce aux différents enregistrements visualiser les ondes sonores. On peut même déterminer de quelle façon les sujets parlants articulent les sons de la langue. De nos jours, on constate qu'elle continue à être négligée par certains enseignants de langue en général, et en particulier ceux qui enseignent la langue française. Pourtant la phonologie est au centre de toutes activités expressives. La phonologie joue un très grand rôle dans l'apprentissage de la lecture. Elle permet de percevoir, de découper et les manipuler les unités sonores de la langue française telles que les syllabes, les rythmes.

1.2.3. La phonologie du français comme élément de la compétence communicationnelle

Une bonne compétence communicationnelle, c'est la maîtrise convenable et correcte de la syntaxe et d'un lexique assez conséquent, mais c'est aussi la maîtrise des aspects phonétiques, phonologiques et en premier lieu des éléments prosodiques. La bonne production des différents sons d'une langue étrangère comme le français réside dans une bonne maîtrise de la prosodie. Le terme prosodie, selon Jean DUBOIS et alii³¹ :

Se réfère à un vaste domaine de recherche et hétérogène, comme le montre la liste des phénomènes qu'il évoque : accent, ton, quantité, syllabe, jointure, mélodie, intonation, emphase, débit, rythme, métrique, etc. Les éléments prosodiques présentent la caractéristique commune de ne jamais apparaître seuls et de nécessiter le support d'autres signes linguistiques.

Pour Oswald DUCROT et alii³²

la prosodie (ou étude de l'intonation au sens large) concerne ce qui est à un niveau « supérieur » à celui de la plus petite unité isolable sur le plan phonétique ou phonologique, que l'on appelle « phone », « segment » ou « phonème » selon le niveau d'analyse auquel on se place.

En réalité, tous les aspects phonologiques d'une langue comme le français sont liés. Nous pourrait dire plus généralement, que tous les aspects phonologico-linguistiques d'une langue sont intimement liés. En effet, le « bien exprimer » rend compte du « bien comprendre ». Un mot mal articulé ne livre pas fidèlement une bonne information. C'est donc

³⁰ <https://www.aplv-languesmodernes...> page consultée le 17/11/2018

³¹ *Ibid.*, p.385

³² *Ibid.*, p. 408

pour cette raison que la phonologie du français occupe une place de choix dans le domaine de la communication et dans des échanges verbaux.

Les domaines de l'audition et de la phonation sont indissolublement liés. Une perception optimale constitue un préalable à la bonne articulation. Les erreurs de prononciation sont moins reductibles à des impossibilités articulatoires momentanées.

1.2.4. La phonologie du français comme élément de construction du sens

Produire des sons (supports phoniques) correctement, c'est produire du sens. Dans une langue comme le français, le signifiant et le signifié ; Ferdinand de Saussure (1995 : 98) a judicieusement présenté le signe linguistique comme une entité à deux faces étroitement : phonique (signifiant) et de sens (signifié). La sémantique intervient donc en permanence et on ne peut pas traiter la phonologie à part. Pour identifier correctement le sens, il faut au préalable avoir identifié correctement le support phonologique. En fait, sans une bonne phonologie très peu de possibilité de transmettre une information donnée ou un message qui sera bien interprété ; même si les mots ont été choisis et même si la syntaxe est correcte. De plus, la prosodie, à travers ses structures intonatives, accentuelles et rythmiques, fournit pour une grande part, la syntaxe à l'oral. Le sens n'est accessible que si la syntaxe est décodée. Pour un locuteur étranger ou pour un apprenant de la langue française, ce qui a du sens, c'est le support phonologique avec ses phonèmes, son intonation, son rythme. S'il est sûr d'être compris et s'il comprend bien ce qu'on lui dit, il aura plus d'envie d'échange d'information. Ainsi, si nous voulons véritablement véhiculer du sens dans nos multiples communications, il faut tout d'abord être capable de produire des suites phoniques correctes. La phonologie serait aussi bâtisseur du sens de la langue. Aussi bien à l'échelle du mot qu'à celle de l'énoncé.

1.2.5. Phonologie du français comme un élément pour la formation des enseignants

Pour permettre aux apprenants de s'exprimer correctement à l'oral, il faut que les enseignants soient eux-mêmes très compétents à ce niveau. Donner du goût et l'appétit aux apprenants vis-à-vis des beaux textes littéraires. La phonologie du français permet à l'enseignant qui articule correctement les phonèmes de la langue, de se faire comprendre aisément par ses apprenants. C'est donc pour cette raison que la phonologie du français est un domaine indispensable dans l'enseignement de l'expression orale de langue française. Elle permet à l'enseignant d'observer les différentes difficultés articulatoires que rencontrent ses apprenants lors des exercices oraux ; est-ce que ces derniers ont des pathologies du langage et d'autres problèmes liés à l'articulation des sons. L'utilisation des acquis est

fondamentale aussi bien sur le plan articulatoire que perceptif. Le plaisir auditif est aussi un élément important. Nous savons que la parole, quand elle est agréable, elle est source de « plaisir » aussi bien pour celui qui la produit par l'effet de la bonne articulation des sons. C'est ce qui doit être le propre des enseignants en général, et en particulier ceux de langues. Par contre s'il y a discrimination du processus auditif chez l'apprenant, cela risque aboutir à une rupture de l'application des procédures de correction phonologique. Or le travail audio-phonatoire est fondé sur une prise en charge dosée et progressive de la prononciation de l'apprenant. Ceci pose donc un problème de la formation pédagogique des enseignants de langue en particulier ; et cela souligne la nécessité de doter à ces derniers du savoir-être et du savoir-faire méthodologique, leur permettant de prendre en charge, gérer, entretenir et évaluer la prononciation de leurs apprenants à partir des pratiques pédagogiques centrées sur le travail de la perception auditive.

1.2.6. Importance de la phonologie du français en poésie

La phonologie est un élément très important dans la poésie française. La poésie est un domaine par excellence de l'oralité. Elle est donc construite sur des matériaux de la phonologie du français, qui sont des phonèmes de la langue. L'objectif principal est de créer la musicalité dans la langue, notamment le français. Elle met donc en pratique les notions phonétiques comme l'allitération, l'assonance et voire même la rime. Oswald DUCROT et Jean-Marie SCHAEFFER³³ définissent respectivement l'allitération comme une répétition d'un son consonantique et l'assonance comme une répétition d'un son vocalique. Quant à la rime, elle est définie selon ces mêmes auteurs comme une reprise sonore survenant à la fin deux ou plusieurs vers. Nous nous rendons à l'évidence que la phonologie est en grande partie le socle de la poésie puisque celle-ci est chantée. Et doit respecter une certaine harmonie phonique, d'où le concept d'euphonie. On appelle euphonie selon Jean DUBOIS et *alii*³⁴ :

La qualité des sons agréables à entendre, elle explique certains changements phoniques dus à l'influence de phonèmes contigus ou proches ; elle peut jouer soit comme facteur d'assimilation, pour éviter des contrastes phoniques sentis comme discordants (c'est le cas, en particulier, pour les phénomènes d'harmonie vocalique), ou au contraire comme facteur de dissimilation, pour éviter certaines répétitions gênantes

La phonologie regorge plusieurs matériaux dont se sert la poésie. Il faut noter que nous n'avons pas cité tous les éléments de la phonétique dont la poésie met en pratique. Nous avons évoqués les plus saillants. Nous comprenons que la phonétique est un domaine à

³³ *Ibid.*, p. 673

³⁴ *Ibid.*, p. 189

prendre au sérieux dans les sciences du langage, car la langue est d'abord orale avant d'être écrite.

1.3. Les différentes branches de la phonétique

Le français, comme toutes les autres langues vivantes du monde, fonde son étude sur les différents domaines ou branches de la phonétique. Dans cette section, nous nous laisserons guider par les travaux de Jean-Marie ESSONO³⁵. La phonétique est un vaste chantier de la linguistique qui couvre plusieurs domaines d'études.

1.3.1. La phonétique générale

Elle se définit comme l'étude scientifique des sons du langage. C'est donc une branche de la linguistique, la morphologie, la syntaxe et la sémantique. Elle étudie plus particulièrement la composante phonique du langage, en privilégiant soit l'aspect physique (émission ; transmission et réception des ondes), soit l'aspect fonctionnel, c'est-à-dire le rôle que jouent les sons dans une langue donnée, notamment le français. Selon Jean-Marie ESSONO³⁶ :

la phonétique générale se propose donc de classer les sons de la parole à partir, soit du locuteur (phonétique articulatoire), objet de notre étude, soit du canal (phonétique acoustique), soit enfin du récepteur (phonétique auditive). Respectivement, elle analysera la production des sons par l'appareil phonatoire. Les propriétés physiques de ces sons et la perception des phones par le système cognitif humain.

Elle étudie aussi l'ensemble des possibilités phoniques de l'homme à travers toutes les langues naturelles : la phonétique appliquée à une langue, le français par exemple, étudie les particularités phoniques de cette langue à un moment donné de son histoire.

1.3.2. La phonétique descriptive

La phonétique descriptive privilégie l'aspect physique. Elle se divise traditionnellement en trois branches : la phonétique articulatoire, la phonétique acoustique et la phonétique auditive. On peut également intégrer la phonétique combinatoire à la phonétique descriptive.

1.3.2.1. La phonétique articulatoire

La phonétique articulatoire ou physiologique analyse le mécanisme de production des sons du langage humain à partir de l'étude anatomique de la position des organes phonateurs comme la langue, le palais des dents, pendant l'émission de la parole. Il faut noter qu'aucun

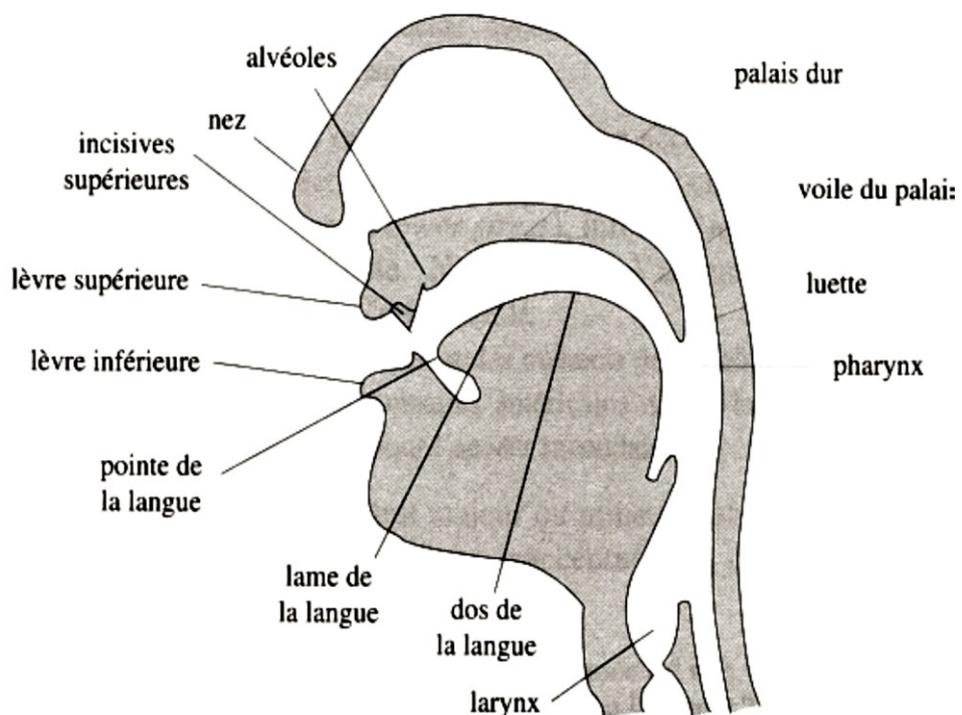
³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*, p. 19

de ces organes n'est aucunement réservé à la phonation. Cette branche de la phonétique est la plus ancienne. Les organes de la parole ont d'abord été observés empiriquement, mais les conditions de production des sons sont mieux connues depuis la fin du XIX^{ème} siècle grâce à l'utilisation des instruments comme le palais artificiel, la radiographie et la photographie ont également perfectionné l'observation des mouvements articulatoires pendant l'émission.

Les variables essentielles pour la description physiologique des sons d'une langue donnée comme le français sont l'activité du larynx et surtout des cordes vocales, la position des organes mobiles de la cavité buccale, en particulier la langue et le fonctionnement des cavités nasales, qui servent de résonateur. Nous pouvons résumer ces organes de la parole à partir d'un schéma illustrant quelques organes phonateurs.

Figure 1 : schéma de quelques organes phonateurs



Source : Monique LÉON et Pierre LÉON (2011)

Les organes phonateurs sont responsables de la production des sons. Ils se subdivisent en deux catégories : les organes mobiles et les organes non mobiles.

1.3.2.2. La phonétique acoustique

La phonétique acoustique dont les méthodes relèvent de la physique, étudie la structure des sons du langage et les mécanismes de leur transmission. Son développement commence au XIX^{ème} siècle. Son essor reste surtout lié à l'invention d'appareil enregistreur de la vibration sonore comme l'oscillographe, qui fournit une image de l'onde sonore, mais surtout le spectrographe qui fournit aussi une représentation de la structure sonore intense (intensité, fréquence et durée). Actuellement, la phonétique acoustique permet d'effectuer, en fonction des paramètres dégagés par l'analyse, la synthèse de la parole. Des machines parlantes ou synthétiseurs de parole produisent des fréquences sources de bonne qualité.

1.3.2.3. La phonétique auditive

La phonétique auditive ou perceptive fonde son étude sur la manière dont les sons sont perçus et analysés par l'oreille humaine. Nous savons que la sensibilité de l'oreille de l'homme a une certaine intensité à une limite inférieure au (seuil de l'audition) et une limite supérieure au (seuil de la douleur) et ses différentes limites oscillent d'une personne à une autre, mais aussi que le résultat de l'audition dépend de la personne qui écoute et de son expérience. Les nombreux travaux dans ce domaine relèvent en partie de la psychologie expérimentale.

1.3.3. La phonétique appliquée

Cette branche de la phonétique regroupe les méthodes et les techniques de bonne prononciation des sons du langage. Nous avons notamment :

1.3.3.1. L'orthoépie phonétique normative

L'orthoépie³⁷ dérive de deux étymons grecs *orthos*, signifiant droit et *epos*, désignant la parole. Elle établit les règles d'une prononciation correcte. Comme il existe dans une langue comme le français, à côté des prononciations stables, des variantes individuelles, régionales ou liées au type de discours, l'orthoépie est fondamentalement normative. Puisqu'elle décrit un usage sélectionné parmi d'autres. Il existe de nombreux traités, de manuels et dictionnaires qui mettent en pratique une norme de prononciation définie comme celle du « français parisien ». La norme, si elle n'est pas trop rigide peut se justifier dans l'apprentissage du français aux étrangers, c'est le cas des locuteurs francophones du Cameroun en particulier. Les dictionnaires de prononciation les plus récents comme celui d'André MARTINET et d'Hélène

³⁷ Disponible sur le site : www.universalis.fr/encyclopédie/orthoépie. Page consultée le 02 août 2018

WALTER, décrivent efficacement le français « dans son usage réel et enregistrent les nombreuses variantes phoniques ».

1.3.3.1.1. L'orthophonie ou phonétique correctrice

L'orthophonie³⁸, tire son origine du grec (*orthos* et *phône*, voix). Elle tient compte de l'ensemble de traitements destinés à corriger les troubles de la phonation. Ceux-ci peuvent relever d'une malformation organique et entraîner des défauts d'articulation (comme le zézaïement ou le nasonnement), ou être lié à une lésion du système nerveux responsable de la paralysie d'un ou plusieurs organes phonateurs. Elle traite aussi d'autres pathologies ou troubles du langage (la dyslalie, le bégaiement, etc). Dans le domaine l'enseignement et de l'apprentissage des langues, l'orthophonie ou phonétique correctrice vise selon Jean-Marie ESSONO³⁹ à travers de multiples tests phonétiques, à parfaire une prononciation affectée pour des raisons pathologiques. Elle corrige tout de même les défauts de prononciation, par exemple la mauvaise articulation de le [ə] muet faisant l'objet de notre sujet. L'orthophonie permet aussi la rééducation de la parole d'une personne qui a eu un accident au niveau de son appareil phonatoire ou une opération chirurgicale. L'orthophonie intervient dans l'apprentissage des langues étrangères, le cas de la langue au Cameroun. Elle définit les règles d'une bonne prononciation et permet ainsi l'acquisition d'une bonne diction. La phonétique correctrice permet aux enseignants de langue de montrer aux apprenants comment articuler les sons et leur proposer les formes correctes de la bonne position des organes mobiles de la parole comme les lèvres et la langue.

1.3.4. La phonétique diachronique ou évolutive

Elle se caractérise par son caractère évolutif et son étude sur les langues naturelles.

1.3.4.1. Bref aperçu historique de la phonétique diachronique

Au XIX^{ème} siècle, de nombreuses recherches en grammaire comparée, qui visaient à établir les filiations entre les langues et expliquer le changement linguistique, F. de SAUSSURE⁴⁰, ont donné une forte impulsion à la phonétique évolutive. La linguistique de cette époque, qui commence à se constituer en science indépendante, s'intéresse essentiellement à l'étude comparative des langues et leur évolution. La parenté entre le Sanscrit (langue sacrée de l'Inde), le latin, le grec, et les langues germaniques avait été mise

³⁸ Disponible sur le site : www.universalis.fr/encyclopédie/orthophonie. Page consultée le 02 août 2018

³⁹ *Ibid.* p. 19

⁴⁰ Ferdinand de SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, édition Payot et Rivage, 1995.

en exergue dès la fin du XVIII^{ème} siècle par les comparatistes, qui avaient posé l'existence d'une langue hypothétique. L'indo-européen, où dérivait les familles de langue appartenant à ce groupe.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ainsi les changements phonétiques : l'influence d'autres langues (ainsi l'influence d'un dialecte germanique, le francique, dans la formation du français), la loi d'économie des changements phonétiques proposés par André MARTINET (une distinction phonétique qui est utilisée a tendance à disparaître), comme l'opposition de certains phonèmes dans le système phonologique du français contemporain, enfin des facteurs sociaux d'une langue de prestige par exemple.

1.3.4.2. La phonétique historique d'une langue (le français)

La phonétique historique d'une langue donnée comme le français décrit les changements qui ont affecté les phonèmes et éventuellement les traits prosodiques du français au cours de son histoire. La phonétique historique du français, par exemple, analyse les transformations lentes du latin parlé en Gaule qui ont donné naissance à l'ancien (AF) puis au français moderne (FM) (ainsi l'apparition puis la disparition de certains phénomènes comme les diphtongues, la nasalisation et la palatalisation).

1.3.5. La phonétique fonctionnelle ou phonologie

Elle étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans la langue. Elle comprend la phonématique, la prosodie et la phonostylistique.

1.3.5.1. La phonématique

Elle isole les unités minimales distinctives, ou phonèmes. Le phonème est défini selon Jean DUBOIS et alii comme « *un élément minimal, non segmentable, de la représentation phonologique, il est une unité vide, dépourvu de sens* »⁴¹, qui sont en nombre limité dans une langue (français) et qui assurent la distinction des unités douées de sens ou unités significatives (monème). Ainsi, en français *a* et *y* sont deux phonèmes puisqu'ils permettent de distinguer *va* et *vu* ou *plat* et *plu* par exemple.

⁴¹ *Ibid.*, p. 359

1.3.5.2.La prosodie

Elle étudie les phonèmes suprasegmentaux, c'est-à-dire les éléments phoniques de taille supérieure ou phonème, dans la transmission du message comme l'accentuation et l'intonation.

1.3.5.3.La phonostylistique

Elle s'intéresse à la une partie de la phonétique qui étudie dans un message ce qui n'a pas de fonction informative, mais plutôt soit une fonction expressive (c'est-à-dire toutes les particularités phoniques informant le récepteur selon le sexe, l'âge, l'origine sociale et géographique du locuteur), soit une fonction appellative (à savoir tous les procédés utilisés pour provoquer certaines réactions chez l'auditeur).

Conclusion

Nous nous proposons de montrer, dans ce chapitre que la phonétique d'une manière générale est une branche de la linguistique, qui tient compte de l'étude des sons dans une langue donnée. Mais manière spécifique, notre attention était beaucoup plus portée sur la phonologie du français. Nous nous sommes intéressé sur l'idée selon laquelle la phonologie du français semble être un socle indispensable de l'expression orale. Dans le même ordre d'idées, nous avons focalisé notre attention sur les différents systèmes phonologiques du français et aussi sur l'importance de la phonologie du français. À cela, un autre regard a été posé sur les différentes branches de la phonétique tout en montrant leur pertinence dans notre étude. En effet, la phonologie du français a été choisie comme le pôle central de ce travail. Cette discrimination est importante, puisque notre étude tient compte d'un code linguistique bien précis. Même si nous avons souvent eu parfois à généraliser nos positions tout au long de notre chapitre. Car on ne saurait parler de la phonologie du français sans tenir compte de la phonétique dans son sens global.

Nous pouvons dire au terme de notre premier chapitre, que la phonétique d'une manière générale et la phonologie du français d'une manière spécifique constituent inéluctablement le domaine d'étude qui sied aux attentes de notre travail. La phonétique étudie les sons du langage d'une manière générale et la phonologie par contre, étudie spécifiquement les sons d'une langue donnée. Il s'agit ici de la phonologie du français, elle étudie non seulement les phonèmes du français mais elle regorge une grande importance dans divers domaines.

Notamment dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, dans le domaine de la communication, etc.

Nous pouvons en fin dire que parmi les différentes branches de la phonétique nous avons étudié tout au long de notre travail, la phonétique articulatoire et la phonétique corrective sont celles que nous allons retenir pour la suite de notre étude. Elles rendent compte non seulement du fonctionnement des organes phonateurs mais aussi proposent les différentes modalités de correction de l'articulation de certains sons et des différentes anomalies liées à cette activité langagière.

Chapitre 2 :

**ANALYSE DES DIFFÉRENTS ÉCARTS ARTICULATOIRES
DE LA VOYELLE « E » CHEZ LEZ APPRENANTS SU
SOUS CYCLE D'OBSERVATION**

Introduction

Ce chapitre est consacré à la description des différents écarts articulatoires du son [ə] que nous notons chez les apprenants du sous cycle d'observation. Cet écart tend à s'imposer dans le système phonologique du français au Cameroun. Cette réalité ne concerne pas que les apprenants mais aussi les locuteurs francophones du Cameroun en général. L'objectif de notre étude ce chapitre consiste à bâtir une analyse sur le comportement phonologique de la voyelle « E » chez les apprenants du sous cycle d'observation.

Paul ZANG ZANG⁴², parlant de l'enseignement de la voyelle « E », souligne à cet effet :

quand on enseigne le français, on amène toujours les élèves à distinguer quatre sortes de E : le e muet accent aigu (é), le e accent grave (è), le e accent circonflexe (ê), que l'on retrouve respectivement dans les mots petit, était, lèvres, fête. D'autres enseignants inculquent à leurs élèves qu'il existe un seul e en français – celui que l'on rencontre dans l'alphabet, a, b, c, d, e... - qui peut éventuellement porter un accent aigu, grave ou circonflexe. Quelle que soit la méthode adoptée, l'élève finit par se convaincre que le e prononcé [ə] est une voyelle de la langue française, et é, è, ê ne sont que les différentes formes que cette voyelle peut prendre selon le contexte...

Ceci permet de comprendre que le statut du schwa présente une grande instabilité, car il est toujours prononcé dans la grande majorité des langues camerounaises.

Nous voulons montrer dans ce chapitre que l'articulation du son [ə] est problématique chez les apprenants du sous cycle d'observation par le fait que la phonétique n'est enseignée dans ces classes. D'autres écarts articulatoires du son [ə] proviennent du fait que les apprenants des classes de 6^{ème} et 5^{ème} manifestent un désintérêt sur la pratique de la lecture, ne fréquentent pas les centres pilote. Nous voulons aussi montrer que la mauvaise articulation du [ə] muet est une conséquence du dysfonctionnement de l'appareil phonatoire.

2.1. Absence de pratique de la phonétique dans les classes du sous cycle d'observation

L'absence ou la non pratique de la phonétique dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème} semble entrainer des conséquences dans le système phonologique du français. Dans les nouveaux programmes d'études du français des classes de 6^{ème} et 5^{ème} conçus le 13/08/2014 par l'Inspection générale des enseignements du Ministère des enseignements secondaire⁴³, la phonétique n'est évoquée nulle part. Elle ne fait des savoirs à enseigner dans ces classes. Nous comprenons quoi les problèmes articulatoires sont manifestes dans ces différentes

⁴² *Ibid.*, p. 67

⁴³ Inspection générale des enseignements du Ministère des enseignements secondaires du Cameroun, Arrêté N° 263/14/MINESEC/IGE du 13/08/2014, portant définition des programmes d'études des classes de 6^{ème} et 5^{ème}.

classes qui constituent les sous cycle d'observation. La phonétique et la phonologie du français est totalement absente.

Laurain ASSIPOLO⁴⁴ illustre que : « *l'analyse des programmes scolaires de l'enseignement secondaire camerounais montre que jusqu'en 2012, le cours de phonétique, que beaucoup d'enseignants évitent, n'était prévu qu'au programme de la classe de seconde* ». Nous comprenons pourquoi, l'articulation des sons du français en général et l'articulation de le [ə] muet en particulier semble être un problème majeur pour ces apprenants. Nous constatons aujourd'hui avec le programme d'étude du français en classe de 2nde conçu le 22/08/2018 par l'Inspection générale des enseignements du Ministère des enseignements secondaires⁴⁵ que l'enseignement de la phonétique n'y figure pas sur la compétence de base n°2, intitulée « *utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés* ». Or la phonétique est maillon important dans des interactions verbales et dans la construction du sens. La question qui intéresse est celle de savoir : pourquoi tant de désintérêt sur le domaine de la phonétique ? Nous constatons que la phonétique considérée comme domaine central de la didactique des langues, voire des langues étrangères tend à disparaître dans l'enseignement du français au Cameroun. Peut-on apprendre en mettant à l'écart sa phonologie ? Les éléments sus évoqués montrent à suffisance que l'absence de la phonétique dans les 6^{ème} et 5^{ème}, voire dans d'autres classes est l'une cause majeure de la mauvaise articulation du [ə] muet chez ces apprenants.

2.2. Le maintien du schwa là où la règle prescrit son effacement

Dans cette section, notre tâche est de poser un regard sur les différents écarts du [ə]. Les élèves francophones du Cameroun s'illustrent par des nombreuses difficultés à articuler cette voyelle instable, la quelle se maintient et s'articule dans toutes les positions. Signalons que Angeline DJOUM NKWESCHEU⁴⁶ avait confirmé cette tendance. Elle veut montrer que cette tendant s'est systématisée dans le français du Cameroun et est considérée par certains

⁴⁴ Laurain ASSIPOLO, *Dynamique du français au Cameroun*, thèse de doctorat Ph/D université de Yaoundé 1, 2015.

⁴⁵ Inspection générale des enseignements du Ministère des enseignements secondaires du Cameroun, Arrêté N°226/18/MINESEC/IGE du 22/08/2018, portant définition des programmes d'études de seconde de l'enseignement général

⁴⁶ Angeline DJOUM NKWESCHEU, *Aspects prosodiques et phonématiques du français parlé au Cameroun*, Atelier National de Reproduction des Thèses, 2000.

locuteurs comme une norme. Les travaux de Julia NDIBNU MESSINA ETHÉ⁴⁷ semblent expliquer davantage cette réalité. Pour cette linguiste, il s'agit ici d'un phonème d'interférence. Selon cet auteur : « *chaque individu est influencé positivement ou négativement par une autre langue* ». Gérard NOUMSSI et Rodolphine Wamba constatent pour leur part que « *l'influence inconsciente de la langue maternelle sur le français langue seconde se manifeste à travers une modification morphosyntaxique* »⁴⁸. Cette modification se caractérise par l'ignorance de la norme et du fait qu'au Cameroun on assiste à la vulgarisation d'une variété de français fortement dialectalisé d'un français en dérision. Notre analyse portera sur deux positions à laquelle on peut observer son environnement articulatoire (en position finale et position médiane).

2.2.1. Le maintien du schwa en position finale

En français, le [ə] ne se prononce pas lorsqu'il se trouve en position finale. Même s'il est précédé d'une voyelle, son timbre n'est pas affecté ni modifié. Et si cette voyelle est précédée d'une consonne, elle ne se prononce pas. Mais par contre la consonne, elle, est prononcée selon Pierre Léon et *alii*⁴⁹. Par contre cette règle tend à disparaître dans les énoncés produits par ces jeunes apprenants.

N°1 [zə dut kə sa swa ʒyst madam ʒə pʁopoz yn otr Repɔ̃sə **Repɔ̃sə**]

N°2 [zə dmɑ̃d kə sa aj ply **vitə**] (**Élève n° 30**)

N°3 [set avjɔ̃ tʁɑ̃spɔ̃ʁt ɑ̃ mwajɛn swazɑ̃t pɛʁsɔ̃n puʁ le kɔ̃sijɔ̃ done paʁ la tuʁ də **kɔ̃tʁolə**]

N°4 [el fɛ kyiʁ la tomat, ɑ̃ natɑ̃dɑ̃ œ pulɛ e dɛ **pomə** də tɛʁ] (**Élève n° 13**)

N°5 [nə mə dmɑ̃d pa sɑ̃ kɔ̃ tə Rəpʁɔʃ, syʁ sɛt situatjɔ̃, ʒə mə sov le pʁoblɛm nə sagʁav ʒœn nə **damə**] (**Élève n° 5**)

Nous observons que le maintien du [ə] en position finale est dû aux phénomènes trans-systémiques⁵⁰. Cette voyelle est attestée dans plusieurs langues du Cameroun comme l'affirme Laurain ASSIPOLO (2015 : 210).

En français, le schwa a un statut de voyelle stable. Son articulation à l'oral, dépend des multiples raisons ou alors des conditions phonétiques spécifiques. On la considère (*ibid.* 210),

⁴⁷ Julia NDIBNU MESSINA ETHÉ, *Des interférences aux erreurs morphosyntaxiques en langue seconde : quelques stratégies de correction en contexte plurilingue*, in Synergie des grands Lacs N°3, 2014, pp.179-192.

⁴⁸ Gérard NOUMSSI et Rodolphine WAMBA, *Le français au Cameroun contemporain : statut, pratiques et problèmes sociolinguistique*, revue Sud langues, n°2, 2003, en ligne. Disponible sur <http://www.sudlangues.sn/IMG/doc-40>. Pdf.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 35

⁵⁰ Laurain ASSIPOLO, *Dynamique du français au Cameroun*, thèse de Doctorat Ph/d, université de Yaoundé 1, 2015, p.210.

comme une voyelle antérieure ou une voyelle palatale arrondie, dont le point d'articulation est légèrement en arrière de celui de [œ], et l'aperture, légèrement plus faible.

Le maintien du schwa peut aussi entraîner des problèmes morphologiques. Son maintien semble modifier la structure syllabique des mots. Chez Monique LÉON et Pierre LÉON; cité par Laurain ASSIPOLO⁵¹, on lit qu'une syllabe orale dite est ouverte quand sa structure se termine par une voyelle prononcée ou accentuée, comme les monosyllabes *la* (CV), *bras* (CCV), *pré* (CCV). Une syllabe orale est dite fermée quand sa structure se termine par une consonne prononcée, c'est l'exemple de *dot* ou *seul* (CVC). En français selon Laurain ASSIPOLO⁵² :

la règle qui prescrit la chute du schwa en position finale fait du monosyllabe dans lequel le « e » graphique précède une consonne, une voyelle fermée. La dernière syllabe des unités polysyllabes dans lesquelles le « e » graphique précède une consonne est également une syllabe fermée.

Nous pouvons le constater ainsi à partir des 05 différentes occurrences relevées :

Mots	Français standard	Français du Cameroun
Réponse	[Repɔ̃s] CVCVC	[Repɔ̃sə] CV-CV-CV
Vite	[vit] CVC	[vitə] CV-CV
Contrôle	[kɔ̃tʁol] CVCCVC	[kɔ̃tʁolə] CV-CCV-CV
Pommes	[pɔ̃m] CVC	[pɔ̃mə] CV-CV
Dame	[dam] CVC	[damə] CV-CV

Nous nous rendons compte que le maintien du son [ə] fait un ajout syllabique au niveau du français parlé par ces apprenants, représenté par (FC) ou français du Cameroun.

⁵¹ *Ibid.*, p.213

⁵² *Ibid.*

2.2.2. Le maintien du schwa à l'intérieur des consonnes

Le schwa entre les consonnes se maintient en français lorsqu'il faut éviter la rencontre entre trois consonnes. Cette règle tend à ne pas être respectée par les apprenants des classes de 6^{èm} et 5^{ème}. Cette volonté du non-respect de cette loi vient du fait que ces derniers n'ont reçu aucun cours de phonétique. Selon Laurain ASSIPOLO⁵³ : « le [ə] est maintenu dans les environnements CeC » :

N°6 [dã mõ kartje fak nyi õ nãtã suvã dɛ **ʃʏfotãmã** e dɛ **sɪflãmã**] (Élève 19)

N°7 [si **sœlãmã** nu puvõ RəsvwaR no kado sɛt fɛ dane]

N°8 [notR **pRofəsøR** pRɛsipal adɔR tRɔ le muvmã də la dɛRnjɛR minyt] (Élève 31)

N°9 [le **deplasmã** də sɛRtɛn vwatyR nu enɛRv suvã]

N°10 [le **pitotãmã** də mɛ zjɔ mãpɛʃ də bjɛ vwaR sɛt imaʒ] (Élève 32)

Dans un mot ou groupe de mots, le schwa en français tombe généralement lorsqu'il est précédé d'une seule consonne (*doucement* [dusmã], *saleté* [salte]), mais se maintient s'il est précédé de deux consonnes prononcées comme *grondement* [grõdãmã] et *tristement* [tristãmã]. Il arrive parfois qu'il chute lorsque l'une des deux consonnes prononcées en [R] (*marchera* [marʃRa], *déborderait* [debɔRdRɛ], Pierre LÉON et *alii*⁵⁴. Nous constatons qu'il a tendance à se maintenir au niveau du français parlé par ces jeunes apprenants du sous cycle d'observation, lorsqu'il est précédé par une seule consonne. Comme pour le maintien du schwa en position finale, cette tendance est générée par les habitudes combinatoires de ces jeunes locuteurs francophones du Cameroun. Soit cette influence est due par les différentes variétés des langues maternelles présentes sur le territoire camerounais. En effet, dans les langues camerounaises le schwa se réalise toujours en position médiane et en position finale selon Laurain ASSIPOLO⁵⁵.

La prononciation systématique du schwa en situation interconsonantique⁵⁶ provoque parfois la modification de la structure syllabique des mots et avec parfois une insertion d'un groupe rythmique supplémentaire :

⁵³ *Ibid.*, p.219

⁵⁴ *Ibid.*, p.34

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ *Ibid.*

Mots	Français standard	Français du Cameroun
Chuchotements	[ʃyʃotmã] CVCVCCV	[ʃyʃotəmã] CV-CV-CV-CV
Grondement	[gRõdmã] CCVCCV	[gRõdəmã] CCVCCV
Seulement	[sœlmã] CVCCV	[sœləmã] CV-CV-CV
Professeur	[pRofsøR] CCVCCVC	[pRofəsøR] CCV-CV-CVC
Dépassement	[deplasmã] CVCCVCCV	[deplasəmã] CV-CCV-CV-CV
Picotements	[pitotmã] CVCVCCV	[pitotəmã] CV-CV-CV-CV

Nous pouvons donc comprendre que le schwa en position médiane produit les mêmes résultats que le schwa en position finale. Nous constatons à ce niveau qu'il y a toujours un ajout syllabique dû au non-respect de la norme de la phonétique du français standard. Le système vocalique du français standard est très complexe et demande un certain nombre d'exigences.

Nous devons rappeler qu'au niveau de notre analyse, nous avons pu observer que les apprenants confondent ou remplacent le [ə] par [e], ce qui entraîne un autre écart phonétique du schwa chez ces apprenants. Nous nous rendons compte qu'il est important que l'on s'appesantisse dessus.

2.2.3. Le remplacement de [ə] par [e]

Ce phénomène s'observe en général dans le français camerounais, où l'on ne respecte pas les règles de la phonétique du français standard. Il est intéressant de noter que dans la plupart des temps cet écart tend devenir une norme dans le français camerounais.

Notons que Paul ZANG ZANG⁵⁷, présentait déjà cette mutation du [ə] muet en [e] comme une tendance évolutive du français du Cameroun. Ses travaux ont identifié ce

⁵⁷ Paul ZANG ZANG, *Le Processus de dialectalisation du français en Afrique : le cas du Cameroun. Étude fonctionnelle des tendances évolutives du français*, München, Lincom Europa, 1998, 450 p.

problème chez plusieurs locuteurs originaires de plusieurs groupes ethniques différents. Et nous l'avons observée chez les apprenants des classes de 6^{ème} et 5^{ème}.

Le travail de DJOUM NKWESCHEU cité par Laurain ASSIPOLO⁵⁸ affirme cette tendance comme un phénomène qui se généralise chez certains locuteurs qui ont une influence de leur langue maternelle. Signalons d'abord que dans les langues camerounaises, il n'existe véritablement pas de voyelle appelée neutre ou muette. Cette absence est due au fait que la majorité des langues camerounaises, sont dites « langues à ton ». Et le principe est que tous sons se prononcent dans la grande partie des langues du Cameroun.

Nous pouvons le vérifier à partir de certains énoncés produits par ces apprenants lors de nos différents enregistrements :

N°11 [lə **Reljɛf** ɛ lāsābl dɛ zinegalite dy sol məsje]

N°12 [lə **vādrɛdi** ɛ ǎ juR də pRjɛR puR nu]

N°13 [nu dvō osi **sekuRiR** no zami ā peRiod də kRiz] (**Élève n° 33**.)

N°14 [le zāfā REst **de:ɔR** kā le grā sō ā sal də reynjō sla ɛ pRəvy pəR ledykasjō tRadiʃjonel]

N°15 [le **braseRi** nu deRāg suvā avɛk ləR odəR də bjɛR ʃak swaR] (**Élève n° 16**)

N°16 [la **lesō** a kōmāse ǎ pə plyto sə matɛ] (**Élève n°10**)

N°17 [lə **peti** pRɛs ɛ vəny sə matɛ/ sa mɛR sapɛl Madəlɛn] (**Élève n°1**)

N°18 [zə syi soRti **pRemje** də ma klas] (**Élève n°7**)

Ceci nous amène à conclure que le [ə] n'est pas un son qui existe dans nos langues. Même à l'écrit, nous retrouvons le [ə] muet portant un accent aigu. Dans le français Cameroun, le [ə] muet ne tend pas à s'affaiblir comme dans le français standard, mais à se stabiliser en tant que voyelle accentuée.

MOTS	FS	FC
Relief	[Rəljɛf]	[Reljɛf]
Vendredi	[vādrɛdi]	[vādrɛdi]
Secourir	[skuRiR]	[sekuRiR]
Dehors	[də:ɔR]	[de:ɔR]
Leçon	[lsō]	[lesō]
Petit	[pti]	[peti]
Premier	[pRəmje]	[pRemje]

⁵⁸ *Ibid.*, p.221

Brasserie

[bRasRi]

[bRaseRi]

Le remplacement de [ə] en [e] est aussi le résultat d'une influence des variétés scolaires du français. En effet, TOUZEIL ; cité par Laurain ASSIPOLO⁵⁹ le signalait déjà après une analyse d'un corpus constitué auprès des élèves-professeurs (normaliens), futurs enseignants. Ils ont certainement transmis cette prononciation à leurs différents élèves. On peut à cet effet conclure que la mauvaise articulation ou la confusion de [ə] en [e] pourrait être l'une des raisons de la thèse de TOUZEIL⁶⁰. L'articulation du [ə] en [e] devient comme un fait normal et menace de devenir une norme dans le français du Cameroun. Le système phonétique français standard se voit entraîné d'être restructuré par le français parlé au Cameroun en général, et par ces jeunes apprenants et particulier.

Il faut quand même le noter, même si cela n'a été un fait dans de notre travail. La règle voudrait que si le schwa se trouve en position initiale, il reste maintenu tout en le prononçant. Chez Pierre LÉON et *alii*⁶¹ : « *si un monosyllabe avec E est en initiale, on le prononce généralement : le gouvernement [ləgʊvɛʁnəmã]. Et si plusieurs de ces mots monosyllabiques (ce, je, de...) se suivent, on prononce un E sur le deux : je me le demande [ʒəm'ləd'mã:d] ou [ʒmɛl'dãmã:d]* ».

2.3. L'absence de la pratique de la lecture et La non fréquentation des centres pilotes

Dans cette section, il sera question d'illustrer comment l'absence de la lecture orale peut entraîner des problèmes articulatoires de la voyelle [ə] en partie et comment le manque d'intérêt des centres pilotes par les apprenants peut produire les mêmes réalités. Nous pouvons justifier nos hypothèses à partir des résultats ci-après.

2.3.1. Absence de la pratique de la lecture en classe de 6^{ème} et 5^{ème}

Dans la classe de 6^{ème}, du collège Jules FERRY, nous avons interrogé 60 élèves répartis comme suit : 30 élèves en 6^{ème} et 30 élèves en 5^{ème}.

⁵⁹ *Ibid.*, p.222

⁶⁰ Jean-Claude TOUZEL, Quelques camerounismes, Yaoundé, CEPER, 1979.

⁶¹ *Ibid.*, p.36

Tableau 3 : Pratique de lecture en 6e et 5ème

Lecture Classes	Ceux qui pratiquent au moins la lecture	Ceux qui ne pratiquent pas la lecture
6^{ème}	20%	30%
5^{ème}	18%	32%
Total	38%	62%

Dans la classe 6^{ème} nous avons 20% d'élèves qui pratiquent la lecture et 30% représente ceux qui ne la pratiquent. Pour ce qui est de la classe de 5^{ème}, nous relevons aussi un faible taux (18%) d'élèves qui pratiquent la lecture comparativement à 32% qui représente les élèves de 5^{ème} qui ne pratiquent pas la lecture.

2.3.2. Interprétation des résultats

Au regard de nos différents résultats, nous constatons que chez les élèves des classes de 6^{ème} et 5^{ème}; 38% représente le taux de ceux qui pratiquent au moins la lecture et par contre 62% représente ceux qui ne la pratiquent pas. Ce problème peut être l'une des causes majeures de la mauvaise articulation du [ə] muet chez ces jeunes apprenants. La lecture est l'un des moyens efficaces par lequel on apprend à mieux articuler les sons d'une langue donnée. Son absence ou sa non pratique pourrait entraîner des nombreux écarts phonétiques, comme nous le constatons chez les apprenants du sous cycle d'observation. Le code alphabétique est une représentation structurée des sons du langage. Et n'importe quel locuteur est capable de trouver à partir de l'orthographe une prononciation à peu près non ambiguë d'un mot qu'il ne connaît pas ou parce qu'il n'a jamais rencontré à l'écrit. En français par exemple il existe des variantes phoniques et qui ne peuvent être maîtrisées que par le biais de la perception (la lecture). Parfois certains locuteurs sont souvent tentés d'ajouter un [ə] muet à la fin du mot *dot*. Or si ceux-ci pratiquaient la lecture, ils ne seraient pas entrain de commettre une telle erreur. Nous comprenons pourquoi les problèmes phonétiques sont notoires chez ces apprenants. La lecture permet d'acquérir les règles de la bonne articulation des sons notamment le schwa dans toutes ses différentes positions. Par contre, un élève qui ne lit pas, ne peut pas maîtriser les différentes normes de l'articulation de cette voyelle neutre. La lecture occupe une place importante dans l'apprentissage de la prononciation des sons du langage. C'est par la lecture que l'enfant peut découvrir certains mécanismes phonétiques du [ə]. Par exemple quand il est prononcé et quand il ne l'est pas. Et elle permet tout de même d'éviter la confusion articulaire de cette voyelle avec ses variantes comme [e], [œ] et [ø].

Dans la didactique des langues, la lecture est l'un des moyens forts permettant de faciliter l'acquisition d'une ou de plusieurs langues. L'apprentissage de toute langue commence par l'articulation des sons qui constituent celle-ci. Tout comme la phonétique favorise la maîtrise la lecture, et la lecture, elle à son tour permet d'asseoir les règles de la phonétique.

2.3.3. La non fréquentation des centres pilotes

Dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème} du Collège Jules FERRY situé à SIMBOK, nous avons constaté, après l'analyse de nos fiches d'enquête, que ces élèves n'accordent pas assez d'intérêt aux centres pilotes. Nous avons interrogé 60 élèves, répartis comme suit : 30 élèves en 6^{ème} et 30 élèves en 5^{ème}. Nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau 4 : Fréquentation des centres pilotes en 6e et 5ème

Fréquences Classes	Ceux qui sont inscrits dans un centre pilote.	Ceux qui ne le sont pas.
6^{ème}	10%	40%
5^{ème}	15%	35%
Total	25%	75%

Dans la classe 6^{ème} nous avons 10% d'élèves inscrits dans un centre pilote et 40% représente ceux qui ne le sont pas. En ce qui concerne la classe de 5^{ème}, nous relevons aussi un faible taux de 15% d'élèves inscrits dans un centre pilote comparativement à 35% qui représente les élèves de 5^{ème} non-inscrits dans un centre pilote.

2.3.4. Interprétation des résultats

Au regard de ces différents résultats, nous constatons que les apprenants des classes de 6^{ème} et 5^{ème} ne fréquentent pas trop les centres pilotes. Or nous savons que les centres pilotes contribuent efficacement dans l'apprentissage des langues étrangères. C'est par exemple le cas de la langue française. Ils donnent aux apprenants des langues étrangères des cours portant sur des techniques facilitant l'acquisition d'une langue donnée. Par exemple, les méthodes de la bonne articulation des sons (phonétique articulatoire). Nous comprenons pourquoi, ces jeunes apprenants rencontrent de nombreuses difficultés sur la prononciation de certains sons du français en général et du son [ə] en particulier. Si au moins ces derniers fréquentaient les centres de linguistique, ils auraient de moins en moins les problèmes d'articulation des sons du français. Nous pouvons dire que ce manque de culture pourrait être l'une des raisons qui

entraînent l'écart phonétique ou phonologique de la voyelle neutre chez ces apprenants du sous cycle. L'intégration d'un centre linguistique pourrait permettre à ces élèves de mieux asseoir leurs connaissances sur les règles prescrites de l'articulation de ladite voyelle.

2.4. Quelques troubles articulatoires

Les troubles articulatoires sont le fait d'une erreur mécanique constante et systématique pour un phonème déterminé. Ils sont dus à l'incapacité de produire tel ou tel son, c'est-à-dire, un son constituant d'une langue donnée. Lors de nos différents enregistrements nous avons observé, que certains élèves des classes de 6^{ème} et 5^{ème} manifestaient quelques problèmes articulatoires. Nous pouvons dire à cet effet, que les difficultés articulatoires peuvent être considérées comme l'une des sources des problèmes liés à l'articulation du [ə] muet chez ces apprenants. Nous avons constaté lors de nos enquêtes (enregistrements) que ces élèves opèrent parfois une substitution du son [ə] en [e], chez certains, il y a des blocages articulatoires (bégaiement) au moment de la production des sons de la langue et chez d'autres, nous avons détecté quelques anomalies articulatoires comme la dyslalie. À ce constat nous pouvons ajouter à titre illustratif, le stress, comme facteur de perturbation de la production des sons en général et du schwa en particulier. Il est vrai qu'il n'a été enregistré comme un fait lors du dépouillement de notre corpus. Mais nous trouvons qu'il vaut la peine de le mentionner dans notre travail.

2.4.1. L'interférence phonologique de /ə/ en /e/

Il y a interférence selon Jean DUBOIS et alii⁶² « *quand un sujet bilingue utilise dans la même langue-cible A un trait phonétique, morphologique, lexical, syntaxique caractéristique de la langue B. [...] Mais l'interférence reste individuelle et involontaire* ».

Pour Julia NDIBNU MESSINA ETHÉ⁶³ : « *les interférences phonologiques mêlent dans un seul mot deux phonèmes différents* ». En général, ce phénomène se manifeste aussi bien avec des consonnes qu'avec les voyelles. D'une manière spécifique, notre étude porte sur l'interférence vocalique qui s'opère au niveau des phonèmes [ə] en [e]. Nous pouvons dire que ce phénomène est dû à l'environnement linguistique du Cameroun. Les enfants qui apprennent d'abord leur langue maternelle, considérée comme (L1), structurent leur appareil phonatoire avec les phonèmes de ladite langue. Par exemple, Julia NDIBNU MESSINA

⁶² *Ibid.*, p.252

⁶³ *Ibid.* 2

ETHÉ relève que l'interférence phonologie la plus répandue chez les Éton est le remplacement du /f/ par le /p/. Aussi en français au lieu de dire /finãs/ l'élève dira /pinãs/. Les énoncés suivants nous permettent de justifier cette hypothèse.

N°19 [nu dɔvɔ osi **sekuRiR** no zami ã peRiɔd də kRiz] (**Élève n° 33**)

N°20 [le zãfã REst **de:ɔR** kã le gRã sɔ ã sal də Reɣnjɔ sɔla ε pRevy paR ledukatjɔ tRadisionel]

N°21 [lɔ **BRaseRi** nu deRãz suvã avEk lodøR də bjER ʃak swaR] (**Élève n° 16**)

N°22 [la **lesɔ** a komãse œ pø plyto sɔ matɛ̃] (**Élève n°10**)

N°23 [Lɔ **peti** pRɛ̃s ε vɔny sɔ matɛ̃/ sa mɛR sapɛl Madlɛn]. (**Élève n°1**)

N°24 [ʒɔ syi soRti **pRemje** də ma klas] (**Élève n°7**)

Cette interférence devient un problème articulatoire puisque l'appareil phonatoire de ces enfants ne parvient plus à prononcer correctement les phonèmes du français. Nous savons que dans nos langues maternelles, on articule tous les sons ou les phonèmes. Relevons d'abord que, dans les langues camerounaises, il n'existe pas de voyelles neutres en français camerounais (FC) selon Laurain ASSIPOLO⁶⁴. Cette règle que ces apprenants influencés par leurs langues maternelles mettent inconsciemment en pratique. La présence du système phonétique de nos langues maternelles empêche certains élèves à articuler correctement les sons du français. Ce système phonétique ne tient pas en compte l'articulation du son [ə]. C'est donc pour cette raison que nous considérons l'interférence phonologique comme un problème ou trouble articulatoire.

2.4.2. Le bégaiement

Pendant nos enregistrements, nous avons rencontré certains apprenants qui avaient des difficultés à produire aisément les sons du français. Cette anomalie articulatoire répertoriée chez ces enfants présentait les caractéristiques du bégaiement.

Le bégaiement est un trouble moteur d'écoulement de la parole qui est alors produit avec plus d'efforts musculaires. Ce trouble s'aggrave selon la proportion du discours et ralentit sur le comportement de la communication du sujet qui est atteint et provoque chez lui une souffrance psychologique. Chez S. B. ETABA OBAMA⁶⁵ :

son origine est très mal définie. On l'attribue à l'état neurologique anormal, à un trouble auditif, à un trouble endocrine, à des anomalies du système nerveux neuro-végétatif, à un trouble du langage, etc.

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ S. B. ETABA OBAMA, *Manuel de psychologie de l'enfant appliquée à l'éducation*, Afrédit, 2016

le facteur psychologique y joue aussi un rôle important : réponse sociale pathologique, relations avec les parents perturbées au moment l'appropriation du langage, réponses conditionnées aux stimulations angoissantes etc. l'hérédité semble aussi y jouer rôle d'après les constatations faites sur les bègues ayant un jumeau.

Lors de la transcription du corpus oral, nous avons constaté que les deux élèves bègues de la classe 5^{ème} du collège Jules FERRY avaient d'énormes problèmes d'articulation du son [ə]. Lors de la production dudit son, ils opéraient soit par des étirements ou « rallonges acoustiques », soit par des duplications ou reprise du même son, du style :

N°25 [ʒəʒəʒə tə dmãd də vnir ð fɛ notRe dvwaR]

N°26 [ty vø məməmə vwaR apRE le kuR]

Nous pouvons dire que cette anomalie est aussi l'une des causes de la mauvaise articulation de la voyelle [ə] chez certains apprenants du sous cycle d'observation. La production d'un son vocalique n'a pas besoin de l'obstruction de l'air dans le chenal phonatoire lors de sa production.

2.4.3. La dyslalie

Lors de notre constitution du corpus oral, nous avons pu observer que deux élèves de 6^{ème} et un de 5^{ème} manifestaient des difficultés d'articuler les sons du français. Certains organes phonateurs comme la langue, les mâchoires et le palais manifestaient des dysfonctionnements lors de l'articulation de certains sons. Celui de la classe 5^{ème} avait eu un accident sur une mâchoire gauche et Ceux de la 6^{ème} avaient une anomalie au niveau de leur langue (déplacement anormal de la langue). Ce trouble articulaire est appelée la dyslalie.

La dyslalie⁶⁶ est un trouble de la parole caractérisé par des difficultés à articuler, impossibilité de prononcer certaines voyelles et certaines consonnes. Ce trouble est généralement diagnostiqué après l'âge de 4 ans car avant cet âge, il est normal que l'enfant (en plein apprentissage de langue) ait des difficultés d'élocution. Cette anomalie a la possibilité de persister et devenir un handicap articulaire. Ces problèmes articulaires sont généralement dus à des malformations : position anormale de la langue, la langue un peu plus grosse, des mâchoires défectueuses, malformation du palais, anomalie au niveau du larynx.

⁶⁶ <https://santé-médecine, journaldesfen>, page consultée le 28/08/2018.

Selon ETABA OBAMA⁶⁷ la dyslalie « est un trouble de l'articulation pouvant être dû à une lésion corticale, ou une paralysie de certains muscles des organes de phonation (langue, dents, larynx, etc.) ».

Nous pouvons dire que cette anomalie articuloire pourrait être l'une des causes de la mauvaise articulation du son [ə] chez certains apprenants. Les apprenants atteints de ce défaut (dyslalie) ne peuvent pas articuler correctement certains sons en général, et le son [ə] en particulier. Cela se justifie par le fait que les organes responsables de l'articulation dudit son présentent des défaillances. Par exemple, l'enfant qui a une malformation au niveau du palais aura tendance à articuler les sons voisins de [ə], comme les sons [œ] et [ø]. La malformation de l'appareil phonatoire des apprenants atteints de la dyslalie peut entraîner l'incompréhension de certains mots. Et nous savons bien qu'une mauvaise articulation d'un son peut changer le sens d'un mot ou l'information d'un énoncé.

2.4.4. Autre dysfonctionnement : le cas du stress

Le stress⁶⁸ pourrait d'une manière générale se définir comme une réponse psychologique de l'organisme à une situation épuisante, dangereuse ou angoissante. En 1927, W.B Cannon développe la première théorie du stress qu'il définit comme une réaction physiologique liée émotions et visant à rétablir l'homéostasie. Pour lui, la réponse au stress fait partie d'un système unifié corps/esprit dans lequel l'excitation physiologique et l'expérience émotionnelle sont concomitantes, donnant lieu à un modèle de réaction comportementale appelé « *fight or flight* ». Pour lui, le corps produit alors des hormones spécifiques. Cette notion renvoie à tout état de perturbation provoqué par la confrontation avec un danger, une menace physique ou psychique, un environnement difficile. On parle parfois du stress d'un examen, d'une rupture de sentiment, d'une compétition, d'un accident, d'un bruit ou d'une pollution. Nous devons noter que cet état n'a rien de pathologique. Le stress peut en un certain niveau empêcher un élève de produire correctement les sons. Ceci pourrait se manifester lorsque l'apprenant manque de maîtrise à pouvoir s'exprimer en public, c'est-à-dire devant ses camarades ou devant son enseignant. Cet état psychologique pourrait donc l'empêcher à bien produire les sons en général, puisque, lors du stress certains organes phonateurs comme les lèvres et les mâchoires se mettent souvent à bouger d'une manière anormale et involontaire. Ce dysfonctionnement ne peut donc pas permettre une bonne production des phonèmes en général et le [ə] en particulier. Parfois lors du stress, l'apprenant

⁶⁷ *Ibid.*, p.98

⁶⁸ <https://www.psychologies.com>, page consultée le 06/28/2018.

peut se trouver dans une incapacité à produire même un seul phonème. Ce phénomène arrive généralement aux enfants timides qui ont la frousse de pouvoir s'exprimer en publique.

Conclusion

Nous nous sommes principalement appesantis, dans ce chapitre, sur la description des causes de la mauvaise articulation du son [ə] chez les apprenants du sous cycle d'observation. Nous avons constaté, dans notre analyse que les causes de la mauvaise prononciation dudit son sont multiples et variées. Dans cette étude, nous avons essayé de catégoriser les différentes causes qui entraînent la mauvaise articulation de cette voyelle neutre du français. L'écart lié à ce son du français peut entraîner une modification du système phonétique du français. Nous constatons que la norme phonétique du français standard n'est plus respectée. L'une des causes majeures de cet écart est l'influence de nos langues nationales. Un enfant qui a abord pour L1, sa langue maternelle, va structurer son appareil phonatoire avec les sons de cette langue. Et la base articuloire du français standard pourra alors subir des modifications.

Le schwa, qui est une voyelle neutre en FS tend, à stabiliser en FC comme un phonème à part entière. Il est maintenu là où une règle d'effacement s'applique en FS. Il est également inséré à la fin des mots qui ne comportent pas un [ə] graphique. Ces règles endogènes engendrent des sous-règles, car le maintien de la voyelle neutre entraîne la modification de la structure syllabique des mots. La voyelle neutre devient un [ə] fermé dans la première syllabe d'un mot commençant par une consonne et dans les syllabes internes. Ainsi, les syllabes dans lesquelles le [ə] se maintient là où une règle d'effacement s'applique en FS deviennent des syllabes ouvertes.

Il est aussi important de noter, que la mauvaise articulation de la voyelle neutre du français est aussi l'œuvre des anomalies physiologiques des organes phonateurs des apprenants. Les élèves qui souffrent de ces troubles n'ont pas la possibilité d'articuler correctement les sons de la langue. La malformation de certains organes phonateurs fait en sorte qu'ils ne soient pas audibles par leurs interlocuteurs.

Nous avons aussi constaté au cours de notre analyse que la mauvaise articulation de la voyelle chez les élèves des classes de 6^{ème} et 5^{ème} est aussi due au fait qu'ils ne font pas des cours de phonétique. Nous savons que c'est la phonétique qui est la base de l'apprentissage de toute langue vivante du monde. Si certains s'en parviennent à mieux articuler la voyelle c'est

parfois grâce à la pratique de la lecture et par le fait qu'ils soient inscrits dans des centres linguistiques pilotes.

Tous ces processus, comme nous avons pu le constater, relevaient à la fois des phénomènes trans-systémiques, c'est-à-dire liés à l'influence des langues maternelles des locuteurs, et des phénomènes généralisés mettant notamment en cause la variété scolaire du français au Cameroun et enfin aux dysfonctionnements liés aux organes la production de la parole.

Chapitre 3 :

**ESSAI DE REMÉDIATION AUX PROBLÈMES LIÉS À
L'ARTICULATION DU [ə] MUET CHEZ LES APPRENANTS
DU SOUS CYCLE D'OBSERVATION**

Introduction

Nous nous proposons, dans ce chapitre, de présenter quelques modalités de correction l'articulation du son [ə]. Nous partons de l'idée selon laquelle, l'articulation du schwa chez les apprenants du sous cycle d'observation connaît un certain nombre d'écarts. Notre préoccupation est de suggérer des méthodes et des techniques adéquates qui pourraient résoudre ce problème. Nous entendons par là une suggestion de la prise en compte de l'enseignement de la phonétique dans les classes du sous cycle d'observation et la mise pratique des moyens qui peuvent permettre de corriger les écarts phonétique ou phonologique du [ə] et les troubles du langage qui entraînent la mauvaise articulation du [ə] muet.

3.1. Hypothèse d'une révision des programmes de l'enseignement de la phonétique

Cette section consistera à proposer quelques pistes de remédiation conduisant à résoudre les problèmes liés à l'articulation du son [ə] chez les apprenants du sous cycle d'observation.

3.1.1. Hypothèse pour un enseignement de phonétique dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème}

Comme dans toutes les langues vivantes du monde, la phonétique occupe une place centrale dans l'enseignement des langues. C'est donc pour cette raison que nous voulons montrer l'importance et la nécessité d'enseigner la phonétique à partir de la classe de 6^{ème}. Cela permettrait au jeune apprenant sortant du primaire à s'imprégner des différentes règles phonétiques lui permettant de bien articuler les sons du français. Or dans les programmes scolaires de l'enseignement secondaire camerounais, le cours de phonétique n'est prévu que dans les classes de seconde Laurain ASSIPOLO⁶⁹ et aujourd'hui avec les nouveaux programmes elle n'y figure plus. Par contre, si l'on enseignait la phonétique dès la classe de 6^{ème} cela pourrait aider le jeune apprenant dans son processus d'apprentissage de la langue, et il pourra au fil de temps assimiler certaines notions de base de la phonétique. Une fois arrivé en second, il serait déjà apte à produire des énoncés correctement articulés. Nous constatons que le cours de phonétique enseigné en seconde est parfois considéré par les apprenants comme un cours facultatif ou complémentaire. Cette manière de penser est due au fait qu'on n'accorde pas assez d'importance à cette unité d'enseignement. Et pourtant si la phonétique faisait partie des matières d'enseignement depuis la classe de 6^{ème}, les apprenants y accorderaient une grande importance. Les écarts phonétiques causés par les apprenants du

⁶⁹ *Ibid.*, p.213

sous cycle d'observation viennent majoritairement de cette réalité. Il est donc important d'enseigner ou de mettre dans les programmes l'enseignement de la phonétique dans les classes 6^{ème} et 5^{ème} voire de 4^{ème} jusqu'en seconde. Notre manière de penser permettrait peut-être de diminuer les écarts phonétiques que causent les apprenants du secondaire en général et ceux du sous cycle d'observation en particulier. Nous estimons que le fait d'enseigner la phonétique dès ces classes pourrait être un élément de la résolution des problèmes de l'articulation du [ə] chez ces élèves. N'oublions pas que plus on évolue avec un écart, plus il tend à se comporter comme une norme. Ceci dit, un enfant qui sort du primaire en articulant incorrectement ou ignorant les règles phonétiques du [ə], va grandir avec cet écart. Et une fois arrivé en seconde, il lui sera très difficile de se corriger. Car il aurait pensé que cela était une norme. À ces propos, nous comprenons pourquoi il est donc nécessaire de commencer l'enseignement de la phonétique dès le sous cycle d'observation, pour éviter des écarts phonétiques notamment du celui [ə] muet.

À la suite de section, nous avons conçu une fiche de préparation du cours de phonétique dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème}. Ladite fiche que nous proposons est grille tabulaire qui présente les différentes étapes du déroulement d'un cours de phonétique. Elle se présente comme suit et selon les étapes de l'APC :

FICHE DE PRÉPARATION N^o

ÉTABLISSEMENT :

ENSEIGNANT :

CLASSE : 6^{ème} et 5^{ème}

MODULE : Vie quotidienne

NATURE DE LA LEÇON : Phonétique

TITRE DE LA LEÇON : La prononciation des voyelles du français : le cas du [ə].

SAVOIRS À ACQUÉRIR : À la fin de cette leçon, l'apprenant sera capable d'articuler de manière efficace le [ə] muet dans toutes ses positions, dans ses différentes situations de communication

CORPUS :

Dès les vendredis soir nous entamons le week-end. Les samedis, nous aidons nos parents. Ma grande sœur Rose s'occupe de la lessive et de la vaisselle, ma petite sœur Catherine fait la cuisine et moi, j'affronte les travaux champêtres. À la fin des travaux, les

filles jouent à la chandelle, les garçons font la course au vélo. Lorsque la nuit s'approche, nous cessons. Je me dirige directement à la source chercher de l'eau pour prendre le bain et attendre le repas du soir.

N°	ÉTAPE DE LA LEÇON	DURÉE	CONTENUS	SUPPORTS	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
1	Découverte de la situation problème	5mn	L'apprenant devra utiliser, de manière efficace le [ə] dans les situations de communication variées (liées à la vie quotidienne)	- Savoirs à acquérir - Consigne - Corpus	- Lisez les savoirs acquérir et dites ce qui est attendu de vous. - Lecture du corpus par deux élèves.
2	Traitement de la situation problème	10mn		- Corpus - Consigne	- Soulignez le son [ə] du corpus. - Construisez cinq phrases dans lesquelles vous utiliserez le son [ə] - donnez ses différentes positions dans le corpus et dans les phrases que vous avez construites.
3	Confrontation	15mn		- Corpus - Consignes - Production des élèves	- Quelles réponses vous semblent justes ? - Quelles réponses vous semblent fausses ? - Pourquoi ? - Mise au point du professeur.
4	Formulation de la règle	15mn	- Le [ə] ne se prononce pas lorsqu'il se trouve en position finale d'un mot de deux ou plusieurs syllabes. Ex : file, petite, lessive. - Il se prononce lorsqu'il faut éviter la rencontre des	- Corpus - Consignes - Production des élèves	- Comment reconnaissez-vous le [ə] et les autres sons comme [e], [ɛ], [ø] et [œ] ?

			<p>trois consonnes. Ex : vendredi.</p> <p>- Il se prononce lorsqu'il est dans un mot qui a une seule syllabe (monosyllabe) . Ex : je, me, de, le.</p>		
5	Consolidation	15mn	Exercices d'application pour vérifier les acquis de la notion apprise	<p>- Corpus - Consigne</p>	<p>Identifiez le [ə] dans le texte, donnez ses différentes positions puis dites s'il est prononcé ou non.</p> <p>J'aime la fleur de mars, j'aime la belle rose, L'une qui est sacrée à Vénus la déesse, L'autre qui a le nom de ma belle maîtresse, pour qui troublé d'esprit en paix je ne repose.</p> <p>J'aime trois osiselets, l'un qui sa plume arrose De la pluie de mai, et vers le ciel se dresse, L'autre qui veuf au bois lamente da détresse, L'autre qui pour son fils mille versets compose.</p>

3.1.2. Enseignement de phonétique chez les élèves-professeurs de langue (ENS).

Notre objectif dans cette section est de montrer la nécessité d'intégrer l'enseignement de la phonétique dans les programmes d'enseignement des élèves-professeurs de langue dans les écoles normales supérieures. L'enseignement de la phonétique dans les Écoles Normales Supérieures permettra d'assurer la formation des élèves-professeurs de langue. Une fois sur le

terrain, ces derniers doivent être aptes à dispenser les cours de phonétique avec toute aisance à leurs futurs apprenants. Mais si ces derniers ne sont pas formés, ils ne pourront pas enseigner ce cours, pourtant important voire indispensable pour l'enseignement de langues. Or un bon enseignant de langue doit être capable de bien prononcer ou articuler les sons de la langue qu'il enseigne à ses apprenants. Pour éviter les écarts au maximum les écarts phonétiques chez les apprenants, nous proposons que l'enseignement de la phonétique débute dans les écoles normales supérieures, car ce sont ces futurs enseignants qui serviront de guide à leurs élèves.

Il n'est donc pas logique qu'un enseignant de langue soit lui-même incapable de pouvoir expliquer certains mécanismes phonétiques à ses apprenants. Pour permettre aux élèves de s'exprimer correctement à l'oral, il faut que les enseignants de langue soient très compétents dans le domaine de la phonétique. Nous pouvons tout de même penser que les écarts phonétiques des apprenants sont parfois à l'origine de leurs enseignants. Nous savons aussi bien que les élèves prennent généralement les enseignants comme des modèles. L'erreur de l'enseignant peut parfois être considérée par ses apprenants comme une norme. Pour ne plus avoir des situations pareilles, il serait préférable d'intégrer le cours de phonétique dans les écoles normales. Il est vrai que celle-ci est enseignée au lycée, mais seulement, dans les classes de seconde. Il arrive parfois que certains enseignants de français par exemple, extrapolent cette leçon, pour la simple raison, qu'eux-mêmes ne maîtrisent pas la phonétique. Or nous connaissons bien l'importance de la phonétique dans l'apprentissage des langues étrangères. Et si on veut parler une langue, on doit d'abord bien maîtriser son système phonétique. Le problème de l'articulation du son [ə] pourrait donc se résoudre si les enseignants sont correctement formés au préalable et aptes à dispenser le cours de phonétique.

Nous savons bien que l'efficacité de la communication dépend de la maîtrise des formes sonores de la langue cible (français) à un double niveau : la perception et la production. André BERRI et Dario PAGEL⁷⁰ expliquent que : « *sans une bonne maîtrise des composantes phonétiques, nous n'avons, à l'oral, aucune chance de transmettre un message qui sera bien compris, même si les mots ont été bien choisis et si la syntaxe est correcte* ». Dans le processus d'enseignement/apprentissage, des langues entrent également en jeu des aspects psychologiques qui doivent être pris en compte par l'enseignant. En effet, quel sentiment de réussite et de réconfort l'on éprouve lorsqu'on sait que l'on prononce bien. Et tout ceci est en

⁷⁰ André BERRI et Dario PAGEL, La phonétique dans la classe de FLE. Le français dans le monde, n°339, 2005.

partie à la charge de l'enseignant qui doit être biais pour l'acquisition de la bonne prononciation.

3.1.3. Pour une ingénierie pédagogique pour l'enseignement de la phonétique

Nous proposons dans cette section, d'adopter cette approche d'enseignement, pour résoudre les problèmes phonétiques en général et l'articulation du son [ə] chez les apprenants en particulier. Nous constatons que le monde connaît aujourd'hui une grande évolution technologique et plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement. Le numérique est devenu le moyen le plus efficace et le plus pratiqué pour la transmission des connaissances. C'est donc pour cette raison que nous estimons que l'ingénierie pédagogique pourrait être une des solutions aux problèmes liés à l'articulation des sons du français en général et du son [ə] en particulier. Il est donc important de présenter cette nouvelle méthode d'enseignement.

3.1.3.1. Définition de l'ingénierie pédagogique

Selon Josianne BASQUE⁷¹, l'ingénierie pédagogique est apparue dans les années 60 moment où certains chercheurs américains ont débuté à mettre en pratique des méthodes systématiques de planification et de développement de l'enseignement. Ces derniers sont inspirés de l'approche systématique. Ils considèrent alors un cours ou toute unité de formation comme un système complexe mettant en exergue un ensemble de composantes (objectifs d'apprentissage visés, caractéristiques des apprenants, stratégies pédagogiques, stratégies d'évaluation des apprentissages, des médiateurs, etc.) qu'il convient de bien articuler elles afin d'en assurer la cohérence. En effet, le terme système d'apprentissage s'est imposé pour désigner l'objet construit au cours du processus du design pédagogique. L'expression *International Design*⁷², elle a été traduite en français par « Design pédagogique » ou encore « conception pédagogique. GUSTAFSON et BRANCH (2007) cité par Josianne BASQUE⁷³, définissent le design pédagogique : « *a system of procedures for developing education and training program in a consistent and reliable fashion* ». Pour la plupart des auteurs, ces procédures concernent essentiellement l'ensemble des phases du cycle de vie d'un système d'apprentissage, qu'il s'agisse de cours de plusieurs heures, des programmes d'études, de formations de plus courte durée. En effet, le cycle de vie comporte typiquement cinq phases

⁷¹ Josiane BASQUE, *Introduction à l'ingénierie pédagogique et technique éducative*, Montréal, Canada, université Téléuq, 2017

⁷² *Ibid.*

⁷³ *Ibid.*

principales selon Josianne BASQUE⁷⁴, qui sont les suivantes : l'analyse, design ou conception, développement, l'implémentation et l'évaluation.

3.1.3.2. Le modèle opératoire

Nous nous proposons dans cette partie d'adopter le modèle (ADDIE). Il pourrait être capable de répondre à nos préoccupations dans cette étude. Ce modèle se présente comme suit :

- **Analyse**, cette phase consiste généralement à analyser un certain nombre de composantes qui servent à orienter le projet de développement d'apprentissage. Ici, il faut analyser le besoin en spécifiant la nature exacte du problème que l'on vise à résoudre. Lors de nos enregistrements du corpus oral, nous avons donné l'occasion aux élèves de 6^{ème} et 5^{ème} du collège Jules Ferry de lire certaines phrases que nous les avons proposées. Nous avons constaté qu'ils articulaient mal le son [ə] lors des lectures. Nous avons ainsi conclu que ces élèves avaient des problèmes phonétiques en général et l'articulation de la voyelle neutre en particulier. Nous avons pensé qu'il fallait construire une méthode adéquate pour y remédier.
- **Design**, cette phase vise principalement à spécifier les objectifs d'apprentissage et les éléments de contenu qui seront dans la formation, à mettre au point la stratégie pédagogique et à définir le format médiatique que prendra le système d'apprentissage. Nous pensons que, pour résoudre ce problème, nous pouvons appliquer l'approche par les compétences (APC). L'APC est une démarche de la pédagogie qui met en exergue la compétence. D'une manière générale, cette approche a pour objectif de révolutionner les dispositifs de l'enseignement/apprentissage.

Elle se préoccupe de confronter les apprenants à des situations problèmes relevant d'une famille de situation, afin qu'ils deviennent capables de s'intégrer dans la sphère professionnelle. Selon Philippe FERRENOUD (1997) cité par Arouna DIABATÉ⁷⁵ l'approche par les compétences s'est développée dans les pays anglo-saxons et ensuite a gagné le monde francophone. Il y a aujourd'hui, « une véritable ascension » de la notion de compétence, une notion que l'école sous couvert de modernité et dans la mouvance de l'économie de marché a emprunté au monde de travail qui de nos jours repose sur les principes généraux, des données précises parmi lesquelles on peut citer la gestion des

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ Arouna DIABATE, Didactique des langues et approches par compétences des aspects curriculaires à la formation des enseignants, Dadaxis-EA139, Dipralang-Montpellier III, 2013.

ressources humaines, la recherche de la qualité totale, la valorisation de l'excellence, l'exigence d'une plus grande mobilité des travailleurs de l'organisation du travail. Pour Driss SABIR⁷⁶ l'approche par les compétences vise 04 objectifs : elle vise les apprentissages dans un contexte en relation avec les situations concrètes que l'élève va rencontrer dans les jours à venir ; elle insiste sur les apprentissage qui sont importants, soit parce qu'ils sont utiles dans la vie ; elle apprend à l'élève à utiliser ses propres connaissances en situation, en faisant établir le lien entre les différents savoirs et les finalités des enseignants ; l'APC établit des liens entre différentes notions apprises. Les visées de cette approche sont aussi la mobilisation des compétences de chaque apprenant pour lui permettre de résoudre une situation problème. Le concept de compétence se définit selon LEGENDRE (1993) comme « *un ensemble de connaissances de savoir-faire permettant d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches* ».

Dans cette section, notre objectif ne consiste pas à présenter l'approche par les compétences jusqu'aux moindres détails, mais de montrer comment elle peut être utile dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français.

Il s'agit ici selon ROSEN⁷⁷, des compétences mises en œuvre dans la langue comme moyen de communication (compétences communicatives langagières et compétences à communiquer) dans la société. Il est donc question ici d'une compétence linguistique. Elle concerne la capacité de mobilisation des connaissances grammaticales, lexicales, sémantiques, phonologiques et phoniques dont nous nous intéressons ici. Pour pratiquer une langue vivante et surtout étrangère, le plus important est de s'approprier un code linguistique sachant que tout réside d'abord au niveau de la prononciation de celle-ci. La compétence linguistique développe aussi la phonétique suprasegmentale (intonation et rythme) et la phonétique segmentale (consonnes, voyelle et semi-consonnes). Il faut connaître les formes écrites et sonores permettant de comprendre ou de produire des messages corrects. Cela suppose une connaissance du vocabulaire, de la grammaire, la phonétique et de la morphologie. Les enseignants doivent conduire leurs apprenants à acquérir les compétences suivantes : posséder un vocabulaire suffisant pour comprendre des simples sujets ; connaître les règles grammaticales ; connaître les règles de la bonne prononciation ; maîtriser efficacement l'orthographe des mots ou expressions appris en comprenant le support phonie-

⁷⁶ Driss SABIR, Approche par compétence et pratiques quotidiennes des apprenants, 2015, page consultée le 19/11/2018 sur [www. Oujdacity.net](http://www.Oujdacity.net)

⁷⁷ E. ROSEN, le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, CLE international, 2007.

graphie. Pour certaines langues comme le français, le système graphique constitue une priorité compte tenu de la nécessaire familiarisation avec des critères spécifiques.

Nous attendons de l'élève qu'il puisse communiquer de manière simple mais efficace, dans les situations courantes de la vie quotidienne, c'est-à-dire qu'il sache tout au moins : utiliser la langue en maîtrisant les codes de relation sociales associées à la langue ; tenir compte de l'existence des différents registres de langue, adopter son discours à la situation de communication ; prononcer correctement les sons ; se faire comprendre à l'oral.

- Le développement (ou Réalisation ou Production). Cette étape consiste à mettre en forme ou pratique le système d'apprentissage, à l'aide des outils (appareils électroniques, informatiques etc.) pouvant faciliter l'enseignement.

Pour faciliter l'enseignement de la phonétique dans les différents établissements d'enseignement secondaire, nous suggérons la construction des salles multimédia bien équipées qui serviront de laboratoires pour l'enseignement de la prononciation des sons du français. Ces laboratoires doivent être équipés d'ordinateurs, des hauts parleurs. Lesdits ordinateurs doivent être munis des logiciels d'éducation. Selon Erica de VRIES⁷⁸, il existe huit logiciels en éducation et ayant des fonctionnalités spécifiques. Nous avons notamment : le tutoriel, exercices répétés, tuteur intelligent, jeu éducatif, hypermédia, stimulation, micro-monde et l'apprentissage collaboratif. Tous ces logiciels ont une fonction pédagogique, mais nous nous servons de quelques-uns pour résoudre le problème de l'articulation du schwa chez les apprenants. À cet effet, nous avons retenu le jeu éducatif et l'apprentissage collaboratif.

Le jeu éducatif, c'est le quatrième logiciel, il a une fonction d'enseigner les apprenant tout en les motivant par des jeux associé aux défis. Le rôle de l'ordinateur est celui d'une console de jeu et de tâche proposée à l'apprenant. Un jeu peut prendre une série de question-réponse, de recherche d'objets ou de résolution du problème. Par exemple, on peut demander aux apprenants : « pourquoi les [ə] des mots suivants sont-ils muet ? : **aime**, **dessus**, **ressembler**, on peut aussi dire barrez les E muets qui ne sont prononcés dans la liste suivante : **confiserie**, **âpreté**, **entrepôt**, **alignement**, **dentelure**, **clavecin**, **chasseresse** et **autrement** ». Cette question peut être version orale ou écrite et dans la perspective d'un jeu. Le challenge posé à l'apprenant et la récompense pour une bonne performance sont les

⁷⁸ *Ibid.*

principes majeurs de ce jeu. Le jeu éducatif peut conduire l'élève à la maîtrise des règles de la phonétique de la langue française. Car les questions posées suscitent une curiosité.

L'apprentissage collaborateur, le dernier logiciel éducatif, il permet aux apprenants d'apprendre en communiquant. Selon Erica de VRIES⁷⁹, « *ce type de logiciel est conçu pour être utilisé par plusieurs apprenants côte à côte ou aussi à distance, en synchrone ou en asynchrone* ». L'ordinateur peut posséder un rôle de mémoire collective, de point de fixation du dialogue et de l'action. La tâche proposée aux apprenants est de discuter. Cette collaboration permet de mettre les apprenants en interaction. D'apprendre à résoudre entre eux les différentes difficultés qu'ils rencontrent avant de venir voir leur enseignant. Par exemple l'enseignant peut demander de ranger les mots suivants selon la prononciation du E, selon qu'il soit [e], [ɛ] ou [ə] à partir des mots suivants : **demain, serrons, lexique, serons, perdu, sexiste, levure, serein, reste et descente**. Cet exercice est alors donné sous forme de discussion entre les apprenants. Chacun d'entre eux devrait justifier pourquoi le [ə] est muet ou non. À partir de ce logiciel, les apprenants peuvent apprendre la phonétique entre eux et bien d'autres matières d'enseignement. Car il s'agit ici d'une construction des connaissances.

Il est aussi important de noter que, dans les lycées où l'on note une absence d'électricité, de générateur et plaques solaires qui servent à faire fonctionner les appareils comme les ordinateurs et les autres accessoires électroniques. On peut toujours appliquer l'ingénierie pédagogique pour résoudre les problèmes phonétiques. Dans les localités où l'absence de l'électricité est notoire, on peut adopter d'autres moyens pour dispenser les cours de phonétique. Par exemple un enseignant de langue française peut se procurer un « poste radio » ayant une entrée USB. Il peut à cet effet l'alimenter à l'aide des piles et se procurer aussi une clé USB ayant déjà des modèles de cours de phonétique téléchargés qu'il pourra faire suivre à ses apprenants chaque fois, qu'il fera son cours de phonétique. Cette méthode pourrait être un moyen efficace pour résoudre les problèmes d'articulation du son [ə] chez les élèves qui n'ont pas la possibilité d'utiliser des ordinateurs. Les enseignants qui se trouvent dans de pareilles localités ne devraient pas dire que l'ingénierie pédagogique n'est pas du tout possible.

- Implantation ou diffusion, cette phase consiste à rendre le système d'apprentissage disponible aux apprenants cibles. Ce qui nécessite la mise en place d'infrastructures et

⁷⁹ Erica de VRIES, les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? Revue française de pédagogie, INRP/ENS, édition, 2001

technologiques. Dans cette partie, notre regard est porté sur les apprenants du sous cycle d'observation.

Nous voulons montrer qu'il est nécessaire de nos jours de construire des laboratoires des sons et d'analyse des sons dans des lycées vue l'évolution technologique. Cela pourrait être capital dans le processus enseignement apprentissage. Il n'est plus normal de nos jours de fonctionner avec des méthodes traditionnelles dans l'enseignement des langues. Chaque apprenant devrait maîtriser les différents logiciels de sons et savoir les analyser. À partir des outils informatiques il pourra lui-même résoudre certains problèmes de prononciation notamment le schwa.

- En fin l'évaluation, il s'agit de porter un jugement sur les différentes dimensions (qualité, efficacité et efficience) du système d'apprentissage dans le but d'améliorer ou de prendre une décision sur l'adoption son retrait dans un milieu donné. À ces propos, nous suggérons que la phonétique soit enseignée à partir de la classe de 6^{ème}. Nous estimions que si tel est le cas les apprenants arriveront au second cycle ayant moins de problèmes phonétiques.

Nous suggérons au gouvernement de revoir les programmes d'enseignement secondaire en ce qui concerne la langue française. Certes, la phonétique est enseignée, mais son enseignement devrait commencer dès la classe de 6^{ème} et jusqu'en classe de seconde. La phonétique enseignée en classe de seconde parfois comme un cours facultatif pour certains enseignants et pour certains apprenants. Nous estimions que si cette leçon commence dès l'entrée de l'enseignement secondaire, elle serait mieux prise au sérieux. Et nous ne ferions plus face à des telles situations où le son [ə] cause de nombreuses difficultés aux apprenants. Nous pensons qu'à cette suggestion, si l'on l'adopte et qu'on évalue le niveau des élèves, il y aurait des progrès en phonétique.

3.2. Quelques méthodes ou moyens de correction des troubles du langage en classes de 6^{ème} et 5^{ème}

Nous nous proposons dans cette section, de présenter les modalités de corrections liées aux différents troubles du langage. Les troubles liés au langage sont de plusieurs ordres. Nous nous contenterons de présenter les méthodes de correction de la substitution des sons par exemple, le [ə] en [e], du bégaiement, de la dyslalie et du stress. Généralement, les solutions issues de ces anomalies sont d'ordre orthophonique. On appelle l'orthophonie selon Jean

DUBOIS et alii⁸⁰: « la rééducation de malades atteintes de défauts de prononciation, de difficultés à effectuer les programmes moteurs nécessaires à la réalisation des phonèmes ». La première chose qu'il fait dans ce genre de situation est d'obtenir un diagnostic soit à l'hôpital soit auprès d'un orthophoniste. Dans tous ces cas, chez les enfants ou apprenants, un suivi en orthophonie permettra d'obtenir une évaluation complète qui donnera lieu à des recommandations de rééducation et traitement.

3.2.1. Modalités de correction de la substitution des sons : le cas du [ə] en [e]

Certains sons ou phonèmes produits par les apprenants sont remplacés par d'autres qu'ils prononcent ou articulent aisément. Ce phénomène se manifeste aussi bien avec les consonnes qu'avec les voyelles. Pour résoudre ce problème, les enseignants doivent mettre à la disposition des apprenants des tableaux phonétiques. Ils doivent expliquer les traits articulatoires de chaque son. Ils doivent présenter la différence articulatoire qui existe entre le [ə] et [e]. D'une manière plus efficace, ils doivent mettre l'accent sur la phonétique articulatoire qui pourrait permettre d'éviter davantage la substitution des sons. Nous pouvons ajouter la mise à la position des élèves des schémas phonatoires qui expliquent mieux les fonctionnements spécifiques de chaque son du système phonétique du français. Nous suggérons aussi la mise en place des laboratoires dans les lycées et collèges pour la pratique des sons d'une manière scientifique. Les enseignants de langue, notamment ceux de la langue française doivent conduire leurs apprenants à aimer le cours de phonétique pour que ceux-ci en prennent acte. L'enseignant, lui-même doit être un modèle, c'est-à-dire celui-là qui maîtrise très bien la prononciation des sons du français. Il ne doit pas se confondre à ses apprenants qui apprennent à prononcer les sons. La substitution du [ə] en [e] pourrait aussi se corriger par imitation, c'est-à-dire, les apprenants peuvent apprendre à prononcer le son [ə] comme leur enseignant qui articule d'une manière correcte. C'est donc pour cette raison que nous disons que l'enseignant est d'abord le premier facteur qui peut conduire l'apprenant à résoudre le problème de substitution des sons.

3.2.2. Modalités de correction des sujets bègues

Le bégaiement un trouble du langage, il se manifeste lorsque l'enfant ou l'adulte donne le sentiment de fournir plus d'efforts de la production des sons du langage. Il répète de façon très marquée les sons ou la première syllabe et allonge anormalement les sons. Il évite généralement le regard de son interlocuteur, parfois fronce les sourcils, tape du pied. Ce

⁸⁰ *Ibid.*, p.239

trouble apparaît très souvent entre 2 et 5 ans et peut se corriger au fil du temps. Il est conseillé aux parents de conduire aussitôt leurs enfants qui souffrent de ce mal chez un orthophoniste. Selon l'âge et la durée du bégaiement, les différentes approches sont proposées. Dans un premier temps, l'orthophoniste travaille avec la famille sur les facteurs susceptibles d'intervenir dans le bégaiement. Il suffit d'accorder un peu de temps pour que tout revienne dans l'ordre. Si les troubles persistent l'orthophoniste augmente aussi la durée de suivi. Le travail de l'orthophoniste est centré sur l'analyse de la parole et des sons que le malade produit. Il contrôle la vitesse et la fluidité. Il lui apprend aussi à dédramatiser. L'enfant qui souffre du bégaiement doit avant se relâcher à toute forme de pression autour de lui. S'il se bloque sur un mot, un son, on lui fait une proposition pour l'aider. Par exemple l'enseignant doit parfois essayer de reformuler la pensée de son apprenant en lui demandant : « est-ce bien exactement ce que tu voulais dire ? ». À cet effet, l'apprenant aura le sentiment d'avoir été compris. L'enseignant qui a des élèves bègues ne doit jamais les frustrer lorsqu'il pose une question à ces derniers. Nous proposons aux enseignants et à tout corps d'enseignement de toujours mettre un enfant qui souffre du bégaiement dans un climat de confiance et d'encouragement. Par exemple avec des expressions : « c'est bien vas-y », « un peu plus d'effort tu arriveras ». Il est donc nécessaire à tout enseignant de maîtriser les difficultés de chaque élève de sa salle pour mieux orienter ses enseignements. Ceci pour ne pas abandonner ceux qui ont un certain nombre d'handicap.

3.2.3. Modalités de correction de la dyslalie chez certains apprenants

La dyslalie ou trouble articuloire se caractérise par la difficulté, voire impossibilité, à produire correctement un ou plusieurs sons de la langue. Pour résoudre cette anomalie, l'idéal est donc de débiter une rééducation sur l'enfant qui souffre de ce mal, de prendre conseils auprès d'un orthophoniste ou d'un autre spécialiste (un médecin spécialisé). Le but de la rééducation sera d'instaurer à nouveau un geste articuloire correct. La prise en charge sera constituée de différentes étapes. D'abord l'enfant doit prendre conscience qu'une différence existe entre l'articulation correcte du son cible et sa propre prononciation erronée. Ensuite, il doit se soumettre à un travail musculaire. Il doit aussi apprendre à positionner correctement ses organes de sons (langue, lèvres, les dents...) afin de favoriser une bonne production du son cible. Lorsque l'enfant est capable de produire correctement le son cible d'une manière isolée, l'enseignant ou l'orthophoniste doit l'apprendre à le produire au sein des mots. Nous suggérons dans cette section, qu'il est important dans le cas de la rééducation d'associer les parents dans la chaîne des personnels de prise en charge. Par exemple certains exercices de

rééducation peuvent se faire à domicile et avec l'aide des parents. Le logopède ou l'orthophoniste doit veiller à l'évolution de la rééducation. Si celle-ci persiste il serait obligé d'augmenter l'horaire du suivi de l'enfant jusqu'à ce que ce dernier puisse retrouver la santé parfaite. Nous devons aussi noter que la relation parent/enfant manque d'harmonie, la réalisation des exercices à domicile est déconseillée. Pour susciter la motivation de l'enfant, le logopède ou l'orthophoniste doit mettre en pratique un calendrier. L'enfant doit être félicité pour ses progrès soit par les parents, soit par les spécialistes (orthophoniste ou logopède), soit son enseignant. Il sera plus motivé si ses efforts sont récompensés par son encadreur. Chaque malade étant différent, chaque rééducation devrait être spécifique.

3.2.4. Modalités de correction du stress lors de l'articulation des sons : cas du [ə]

Pour parvenir à résoudre le problème de stress chez les apprenants des classes de 6^{ème} et 5^{ème}, nous proposons que l'enseignant mette l'apprenant dans un climat de confiance. Il doit demander à son apprenant : de ne parler ni trop vite, ni trop lentement, ni trop fort, ni trop faiblement. L'enseignant doit l'aider soit en lui faisant des gestes ou des signes pour le galvaniser pour qu'il continue de parler et de produire correctement le son cible. Il pourrait demander à son apprenant de ménager les petites pauses entre les phrases pour lui permettre d'emmagasiner un bon débit respiratoire. Nous suggérons que les enseignants qui maîtrisent bien leurs apprenants, surtout ceux qui sont dominés par le stress, leur proposent de toujours bien respirer avant la prise de parole et de ne jamais rester immobile. Ils doivent toujours chercher à esquisser les petits mouvements du corps et à apprendre à sourire un peu pour combattre le stress. Nous pensons qu'au regard de tous ces modalités, l'apprenant stressé pourrait enfin produire de manière correcte le son [ə].

Conclusion

L'analyse des faits à laquelle nous nous sommes entièrement consacré dans ce chapitre, a permis de cerner un ensemble d'hypothèses pouvant nous conduire à la résolution des problèmes de la mauvaise articulation du son [ə]. Nous avons montré que les différents écarts phonétiques du son [ə] proviennent des horizons divers. Nous avons pensé que pour résoudre ces difficultés, nous devons nous focaliser sur les nouveaux outils didactiques et les nouvelles approches. C'est donc pour cette raison que nous sommes intéressé à l'ingénierie pédagogique et l'APC. Nous nous sommes dit qu'il était question d'adapter nos solutions tout en tenant compte de l'évolution technologique que le domaine de l'enseignement connaît de nos jours.

Notre objectif principal dans ce chapitre consistait à proposer les solutions qui pourraient aboutir à la remédiation de l'écart phonétique de ce son. À chaque anomalie étudiée, nous avons proposé des méthodes et des moyens qui peuvent être appliqués pour résoudre le problème. Nos suggestions et nos différentes hypothèses ont tenu compte niveau d'étude des apprenants. C'est pour cela que nous avons tiré profil de choisir comme approche pédagogique, l'approche par les compétences (APC). Ce choix opéré n'a été fait de manière gratuite, car l'APC est une approche applicable actuellement dans les classes du premier cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun. Sachant que nous avons focalisé notre étude dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème}, il nous a été important de nous intéresser à cette approche.

Nous pensons que pour résoudre efficacement ce problème de la mauvaise articulation du [ə] muet, l'enseignement de la phonétique au secondaire devrait connaître des innovations au niveau des programmes d'enseignement ; puisque, c'est une matière à prendre au sérieux. Car on ne saurait apprendre une langue sans maîtriser le mécanisme de sa phonétique. Nous adossons une part de responsabilité sur les enseignants de langues, puisque ceux-ci doivent être les facteurs qui conduisent les apprenants à la parfaite articulation du son [ə].

Nous nous sommes aussi intéressé à la présentation des différents moyens qui pourraient corriger la mauvaise prononciation du [ə] muet chez certains apprenants qui souffrent de certains dysfonctionnements langagiers. Les différents conseils pratiques et didactiques que nous avons évoqués ont été centrés sur les différents acteurs pouvant aider l'apprenant à se corriger. Il s'agissait des enseignants, des spécialistes (orthophoniste et logopède) et des parents. Nous avons trouvé qu'il était meilleur de rencontrer un orthophoniste ou un logopède lorsqu'un parent constate que son enfant présente des difficultés à pouvoir produire certains sons. Certaines solutions ont été évoquées comme la rééducation de l'enfant, le suivi de l'apprenant par son enseignant et la pratique régulière des exercices pratiques. Nous avons estimé que l'application de ces méthodes pourrait permettre à l'apprenant d'être capable de produire correctement les sons en général et du le [ə] en particulier.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette étude, notre préoccupation consistait à poser un regard sur la manière dont les apprenants du sous cycle d'observation articulent le [ə] muet. Nous sommes parti de l'idée selon laquelle, chez les apprenants du sous cycle d'observation on observe une mauvaise prononciation de la voyelle neutre. Et les raisons qui la justifient sont nombreuses. Tout au long de notre travail, nous avons pris le soin de les présenter. Nous avons d'abord tiré profit à présenter les différents éléments constitutifs de la phonétique tout en nous focalisant sur la phonétique du français. Nous nous sommes intéressé particulièrement à présenter les différents systèmes phonétiques du français. Il ressort de cette étude que la langue est construite autour du système vocalique et le système consonantique. Mais le plus important était de construire notre étude sur les modalités de prononciation du son [ə].

L'analyse de notre corpus nous a conduit sur trois grands moments dans l'élaboration de ce travail. Nous avons en prélude forgé notre travail sur l'importance et la pratique de la phonétique du français. Ici, nous avons montré spécifiquement son importance sur la formation des enseignants d'abord et des apprenants ensuite, son importance dans le domaine de communication et sur la construction du sens, car nous savons bien que le « bien exprimer » conditionne le « bien comprendre ». Nous avons ensuite situé notre étude sur les différents écarts phonétique du [ə] muet causés par les différents apprenants que nous avons enquêtés. Dans cette étape, il était question de présenter les écarts du son [ə] dans ses différentes positions, c'est-à-dire là où la norme de sa position n'a été respectée. Pour le faire nous nous sommes basé sur les différents énoncés que nous avons enregistrés lors de la constitution de notre corpus. À chaque fois il était important de montrer pourquoi il y a écart et les raisons de celui-ci. Nous avons enfin pensé à orienter notre étude sur les différents axes de suggestions ou des hypothèses de solution didactiques qui pourraient nous conduire à la résolution des problèmes liés à la mauvaise articulation du son [ə]. À ce niveau, nous avons aussi tenu compte de l'évolution technologique du domaine de l'enseignement. C'est pour cette raison que nous nous sommes intéressé à l'ingénierie pédagogique et à la nouvelle approche pédagogique, nommé approche par les compétences (APC). Les raisons de leur choix portent majoritairement sur leur efficacité et sur l'application des programmes d'enseignement. Nous avons aussi évoqué dans notre étude la nécessité d'enseigner la phonétique à partir de la classe de 6^{ème}. Nous avons constaté lors de nos recherches que le

programme de l'enseignement secondaire camerounais prévoit que la phonétique n'est enseignée que dans les classes du secondaire. Nous avons trouvé que cela ne rendait pas les apprenants aptes à prononcer correctement les sons du français. Or le socle de toute langue repose sur sa norme articulatoire.

Face à toutes ces analyses, nous constatons que la première hypothèse de ce travail a été vérifiée. Notre étude a montré que la phonétique est une branche de la linguistique qui étudie l'articulation des sons d'une langue. Nous avons circonscrit notre travail en nous basant sur la phonétique du français qui rend compte de la prononciation des sons de la langue française. Les différentes branches que nous avons présentées montrent suffisamment que la phonétique un domaine qui répond aux différentes attentes de notre étude. Parmi les différentes branches évoquées, nous nous sommes intéressé sur deux à savoir : la phonétique articulatoire et la phonétique corrective. Ces deux branches de la phonétique nous ont permis à mieux cerner notre sujet. Un pareil sujet ne pouvait se développer sans connaître les différents mécanismes articulatoires des sons du français en général et du son [ə] en particulier. Voilà pourquoi nous avons fait intervenir cette branche dans notre étude. Pour ce qui est de la phonétique corrective, sa présence se justifie par le fait qu'elle présente les différentes méthodes de correction conduisant à la bonne prononciation des sons d'une langue.

En ce qui concerne l'hypothèse secondaire de notre étude, nous pouvons aussi affirmer qu'elle a été vérifiée. Les apprenants du sous cycle d'observation ont des nombreuses difficultés à prononcer le son [ə]. Nous pouvons le voir à partir des différents énoncés que nous avons enregistrés auprès des apprenants de 6^{ème} et 5^{ème} du collège « Jules FERRY ». Les raisons qui justifient cette réalité sont nombreuses. Pendant notre analyse nous avons constaté la présence du système phonétique de nos langues au sein de leurs énoncés. Car dans nos langues, tous les sons sont articulés, c'est ce qui qui justifie en partie cet écart. Les apprenants d'observation causent des écarts phonétiques sur le son [ə] parce qu'ils ne font pas la phonétique. C'est donc pour cette raison qu'ils ne peuvent pas maîtriser les règles de la bonne articulation de cette voyelle. Nous avons même constaté que certains d'entre eux avaient des problèmes physiologiques, c'est-à-dire certains organes phonateurs fonctionnaient d'une manière anormale. Et voilà encore l'une des raisons qui justifie en plus la mauvaise articulation de ce son.

En effet, la troisième hypothèse de notre travail a été également vérifiée. Plusieurs méthodes et moyens peuvent nous conduire à résoudre ce problème. Nos suggestions et propositions peuvent être d'une importance capitale si elles sont mises en pratique.

Nous pouvons aisément affirmer, au regard de la vérification de nos trois hypothèses que l'hypothèse générale de ce sujet a été vérifiée, c'est-à-dire qu'il existe des méthodes didactiques qui peuvent permettre efficacement les problèmes liés à la prononciation du son [ə] par les apprenants du sous cycle d'observation. À travers toutes nos analyses, nous pensons qu'il est nécessaire que l'on accorde plus d'intérêt à l'enseignement de la phonétique si nous voulons que nos apprenants articulent correctement les sons de la langue française.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASSIPOLO, Laurain, *Dynamique du français au Cameroun*, Thèse de doctorat Ph/D, université de Yaoundé I, 2015.
- ASSIPOLO, Laurain, « Esquisse d'une grammaire du français parlé au Cameroun : l'exemple de l'interrogation », OMGBA, Richard Laurent et ATANGANA KOUNA, Désiré (dirs.), *Utopies littéraires et création d'un monde nouveau*, Paris, Harmattan, 2012, pp. 405-420.
- BASQUE, Josiane, *Introduction à l'ingénierie pédagogique et technique éducative*, Montréal, Canada, université Teluq, 2017.
- BAUDE, Olivier et alii, *corpus oraux-guides de bonnes pratiques*, CNRS, éditions et Presses universitaires d'Orleans, 2006.
- BERRI, André et PAGEL, Dario, *La phonétique dans la classe de FLE*, le français dans le monde, n°339, 2005.
- BILOA, Edmond, *Langue française au Cameroun*, Bern, Peter Lang, 2003/2004.
- DESIRAT, Claude et HORDE, Tristan, *La langue française au 20^{ème} siècle*, Paris, Bordas, 1976.
- DETEY, Sylvain, DURANT, Jacques, LAKS, Bernard et LYCHE, Chantal, *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enregistrement*, Paris, Ophrys, 2000.
- DIBATE, Arouna, *Didactique des langues et approche par compétences des aspects curriculaires de la formation des enseignants*, Dadaxis-EA139, Dipralang-Montpellier III, 2013.
- DJOUM NKWESCHEU, Angeline, *Aspects prosodiques et phonématiques du français parlé au Cameroun*, Atelier National de Reproduction des Thèses, 2000.
- DUBOIS, Jean et alii, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse-Bordas, 2001.
- DUCROT, Oswald et SCHAEFFER, Jean-Marie, *Nouveau dictionnaire encyclopédie des sciences du langage*, Seuil, 1995.
- DUSTER, Anne et SIMON, Anne Catherine, *La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé*, Centre de recherche VALIBEL-UC Louvain, 2007.
- ESSONO, Jean-Marie, *Phonétique et phonologie*, Presses de l'université catholique d'Afrique, 2006.

- ETABA OBAMA, S., B., *Manuel de psychologie de l'enfant appliquée à l'éducation*, Afrédit, 2016.
- LAURET, Bertrand, 2007, *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris, Hachette Livre.
- LÉON, Monique et Pierre LÉON, Pierre, *La prononciation du français*, Paris, Armand Colin, (2^{ème} édition), 2011.
- LÉON, Pierre, LÉON, Monique, LÉON, Françoise et THOMAS, Alain, *Phonétique du FLE. Prononciation : de la lettre au son*, Paris, Armand Colin, 2012.
- MARTINET, André, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 2003.
- MORRIER, Henri, *Dictionnaire de poésie et de rhétorique*, Paris, PUF, 1981.
- NDIBNU MESSINA ETHE, Julia, « Des interférences aux erreurs morphosyntaxiques en langue seconde : quelques stratégies de correction en contexte plurilingue », in *synergie des grands Lacs*, n°3, 2014, pp. 179-192.
- NOUMSSI, Gérard et WAMBA, Rudolphine, *Le français au Cameroun contemporain : statut, pratiques et problèmes sociolinguistiques*, *Revue sud langues* n°2, 2003.
- PALE, Pierre, *Pratiques langagières, dynamiques socio-identitaires et compétences linguistiques en français des natifs tupuri*, Thèse de doctorat Ph/D, université de Yaoundé I, octobre 2013.
- RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe, RIOUL, René, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1995.
- ROBERT, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys, 2008.
- ROSEN, E., *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE international, 2007.
- SAUSSURE, Ferdinand de *Cours de linguistique générale*, édition Payot et Rivage, 1995.
- TABI MANGA, Jean, *Politique linguistique du Cameroun : essai d'aménagement linguistique*, Paris, Karthala.
- TOUEZL, Jean-Claude, *Quelques camerounismes*, Yaoundé, CEPER, 1979.
- VRIES, Erica de, *Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ?* *Revue française de pédagogie*, INRP/ENS, éditions, 2001.
- ZANG ZANG, Paul, *Processus de dialectalisation du français en Afrique : le cas du Cameroun. Étude fonctionnelle des tendances du français*, München, Lincom Europa, 1998.

ZANG ZANG, Paul, *Le processus de dialectalisation du français en Afrique : le cas du Cameroun. Étude fonctionnelle des tendances évolutives du français*, doctorat du 3^{ème} cycle, université de Yaoundé, 1991.

Textes officiels

Inspection générale des enseignements du Ministère des enseignements secondaires du Cameroun, Arrêté n° 263/14/MINESEC/IGE/ du 13/08/2014, portant définition des programmes d'études des classes 6^{ème} et 5^{ème}.

Inspection générale des enseignements du Ministère des enseignements secondaires du Cameroun, Arrêté n°226/18/MINESEC/ du 22/08/2018, portant définition des programmes d'étude de seconde de l'enseignement général.

Webographie

<https://www.aplv.languesmodernes>.

<https://www.Univresalis.fr/encyclopedia/orthoépie>.

<https://www.universalis.fr/encyclopedia/orthophonie>.

<https://www.santé-medecine.journaldesfen>.

<https://www.psychologie.com>.

SABIR, Approche par compétence et pratique quotidienne des apprenants, 2015, sur www.oujdacity.Net.

ANNEXES

FICHE D'ENQUÊTE

A- Identification de l'enquête

1- Tranche d'âge (cocher la case correspondante)

- Moins de 10ans 10 ans à 15 ans plus de 15 ans

2- Genre

- Masculin féminin

3- Niveau d'études

- 6^{ème} 5^{ème} autre

4- La langue de scolarisation

- Français

5- Les langues maternelles

- a.
- b.
- c.
- d.

B- Pratique linguistique

1- Quelle(s) langue(s) utilisez-vous quand vous êtes avec des amis/ camarades ?

a. le français

- En classe Hors de la classe

b. le camfranglais

- En classe Hors de la classe

c. la langue maternelle (préciser) _____

- En classe Hors de la classe

d. l'anglais

En classe

Hors de la classe

2- Quelle(s) langue(s) parlez-vous en famille ?

Français

camfranglais

langue maternelle

anglais

C- Compétence linguistique

1- Où avez-vous commencé à parler français ?

En famille

à l'école

avec des amis

2- Avez-vous des difficultés de l'articulation de certains son du français notamment le « e » muet ?

Oui

non

3- Ces difficultés sont-elles

Naturelles

accidentelles

causées par la non maitrise des règles de la phonétique

D- Remédiation

1- Faites-vous des cours de phonétique en classe ?

Oui

non

E- situation sociale

1- lieu de résidence _____

2- statut social

Riche

modeste

pauvre

F- autres activités d'apprentissage

1- pratiquez-vous la lecture ?

Oui

non

2- êtes-vous inscrit dans un centre pilote ?

Oui

non

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
ABRÉVIATIONS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DE FIGURE	v
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1. Revue de la littérature	Erreur ! Signet non défini.
2. Problématique	6
3. Hypothèses	7
4. Objectifs	7
5. Cadre théorique	8
6. Méthodologie	8
7. Plan	9
Chapitre 1 :GÉNÉRALITÉS SUR LA PHONÉTIQUE	11
Introduction	12
1.1. Définitions de la phonétique et de la phonologie du français	12
1.1.1. La phonétique	12
1.1.2. La phonologie du français	13
1.2. Système phonologique du français	13
1.2.1. Le système vocalique de la phonologie du français	14
1.2.2. Importance de la phonologie du français dans l'enseignement/apprentissage ..	16
1.2.3. La phonologie du français comme élément de la compétence communicationnelle	16
1.2.4. La phonologie du français comme élément de construction du sens	17
1.2.5. Phonologie du français comme un élément pour la formation des enseignants	17
1.2.6. Importance de la phonologie du français en poésie	18
1.3. Les différentes branches de la phonétique	19
1.3.1. La phonétique générale	19

1.3.2.	La phonétique descriptive.....	19
1.3.3.	La phonétique appliquée.....	21
1.3.4.	La phonétique diachronique ou évolutive	22
1.3.5.	La phonétique fonctionnelle ou phonologie.....	23
Conclusion.....		24
Chapitre 2 :ANALYSE DES DIFFÉRENTS ÉCARTS ARTICULATOIRES DE LA VOYELLE « E » CHEZ LEZ APPRENANTS SU SOUS CYCLE D'OBSERVATION		
Introduction		27
2.1.	Absence de pratique de la phonétique dans les classes du sous cycle d'observation.....	27
2.2.	Le maintien du schwa là où la règle prescrit son effacement	28
2.2.1.	Le maintien du schwa en position finale.....	29
2.2.2.	Le maintien du schwa à l'intérieur des consonnes	31
2.2.3.	Le remplacement de [ə] par [e]	32
2.3.	L'absence de la pratique de la lecture et La non fréquentation des centres pilotes.....	34
2.3.1.	Absence de la pratique de la lecture en classe de 6 ^{ème} et 5 ^{ème}	34
2.3.2.	Interprétation des résultats	35
2.3.3.	La non fréquentation des centres pilotes.....	36
2.3.4.	Interprétation des résultats	36
2.4.	Quelques troubles articulatoires	37
2.4.1.	L'interférence phonologique de /ə/ en /e/	37
2.4.2.	Le bégaiement.....	38
2.4.3.	La dyslalie	39
2.4.4.	Autre dysfonctionnement : le cas du stress	40
Conclusion.....		41
Chapitre 3 :ESSAI DE REMÉDIATION AUX PROBLÈMES LIÉS À L'ARTICULATION DU [ə] MUET CHEZ LES APPRENANTS DU SOUS CYCLE D'OBSERVATION		
Introduction		44
3.1.	Hypothèse d'une révision des programmes de l'enseignement de la phonétique	44
3.1.1.	Hypothèse pour un enseignement de phonétique dans les classes de 6 ^{ème} et 5 ^{ème}	44
3.1.2.	Enseignement de phonétique chez les élèves-professeurs de langue (ENS).....	47
3.1.3.	Pour une ingénierie pédagogique pour l'enseignement de la phonétique	49
3.2.	Quelques méthodes ou moyens de correction des troubles du langage en classes de 6 ^{ème} et 5 ^{ème}	54
3.2.1.	Modalités de correction de la substitution des sons : le cas du [ə] en [e].....	55
3.2.2.	Modalités de correction des sujets bègues.....	55

3.2.3. Modalités de correction de la dyslalie chez certains apprenants	56
3.2.4. Modalités de correction du stress lors de l'articulation des sons : cas du [ə].....	57
Conclusion.....	57
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	59
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	63
ANNEXES	67
TABLE DES MATIÈRES	69

FICHE D'ENQUETE

A- Identification de l'enquêté

1-Tranche d'âge (cocher la case correspondante)

- Moins de 10 ans 10 ans à 15 ans Plus de 15 ans

2-Genre

- Masculin Féminin

3-Niveau d'études

- 6^{ème} 5^{ème} Autre

4-La langue de scolarisation

- Français

5-Les langues maternelles

a- BASSA

b-

c-

d-

B- Pratiques linguistiques

1- Quelle(s) langue(s) utilisez-vous quand vous êtes avec des amis/camarades ?

a- le français

- En classe hors de la classe

b- Le Camfranglais

- En classe hors de la classe

c- La langue maternelle (Préciser) BASSA

- En classe hors de la classe

d- L'Anglais

- En classe hors de la classe

2-Quelle(s) langue(s) parlez-vous en famille ?

- Français Langue maternelle anglais
 Camfranglais

C- Compétence linguistique

1- Où avez – vous commencé à parler français ?

- En famille à l'école avec des amis

2- Avez-vous des difficultés de l'articulation de certain son du français notamment l'«e» muet ?

- Oui non

3- Ces difficultés sont-elles

- Naturelles accidentelles
 Causées par la non maîtrise des règles de la phonétique

D- Remédiation

1- Faites-vous des cours de phonétique en classe ?

- Oui non

E- Situation sociale

1- lieu de résidence E. TOUG-EBE

2- statut social

- Riche Modeste Pauvre



LE CHEF DE DÉPARTEMENT

ATTESTATION DE RECHERCHE N° UYI/ENS/DF/tp

Le chef de Département de français de l'Ecole Normale Supérieure atteste que :

M/Mme/Mlle FOUTA EBE YANNICK
Matricule ADH820 est élève de LMF4 année de la
série LETTRES MODERNES FRANÇAISES

L'intéressé(e) prépare dans le cadre de sa formation, un mémoire de recherche qui l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à la finalisation de son travail.

En foi de quoi la présente attestation est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 15/05/2018

Le Chef de Département

Prof. Nzé Ambé
Docteur d'Etat ès Lettres
Maître de Conférences

