

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Hadj Lakhdar de Batna (UHLB)



Faculté des Lettres et des Langues
Département de français
Ecole Doctorale Algéro-Française
Réseau-Est
Antenne de Batna

Thème :

**Conception et réalisation d'un prototype de didacticiel
Pour l'enseignement /apprentissage de la prononciation du FLE**

Option : Didactique

Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat Ès. Sciences
Réalisée par :

M^{me} ABDESSEMED Nadjiba

Sous la direction de :

Pr ABDELHAMID Samir (UHLB)

Jury composé de :

Président	: DAKHIA	Abdelouahab	Pr.	Université de Biskra
Rapporteur	: ABDELHAM ID	Samir	Pr.	Université de Batna
Examineur	: MANAA	Gaouaou	Pr.	Université de Batna
Examineur	: KHARCHI	Lakhdar	MCA	Université de MSila
Examineur	: KHENOUR	Salah	MCA	Université de Ouargla

Session 2015

REMERCIEMENTS

« Soyons reconnaissants aux personnes qui nous donnent
du bonheur; elles sont les charmants jardiniers
par qui nos âmes sont fleuries».

Marcel Proust

A l'issue de la rédaction de cette recherche, je suis convaincue que la thèse est loin d'être un travail solitaire. En effet, je n'aurais jamais pu réaliser ce travail doctoral sans le soutien de quelques personnes dont la générosité, la bonne humeur et l'intérêt manifestés à l'égard de ma recherche m'ont permis de progresser.

En premier lieu, je tiens à remercier mon directeur de recherche professeur Samir ABDELHAMID pour ses conseils avisés, pour ses judicieuses suggestions ainsi que pour ses observations inestimables tout au long de l'élaboration de cette thèse.

Mes remerciements vont également aux membres de jury qui m'ont honoré en acceptant d'évaluer mon travail.

Je souhaiterais exprimer ma gratitude à mon époux pour son soutien quotidien indéfectible et son enthousiasme à l'égard de mes travaux. C'est grâce à son aide que j'ai pu mener cette thèse à son terme.

Il m'est impossible d'oublier de remercier tous mes amis(e) et collègues de travail pour leur encouragement.

Enfin, ma reconnaissance va à ceux qui ont plus particulièrement assuré le soutien affectif de ce travail doctoral : Ma famille

DEDICACE

***En témoignage de l'attachement, de l'amour et de
l'affection que je porte à ces personnes, je leur dédie
ce travail***

A mes chers parents

A mes princesses

A mes amies

A ma famille

Sommaire

Introduction générale.....	6
Cadre théorique	13
CHAPITRE I : Généralités sur le Multimédia	14
Introduction.....	15
I. Multimédia : présentation générale.....	16
II. Les différents types de Multimédias.....	19
III. Les Didacticiels.....	23
IV. La conception et la réalisation des didacticiels Multimédias.....	28
V. Les critères de choix d'un didacticiel pour une utilisation pédagogique.....	31
CHAPITRE II : L'intégration du Multimédia dans l'enseignement du FLE	34
I. Etat de l'art.....	36
II. L'apprentissage par le Multimédia.....	42
III. Exploitation du Multimédia.....	47
IV. Le rôle de l'enseignant dans ce nouveau paradigme.....	48
V. L'intégration des TICE dans le système éducatif Algérien.....	51
CHAPITRE III : Phonétique articulatoire et processus de phonation	54
I. Production des sons.....	56
II. Les constituants de l'appareil phonatoire.....	58
III. Présentation des voyelles.....	66
IV. Présentation des consonnes.....	71
V. Présentation des semi-consonnes.....	81
CHAPITRE IV: Description du système phonologique Français	84
I. Description des voyelles orales.....	86
II. Description des voyelles oralo-Nasales.....	94
III. Description détaillée des consonnes.....	99
IV. Description des semi-consonnes.....	112
V. Comparaison des deux systèmes phonologiques Arabe/Français.....	115
CHAPITRE V : La mise en place des stratégies d'E/A de la prononciation	119
I. L'enseignement de la phonétique à travers les courants méthodologiques en didactique.....	120
II. Pourquoi une prononciation défectueuse de la langue cible ?.....	127
III. Les méthodes de corrections.....	129

Cadre pratique	139
CHAPITRE I : L'étude préalable : Cadre de l'expérimentation et recueil du corpus.....	140
I. Présentation du cadre de l'expérimentation	141
II. Démarche adoptée pour le recueil du premier corpus	144
III. L'inventaire des erreurs.....	145
IV. Tableau récapitulatif de la typologie des erreurs	187
V. Statistiques et pourcentages	191
VI. Analyse globale des résultats	194
CHAPITRE II : Phase de conception : Analyse des erreurs et propositions pédagogiques	199
I. Démarche méthodologique proposée	201
II. Analyse du corpus et procédés de corrections	203
CHAPITRE III : Phase de réalisation et descriptif des activités	216
I. Présentation et architecture du didacticiel.....	217
II. Descriptif des activités et captures d'écrans.....	221
CHAPITRE IV : L'évaluation du didacticiel.....	257
I. L'évaluation des didacticiels interactifs Multimédias	258
II. Grille d'évaluation de LogPhone	262
Conclusion générale	277
Table des matières	282
Bibliographie et Webographie	288
Annexes	298
Glossaire	
Documentation et guide de fonctionnement de LogPhone.....	
Réponses aux questionnaires	

INTRODUCTION GENERALE

Actuellement, la priorité accordée à l'enseignement de l'oral sur celui de l'écrit fait l'unanimité dans le milieu de la didactique des langues, où on privilégie surtout une didactique de l'apprentissage de la parole centrée sur l'acquisition des moyens d'expression orale.

Tout au long de l'enseignement d'une langue étrangère, les enseignants ne peuvent pas concevoir de travailler la production orale sans faire un travail au tour de la prononciation, puisqu'en réalité cette dernière est essentielle pour l'acquisition de la compétence communicationnelle et l'une des compétences linguistiques les plus importantes pour développer l'expression orale. La prononciation aide l'apprenant à bien comprendre et à se faire comprendre en langue étrangère et constitue la base de toute compétence linguistique communicative. Par conséquent, les enseignants des langues et spécialement ceux du FLE, doivent se pencher et s'intéresser davantage à son enseignement.

En Algérie, le travail sur la prononciation est inclus dans les programmes officiels, mais nous constatons qu'au niveau des manuels d'enseignement du FLE, on ne lui accorde pas une place aussi importante que celle accordée à la lecture ou à la grammaire.

Il est donc très fréquent de rencontrer des élèves, voir même des enseignants ayant des prononciations défectueuses en FLE.

En effet, puisque la bonne prononciation aide les apprenants à mieux communiquer, alors que dans une bonne audition sans une bonne prononciation, la communication sera un échec, nous suggérons que les enseignants des langues étrangères doivent se préoccuper davantage de la correction phonétique et la considérer comme priorité dans l'enseignement de l'oral.

L'idée de notre recherche est née et a grandi au fil des années passées dans le milieu scolaire.

En tant qu'étudiante puis qu'enseignante de français langue étrangère (FLE) nous avons souvent été confrontés à des étudiants ayant des difficultés qui a trait aux compétences orales, les plus apparentes sont celles qui touchent l'aspect phonétique et phonologique de la langue. A partir de là, nous avons commencé à se poser ces questions : Pourquoi l'apprenant algérien arabophone rencontre t-il tant de problèmes de production des sons

lors de son processus d'apprentissage du FLE ? Comment parviendrons-nous à l'aider à les surmonter ?

A partir de là, la prononciation est devenue notre centre d'intérêt, et nous avons commencé à nous intéresser à la phonétique corrective. Notre but consiste en la correction des sons erronés, émis par nos locuteurs algériens non natifs.

Ayant pris en considération que la compétence phonétique est la moins travaillée dans la plupart des méthodes dédiées à l'enseignement / apprentissage du FLE, il était primordiale pour nous de penser à une démarche de correction phonétique attrayante, innovante et efficace.

Ainsi notre problématique a été énoncée de la manière suivante :

Comment rendre efficace et attrayant l'enseignement de la phonétique du FLE dans un contexte algérien arabophone ? Quelles activités correctives et quels outils proposés ?

Du moment qu'actuellement les ressources multimédias (hors et en ligne) ont pris une place remarquable dans le processus d'apprentissage des langues étrangères, nous avons choisi de concevoir et de réaliser un support de type logiciel éducatif que nous baptiserons « didacticiel interactif multimédia ». Ce type d'outil fait partie de ces nouvelles technologies de l'information et de la communication qui favorisent la naissance de nouvelles modalités d'apprentissage et qui privilégient l'individualisation et l'autonomie.

Cette ressource multimédia hors ligne¹ visera la correction phonétique progressive en FLE et sera adaptée aux besoins de nos apprenants en partant et en s'appuyant sur leurs erreurs.

Dans le but de trouver des axes d'orientation afin d'apporter des propositions de réponses au problème, nous émettrons les hypothèses suivantes :

-Le didacticiel interactif multimédia est un outil attractif, il pourrait motiver les apprenants à travers ses diverses caractéristiques. Ces derniers pourraient se former à leur rythme.

¹ Ces supports multimédias sont consultables de façon autonome sur un terminal informatique; puisqu'ils ne sont pas reliés à des réseaux externes et le programme se suffit à lui-même.

-Le didacticiel proposé répondrait à des inquiétudes précises et proposerait des activités spécialement adaptées à un public bien particulier.

Nos objectifs s'inscrivent dans la ligne de ce qu'on peut considérer comme une variante de la recherche action, la recherche développement.

Dans un premier temps, il nous faut établir un état des lieux. A partir d'une observation, de la détection d'un problème et d'un recueil de données collectées, il s'agit de proposer une action, de la développer et de la mettre en œuvre.

En effet, à partir d'un problème constaté, il s'agit de mener en parallèle une réflexion théorique et le développement d'outils innovants susceptibles d'améliorer un état de fait. Certaines recherches touchant l'intégration des TICE en général et le multimédia en particulier dans le milieu éducatif, se donnent pour objectif de dégager des principes méthodologiques pour la création de matériaux pédagogiques.

Notre propre recherche va au bout de la logique de la recherche-action, jusqu'au développement d'un instrument réellement utilisable sur notre terrain éducatif, un didacticiel conçu à partir des besoins réels de nos étudiants.

A vrai dire, le processus d'une recherche développement devrait fournir l'opportunité de repenser la technologie et de se l'approprier pour envisager autrement l'apprentissage des langues.

L'aboutissement d'un projet améliorant le processus d'apprentissage médiatisé d'une langue est conditionné par la mise en place d'un cadre théorique élaboré dans un aller-retour entre les savoirs mobilisés pour l'action et ceux construits dans l'action.

En s'inspirant d'une schématisation proposée par Guichon. N (2006), dans son ouvrage « *Langues et TICE. Méthodologie de conception Multimédia* »² nous proposons dans la figure (i.1) suivante les différentes étapes de notre recherche développement contextualisée.

² Guichon, Nicholas (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception de multimédia*. Paris: Ophrys.

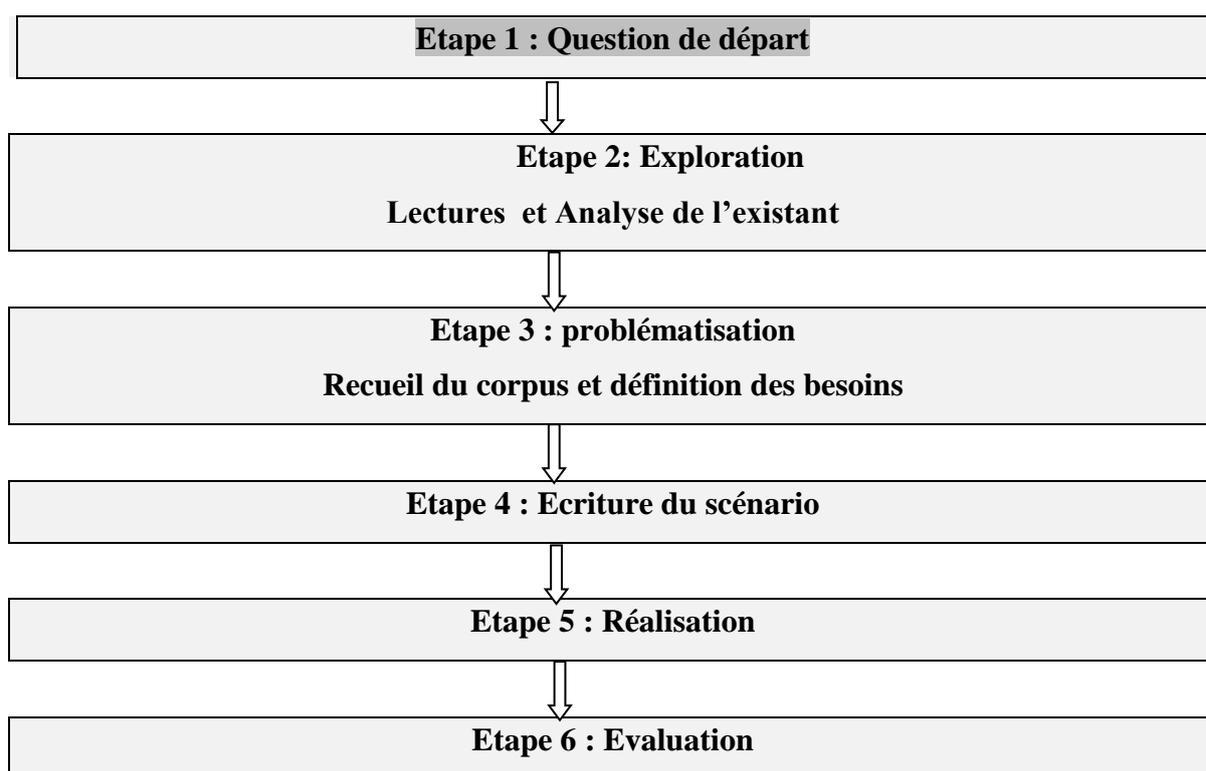


Figure (i.1) : Les étapes de notre recherche développement contextualisée

Notre approche relève donc de la recherche-développement contextualisée, car notre prototype est pensé en fonction de notre milieu d'intervention et de notre plan d'étude.

La méthodologie de recherche que nous avons utilisé est une méthodologie: « *didactique et technologique, qui procède par un mouvement de problématisations successives et par la mise en place d'expérimentations systématiques. Cet aller-retour entre savoirs codifiés et prototypes débouche sur une solution suffisamment aboutie pour pouvoir tester les hypothèses initialement émises au sujet de l'apprentissage des langues et des conditions à réunir pour que celui-ci ait lieu.*

[...] À l'inverse de la recherche-développement industrielle, elle privilégie le processus sur le produit, la théorisation sur l'application, et elle s'inscrit dans un contexte particulier »³.

³ Guichon, Nicholas (2006).Op cit. P 48

D'une part, il s'agit d'une recherche qui concerne le domaine de la didactique, entre autre celui de l'enseignement/ apprentissage du FLE en prenant en considération la conception de méthode et d'outil facilitant ce processus;

D'autre part, nous évoquerons la recherche technologique étant donné que le prototype attendu relève de l'apprentissage par le multimédia.

Notre thèse se présente sous forme de deux parties :

-Dans une première partie, nous présenterons le cadre théorique qui se constituera de cinq chapitres :

Dans le premier, nous débiterons par des généralités sur le multimédia interactif pour se pencher par la suite sur les didacticiels, éléments essentiels de notre recherche.

Le deuxième chapitre prendra en considération l'intérêt de l'intégration du multimédia dans l'enseignement des langues et son usage comme outil pédagogique favorisant les apprentissages dans une perspective constructiviste.

Dans le troisième chapitre nous nous intéresserons au processus de phonation, à la description de l'appareil phonatoire et aux différentes modalités de son fonctionnement qui permettront de définir l'ensemble des critères utilisés pour la caractérisation en traits phonétique des sons réparties en consonnes et voyelles.

Le quatrième chapitre se propose de présenter le système phonologique du français actuel et d'inventorier les caractéristiques à étudier, pour établir par la suite une comparaison avec le système phonologique arabe.

Quant au cinquième chapitre, il retracera la place de l'enseignement de la phonétique dans les différentes méthodologies, puis abordera les différentes méthodes de corrections phonétiques, celles qui ont donné des résultats satisfaisants face à ces carences.

-La deuxième partie de notre thèse sera consacrée à l'expérimentation. Elle se présentera sous forme de quatre chapitres :

Le premier chapitre réservé à l'étude préalable, nous permettra de recueillir notre corpus et d'identifier les besoins de notre public cible. Mais avant, nous présenterons le cadre général de l'expérimentation.

Le deuxième chapitre représente la phase de la scénarisation ou l'écriture du scénario. Tout au long de ce chapitre, nous proposerons notre démarche de correction phonétique

basée sur des activités variées de remédiation. Leur conception a été réalisée après l'analyse du corpus recueilli et la définition des besoins de notre échantillon.

Le troisième chapitre sera consacré à la phase de réalisation informatique et technique du didacticiel, lors de laquelle se développera l'interface, les différents cheminements, les entrées et sorties, les différents liens hypertextes...etc. C'est la phase du développement des fonctionnalités du logiciel.

Le quatrième et dernier chapitre prendra en charge la phase d'évaluation. Il s'agira de déterminer quels sont les effets de l'utilisation de cette ressource sur l'apprentissage.

Après la mise en œuvre du didacticiel, il va être testé par un groupe d'utilisateurs pour déterminer dans quelle mesure le déroulement est conforme à la procédure prévue (problèmes pédagogiques et techniques); pour le faire, nous allons analyser un questionnaire de satisfaction, distribué à un groupe d'apprenants. Leurs réponses nous permettront de nous prononcer sur le succès ou l'échec de notre didacticiel, s'il répond ou non aux attentes de notre échantillon.

Enfin, notre thèse s'achèvera par une conclusion générale, dans laquelle nous évoquerons les résultats et annoncerons les perspectives futures.

Cadre Théorique

GENERALITES SUR LE MULTIMEDIA

INTRODUCTION :

Ces dernières décennies ont été marquées par un développement spectaculaire des besoins de formation. Ces derniers ne cessent de croître surtout en matière de langues étrangères. L'éducation n'est plus en mesure de répondre à ces besoins et le recours à de nouvelles méthodes, intégrant les technologies de l'information et de la communication(TIC), se voit nécessaire et urgent.

En occident, l'intégration de l'outil informatique dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères ne date pas d'hier. C'est depuis les années 80, que cela a commencé à faire un bond dans la didactique des langues, spécialement celle du français langue étrangère.

Répétiteur infatigable, automate doté d'une grande capacité de mémorisation et de stockage, le multimédia peut être d'un grand secours pour l'enseignement.

Dans l'optique d'une réflexion sur le multimédia interactif et son intégration dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE, il nous a semblé nécessaire de débiter ce premier chapitre (consacré au multimédia) par des généralités (sa définition, les différentes étapes de son évolution, ses caractéristiques et ses différents types), pour se pencher par la suite sur une présentation détaillée des didacticiens, objet de notre travail : leurs constituants, les différents types, les activités d'apprentissage qu'ils proposent, les étapes de leur conception et réalisation pour terminer par leurs méthodes d'évaluations.

I. MULTIMEDIA: PRESENTATION GENERALE

I.1.Définition

Selon le GAME (Groupe Audiovisuel et Multimédia de l'Édition), le multimédia est « *une œuvre qui comporte sur un même support un ou plusieurs des éléments suivants: texte, son, images fixes, images animées, programmes informatiques (...) et dont la structure et l'accès sont régis par un logiciel permettant l'interactivité.* »⁴ .

Nombreuses sont les significations du terme Multimédia du fait de la multiplicité des points de vue : commerciaux, utilisateurs, formateurs...etc.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéresserons à définir le multimédia par rapport au domaine de l'enseignement des langues en tant que source pédagogique.

Selon les propos de Crinon le mot multimédia désigne « *tout produit fondé sur la numérisation des textes, des images ou des sons. On pourrait aussi parler d'ordinateurs et de réseaux à l'école.* »⁵

F.Mangenot affirme que « *le terme multimédia a justement été forgé pour souligner le fait que texte, image (fixe et animé) et son pouvaient désormais être stockés sur un support unique, le tout étant régi par un système informatique permettant l'interactivité.* »⁶

Par conséquent, nous pourrions dire que le multimédia est un regroupement, un ensemble de données écrites, d'images fixes, de vidéos, de sons, qui coexistent sur un même support et qui sont gérés par un programme informatique.

Parler du multimédia nécessite:

- * D'abord, la présence de plusieurs médias : sons, textes, images...
- * Ensuite, la présentation de ses médias sous forme numérique.
- * Enfin, ces médias qui coexistent sur le même support doivent interagir entre eux.

L'interactivité doit aussi être entre le produit (cédérom ou site) et la personne qui le consulte ou l'utilisateur.

⁴ T.Lancien.(1998). *Le Multimedia*. Paris : CLE International. p. 7

⁵Crinon et all (2002). *Introduction*. In : D.Legros et J.Crinon. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Armand Colin. p. 17

⁶F.Mangenot ET E. Louveau (2000). *Internet et La Classe de Langue*. IN: *Techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE , p. 159

La confusion est souvent faite entre les TICE et le Multimédia, et cette question de rapport entre les deux est souvent posée. En effet, c'est un rapport d'inclusion; le multimédia fait partie des TICE comme le signale N.Hirschsprung «*les TICE désignent l'ensemble des technologies numériques (ordinateurs, réseaux électroniques, Multimédia,...) englobant aussi la visioconférence, la télévision par satellite, la vidéo, les logiciels, les cédéroms et Internet.*»⁷

I.2. Les Caractéristiques Des Supports Multimédias :

Le développement des techniques informatiques et des multimédias est de nature à transformer les pratiques pédagogiques. Les caractéristiques spécifiques à savoir : l'hypertextualité, la multicanalité, la Multiréférentialité, l'interactivité et la navigation sont des propriétés qui induisent des processus de production et de réception différents de ceux suscités par le support papier.

I.2.1. L'hypertextualité:

Le principe fondateur des supports multimédias réside dans leur non-linéarité. En présentant l'information selon cette nouvelle modalité de lecture, le support multimédia modifie la conception de l'accès à la connaissance et au savoir. Ce principe fonctionne à l'identique dans les deux types de supports (les CD-ROM et Internet), la seule différence c'est que le CD est un univers fermé alors qu'Internet est un espace ouvert.

I.2.2. La Multicanalité:

Lancien désigne par multicanalité « *le fait que coexistent sur un même support différents canaux de communication* »⁸. Un même support peut donc contenir: des séquences vidéo, des images fixes, des sons et des textes, qui n'apparaissent et qu'on ne peut consulter qu'à travers des systèmes informatiques et selon les choix du consultant. C'est cette combinaison de vision, d'audition et d'action qui marquera l'originalité du multimédia par rapport aux médias antérieurs.

⁷ N, Hirschsprung (2005). *Apprendre et Enseigner avec le Multimédia*. Paris: Hachette. (Coll. F). P 123.

⁸ T, Lancien. Op cit. p. 24

I.2.3. La Multiréférentialité:

La Multiréférentialité est une caractéristique essentielle aux supports multimédias. C'est

« la possibilité d'obtenir de nombreuses et diverses sources d'informations sur un même thème »⁹.

Liée étroitement aux deux caractéristiques précédentes, elle permet de mettre en rapport un sujet, avec tous les éléments qui permettront mieux sa compréhension comme par exemple : ses réseaux référentiels, ses sources, ses différentes versions ... etc.

La Multiréférentialité est plus présente sur Internet que sur les cédéroms, car malgré la grande capacité de stockage sur CD (et même qui évolue), elle restera toujours limitée par le support physique.

I.2.4. L'interactivité:

L'interactivité constitue également un aspect essentiel et son rôle est déterminant. Elle représente cette notion d'échange entre l'homme et la machine. Pour Belisle, cité par Lancien, l'interactivité est « la notion d'un dispositif capable de réponses différenciées, en réaction à une intervention humaine. »¹⁰, donc un échange qui suppose une réciprocité. L'interactivité permet donc une rétroaction du spectateur par rapport à un programme.

I.2.5. La navigation:

Le concept de navigation est étroitement lié aux quatre caractéristiques du multimédia déjà citées. C'est « la possibilité offerte à l'utilisateur d'évoluer selon ses propres choix à travers des banques de données et des scénarios multimédias »¹¹

A travers cette propriété, le support multimédia permet à chacun de circuler ou de « naviguer » à sa guise et selon ses centres d'intérêt parmi la multitude d'informations que comporte la base de données initiale. L'utilisateur devient alors un « interacteur »

⁹ E.Louveau et F.Mangenot.(2007). *Internet et la classe de langue*. Sejer: Dominique Colombani. (Coll. CLE), p. 12.

¹⁰ T, Lancien. *Opcit*. P 30.

¹¹ *Ibid*. P 30

communiquant le plus communément ses ordres et ses choix par l'intermédiaire du clavier ou de la « souris » de l'ordinateur.

II. LES DIFFERENTS TYPES DE MULTIMEDIAS :

Le multimédia est pour l'essentiel affaire de mémoire et de réseau. Les supports utilisés pour stocker les données qui forment les programmes, jouent donc un rôle très important, tout comme les vecteurs qui permettent d'accéder et de communiquer de façon interactive avec ces mêmes informations.

On distingue trois types de supports multimédias :

Le multimédia hors ligne, le multimédia en ligne et les produits hybrides

II.1 Le multimédia en ligne :

Il est constitué par une ou plusieurs banques de données externes au terminal de l'utilisateur. Leur consultation nécessite d'être reliée au centre serveur par un réseau (fil de téléphone, fibre optique, satellite, etc.). Ce sont « *tous les services et programmes accessibles par l'intermédiaire des réseaux, ces derniers étant constitués d'un ensemble de matériels informatiques interconnectés* »¹².

Contrairement au cédérom, dont les informations ne peuvent être effacées et sont donc définitives, les bases de données en ligne évoluent constamment et s'enrichissent au fur et à mesure des consultations.

Ces réseaux existent en deux types: les réseaux locaux comme **Intranet**¹³, et les réseaux de grande distance le plus connu est **Internet**. Ce dernier est un immense réseau de réseaux qui relie des millions d'ordinateurs à l'échelle planétaire. Créé en 1969 pour le ministère de la défense américaine, puis utilisé par les universités et centres de recherches, il relie

¹² T, Lancien. Op.cit. P 90

¹³ C'est un réseau local limité à un ou plusieurs organismes (ou bâtiments). Il utilise les techniques et les normes d'Internet.

aujourd'hui une nébuleuse de réseaux; il emprunt des circuits existants de télécommunications.

C'est aussi un réseau public, le but principal de sa création est la communication, ainsi que le partage d'information. On peut s'y connecter grâce à des modems rapides ou des liaisons permanentes haut débit.

Depuis son apparition, son utilisation s'est popularisée énormément. On peut compter parmi ses utilisateurs : les entreprises, les écoles, les universités, les secteurs privés...

Les fonctions principales d'Internet sont nombreuses, citons parmi elles: Les forums de discussions, les téléchargements des fichiers, mais notons que le courrier électronique et le WWW (Word Wide Web) ou ce qu'on appelle la **toile** (ce qui permet la navigation pour la consultation des informations) sont les plus populaires.

Parmi les caractéristiques d'Internet, nous avons :

- L'accès à une quantité illimitée d'informations de toutes sortes à travers les sites spécialisés, par exemple : les programmes scolaires, les inscriptions aux concours et leurs résultats ...etc.
- La délocalisation et l'absence de toute forme de frontières grâce à la navigation.
- L'interactivité et l'échange entre humains, ce qui permettra un enrichissement linguistique et culturel favorisant l'interculturel (le chat par exemple)

« En effet l'interactivité, d'une part, et les possibilités de diffusion qu'offre Internet, d'autre part, ouvrent des perspectives importantes en permettant à tout un chacun de créer, de produire, des ressources quasi instantanément disponibles par le biais de la toile. »¹⁴

II.2 Les Produits Hybrides:

Selon le guide du multimédia en formation « *les produits hybrides sont des CD-ROMS auxquels Internet apporte des fonctionnalités et des services complémentaires, payants ou*

¹⁴ Naymark, J (1999). *Guide De Multimédia En Formation*. Paris: Retz. p 17

non, comme la mise à jour des contenus, la messagerie vers un tuteur, l'inscription à des forums d'utilisateurs, l'accès à des sites Web d'information »¹⁵.

Ce sont donc des programmes mettant à profit les deux systèmes « en ligne » et « hors ligne ».

Le cédérom contient le plus souvent les données de base ainsi que le logiciel qui permet de consulter et de naviguer dans les informations. La consultation en ligne, via le réseau Internet, complète habilement le dispositif en permettant à l'utilisateur d'effectuer les dernières mises à jour et d'accéder à des sources d'information complémentaires.

II.3 Le Multimédia Hors Ligne:

Ces supports multimédias sont consultables de façon autonome sur un terminal informatique; puisqu'ils ne sont pas reliés à des réseaux externes et le programme se suffit à lui-même. L'ensemble des données est sauvegardé sur une mémoire de masse, dont les cédéroms (leur capacité de stockage est de : 10 heures de son, 75 minutes de vidéo, 1000 images fixes et 200000 pages de texte) et le DVD-ROM constituent les supports physiques les plus répandus.

Ces derniers, apparus plus tard, offrent des capacités de stockage beaucoup plus importantes (7 à 10 fois plus d'informations que le CD Rom).

Le terme **cédérom** est la francisation officielle par l'académie française de CD-ROM (abréviation de compact disc –Read only memory) qui provient simplement de la lecture phonétique de ce sigle d'origine anglaise. C'est un disque optique utilisé pour stocker des données sous formes numériques destinées à être lues par un ordinateur. C'est le principal support de stockage utilisé de nos jours pour le multimédia et les logiciels.

Le CD-ROM est un disque en matière plastique d'environ 12cm de diamètre pour 1,2mm d'épaisseur pouvant contenir de 74 à 80mm d'enregistrement audio (dans les disques compacts originaux).

C'est un disque à lecture laser. Il peut contenir tout type de média (image fixe, animation, script, son, vidéo...) et permet une excellente conservation des données durant une centaine d'années.

¹⁵ Naymark, J. Opcit. p 88

Par extension, le terme cédérom est employé pour qualifier le type de programme diffusé sur le support cédérom ; on parle de cédérom éducatif, cédérom culturel...

II.3.1. Les Catégories Des Cédéroms :

- Les didacticiels :

Objets de notre recherche, ils seront détaillés ultérieurement.

- Les jeux :

L'usage du jeu en formation est très ancien. Actuellement, l'introduction des jeux interactifs sur CD ROM a contribué au développement spectaculaire d'un nouveau marché. Les contenus des jeux sont très informatifs. Ils ouvrent des perspectives très importantes aux apprenants, en leur permettant de découvrir et d'explorer certains domaines, sans oublier évidemment, leur apport culturel très varié.

Parmi ces jeux, nous citerons ceux à caractère éducatifs ayant un contenu informatif à transmettre. Ils placent l'apprenant dans un contexte ludique. Par exemple les questionnaires, les jeux de rôles, Les jeux de simulations...etc.

-Les produits culturels :

Ils regroupent tous les cédéroms grand public, c'est-à-dire les ouvrages de références, appeler aussi authentiques, et qui n'ont pas été réalisés pour l'apprentissage des langues étrangères.

Les cédéroms grand public offrent une grande quantité d'informations et de documentation, rendu plus accessible grâce aux potentialités du multimédia.

Ces produits comportent des moteurs de recherche qui facilitent l'accès à l'information

Il s'agit par exemple des :

-Encyclopédies / dictionnaires/ atlas comme par exemple: Dictionnaire Hachette Multimédia (DHM), Encarta (ECA), Larousse Encyclopédique ...etc.

-Livres interactifs : Ce sont des livres qui offrent la possibilité de lire et d'entendre une lecture orale. La présence du son avec le texte facilite la compréhension (nous avons une liaison texte lu- texte écrit).

-Produits à intérêt général à vocation culturelle: Ce sont des bases de données qui mêlent des textes, des sons, des extraits vidéo et des documents iconographiques.

Leur objectif est la découverte d'une nouvelle aire culturelle (Par exemple des CD ROM qui retracent les histoires des capitales).

Ce genre de produit fait aussi appel à l'imagination et la créativité de l'apprenant (on demande par exemple à l'apprenant de préparer une visite touristique en faisant le guide).

La consultation des cédéroms grand public se fait pour la recherche d'informations (pour une région, un sport...) ou l'acquisition des connaissances dans les différents domaines.

-Les outils bureautiques:

Les produits bureautiques sont des produits pour le traitement de texte. Ils sont très efficaces dans l'apprentissage de l'écrit, comme par exemple: le Word, les logiciels pour traduction automatique, les logiciels de dictée vocale, les logiciels de création graphique, etc.

III. LES DIDACTICIELS

III.1. Définition

Le mot didacticiel est une contraction de **didactique** et **logiciel**.

CUQ le définit comme étant un « *programme informatique destiné à un enseignement assisté par ordinateur* »¹⁶.

Les didacticiels désignent l'une des nombreuses catégories des cédéroms. Ce sont tous les cédéroms destinés pour un apprentissage de la langue. C'est "*un produit qui propose un échange entre la machine et l'utilisateur à des fins d'apprentissage*"¹⁷. C'est un programme

¹⁶ J.P,Cuq (dir). Op cit. P 69

¹⁷ F, Demaizière et C.Dubuisson (1992). *De L'EAO aux NTF. Utiliser L'ordinateur pour la Formation*. Paris: Ophrys. P 13

interactif destiné à l'apprentissage des savoirs, « *un logiciel à fonction pédagogique* »¹⁸. Ils se présentent sous forme de soutien scolaire qui couvre l'ensemble des programmes, du primaire jusqu'à l'université.

En didactique des langues, et plus précisément en didactique du FLE, le didacticiel est un CD ROM qui « *incorpore tout un cours de langue ou seulement des exercices complémentaires à ce cours et diffère peu, en règle générale, du manuel traditionnel* »¹⁹.

Le didacticiel permet **l'autodidaxie**, c'est à dire travailler seul en dehors de tout cadre éducatif, ou encore **l'autonomie**, c'est-à-dire dans le cadre d'un cours de langue comme soutien scolaire.

III.2 Les Constituants Des Didacticiels :

Selon leurs contenus formels, les didacticiels sont constitués des :

- **Supports:**

Ce sont les documents présents et qui constituent les activités principales des didacticiels comme: les films vidéo qui peuvent être des documents authentiques (films, documentaires, reportages...) ou des vidéos fabriqués (des images virtuelles), des photos, des images fixes et des bandes dessinées.

- **Aides et données:**

Les aides sont des éléments qu'on utilise dans une activité de compréhension ou d'expression. Elles peuvent être des éléments écrits (des sous- titres, des mots clés, des phrases, etc.), ou des aides sonores (des commentaires ou des traductions).

Les données sont des ressources qui permettent un travail ultérieur.

¹⁸ J.P,Cuq (dir). Ibid

¹⁹ Naymark, J. Opcit. p 98

Elles peuvent être des données écrites (par exemple un mot lié à une explication par un lien hypertexte, ou des données grammaticales), ou encore des données sonores ou visuelles (des images fixes, etc.).

- **Exercices et tâches :**

Alors que les exercices désignent ce qui est du domaine de la manipulation, les tâches s'avèrent des activités plus élaborées et plus communicatives, ou il y a plus d'interactivité et d'échange.

- **Les documents:**

Ces derniers peuvent être des images fixes ou mobiles, des textes ou des éléments sonores qui permettent à l'apprenant d'accéder à des informations contextuelles (par exemple un article de presse sur le même thème).

- **Les Fonctionnalités du programme:**

C'est ce qui permet à l'apprenant de naviguer à travers le programme, et d'effectuer certaines manipulations (par exemple : varier la longueur des pauses entre les phrases lors de l'écoute et contrôler l'ordre des activités).

III.3. Typologie Des Didacticiels :

T. Lancien a classé les didacticiels en deux grandes catégories : systèmes et langages auteur.

III.3.1. Les Systèmes Auteurs:

Les systèmes auteurs sont des programmes destinés à l'apprentissage des langues. Ce sont des générateurs d'exercices qui permettent d'importer des ressources pédagogiques personnelles (par exemple: des vidéos, des dessins, des photographies, des documents sonores ...), et de les intégrer dans les exercices proposés par les didacticiels. Ainsi, l'enseignant peut réaliser un didacticiel multimédia à partir de ses propres documents.

Ce genre de didacticiel propose des QCM (Questionnaires à Choix Multiples), des textes à trous, des activités plus innovantes (comme l'analyse des phrases) ou de la prononciation. Ils renforcent l'interactivité par les dialogues, et les histoires interactives.

Dans le contexte d'apprentissage, ce genre de didacticiels vise à développer toutes les compétences linguistiques à savoir: la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

III.3.2 Les Langages Auteurs

Appeler « prêt-à-porter » ou encore « clés en mains », les langages auteurs sont tous les didacticiels qui ne sont pas développés à partir de systèmes auteurs.

« Ce sont des langages de programmation conçus pour le développement et la mise au point de programme multimédia. »²⁰ . Ils sont très répandus sur le marché.

Ils proposent des supports (texte, des vidéos, des sons...) et des activités très variées (simulation, dialogue ...) qui développent l'autonomisation.

Cette catégorie des didacticiels se devise elle-même en deux sous catégories:

- La première sous catégorie renferme les cédéroms qui touchent à la langue; ils présentent des contenus linguistiques traditionnels ou on aborde largement le lexique et la grammaire.

La compétence communicative et la compétence interculturelle sont mises en marge, puisque c'est la compétence linguistique qui est visée ici.

Les exercices proposés sont souvent des questionnaires à choix multiples (QCM).

Ces didacticiels, faciles à utiliser, sont pauvres en multicanalité. Les liens hypertextes sont très réduits et l'interactivité peut aller du simple au sophistiqués, selon le programme.

- La deuxième sous catégorie est la plus intéressante, on y trouve les produits les plus originaux. Ce sont des didacticiels qui visent des compétences selon des spécialités précises (comme par exemple la langue des affaires), ou selon des aptitudes précises

²⁰T, Lancien. Op cit. P 40

(compréhension orale, expression orales ...), ou encore des didacticiens centrés sur la simulation ou l'interactivité. La simulation permet de considérer la langue comme un outil et non comme une fin en soi. Elle consiste à impliquer l'apprenant en lui proposant de jouer un rôle, et ce dans différents contextes (par exemple: une simulation d'entretien, ou encore une simulation où l'apprenant peut prendre le rôle principal dans un film interactif)

III.4. Les Activités D'apprentissage :

Certains chercheurs du domaine de l'ALAO, spécialement F. Mangenot, proposent une typologie des activités d'apprentissage que peut proposer les didacticiens. Essentiellement, ces activités sont langagières.

En langue, une activité langagière est « *ce qui est donné à faire aux apprenants (consignes, supports, production attendu) et par ses objectifs (acquisitions et apprentissages visés)* ». ²¹

Une activité d'apprentissage implique toujours des activités langagières, par conséquent les deux notions sont inséparables.

F.Mangenot distingue dans une classe de langue entre: exercice, activité et tâche:

-L'exercice est un travail sur la langue et pour la langue.

-L'activité est un travail plus réel, où l'usage de la langue est pour des fins communicationnelles. Les activités favorisent le travail en autonomie.

-La tâche est « *une activité qui n'est pas seulement communicationnellement vraisemblable, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule* » ²².

²¹ D.Legros et J.Crinon (dir). Op cit p. 135

²² Ibid.

Il affirme qu'une tâche linguistique n'est vraiment efficace que si elle provient des supports complexes et authentiques, qu'elle propose des activités riches qui font appel à la créativité et qu'elle prévoit des interactions variées (apprenant/apprenant ; apprenant/enseignant).

Une tâche ne peut être en place qu'en présence d'interaction humaine.

Le type d'activité langagière (production orale ou écrite, compréhension orale ou écrite) n'est déterminé que selon la situation pédagogique envisagée.

IV. LA CONCEPTION ET LA REALISATION DES DIDACTICIELS MULTIMEDIAS:

La conception et la réalisation d'un didacticiel multimédia interactif ne peuvent se comparer à celles d'un programme informatique, c'est-à-dire chercher et coder un algorithme.

L'élaboration d'un didacticiel n'est pas non plus identifiable à celle d'un support de cours traditionnel, c'est-à-dire un manuel car cette dernière ne prend pas en compte un élément fondamental qui est **l'interactivité**.

La conception et la réalisation d'un tel produit est une opération très complexe, qui fait appel à toute une équipe de spécialistes (informaticiens, didacticiens, scénariste, graphistes,...etc.), et qui nécessite le passage par plusieurs phases: une étude préalable, la conception, la réalisation et enfin l'évaluation.

IV.1 l'étude préalable:

Elle nécessite l'étude de plusieurs points à savoir :

- **Le contenu pédagogique** du didacticiel qui doit être clair, bien défini, et découpé en objectifs pédagogiques.

- **Les objectifs** pour signaler ce que l'utilisateur sera capable de faire à l'issue de l'utilisation du didacticiel et c'est en fonction de ces objectifs, qu'on précisera la nature des activités que le didacticiel proposera.
- **La stratégie pédagogique:** c'est ce qui lie le contenu pédagogique au public cible et à l'apprentissage. Il s'agit des types d'activités et exercices choisis pour favoriser la meilleure transmission du contenu à un public précis.
- **Le public cible:** c'est une population bien déterminée à laquelle est destiné le didacticiel.

On prendra en considération: l'âge, le niveau, la nature des études en cours (en groupe ou en autoformation) et les prés requis. On peut prévoir plusieurs niveaux d'utilisation du programme (débutant, intermédiaire, avancé).

- **L'Intérêt du didacticiel** pour le positionner par rapport aux didacticiels réalisés précédemment.
- **Les supports physiques:** Il faut tenir compte du matériel et des techniques de diffusion qui seront utilisés par l'apprenant.

IV.2 La phase de conception :

La conception générale est la phase clé de la réalisation d'un didacticiel. C'est le moment de l'élaboration du scénario appelée aussi « **scénarisation** ».

C'est la phase la plus délicate de tout le processus; il s'agit d'instaurer le dialogue entre l'apprenant et l'ordinateur. Pour cela le concepteur doit prendre en compte :

- ✓ **La Présentation des informations sur l'écran** C'est à dire les affichages au niveau de l'interface, les liens hypertexte et le défilement des pages, le choix de police et de caractères, les couleurs, les graphismes, l'animation...etc.

- ✓ **Les Possibilités d'entrées et sorties** qui permettront à l'apprenant d'effectuer des choix, de demander une aide, de retourner au menu...etc. C'est ce qui détermine la souplesse et la diversité du didacticiel.
- ✓ **Le cheminement** qui doit être logique du moment où le didacticiel est constitué d'une série d'écrans qui se succèdent selon le choix de l'apprenant.
- ✓ **Les messages:** ceux qui passent entre l'apprenant et le didacticiel et qui doivent être dans un langage simple et cohérent. La modification et la suspension des messages doivent être possibles.
- ✓ **La documentation et fonctionnement général :** Il s'agit de toutes les informations qui concernent la description et l'utilisation pédagogique du didacticiel. Cette documentation se présente comme un facteur majeur dans l'utilisation du programme et par conséquent dans sa diffusion.

Une bonne conception de didacticiel est celle qui prend en compte :

-La segmentation du contenu; c'est-à-dire, non seulement la progression mais aussi la définition du contenu, la proposition des exercices...etc. et la circulation générale; c'est-à-dire la navigation dans le programme: savoir se situer, entrer et sortir...etc.

Le principe de base ici est la simplicité, donc avoir un didacticiel facile et simple à utiliser.

IV.3 la phase de réalisation :

C'est plus précisément la phase informatique, celle de l'élaboration des algorithmes, permettant ainsi la réalisation et le codage du scénario selon un langage de programmation approprié.

V. LES CRITERES DE CHOIX D'UN DIDACTICIEL POUR UNE UTILISATION PEDAGOGIQUE :

Choisir un didacticiel dans le foisonnement actuel des ressources multimédias, s'avère une tâche très difficile. Même en connaissant ses caractéristiques essentielles, on s'interrogera forcément sur les critères de sélection.

Selon les propos de N. Hirschsprung²³ quatre critères de sélection sont à retenir:

✓ Le premier critère

Il concerne le degré de pertinence du produit par rapport à l'objectif pédagogique, et en fonction du public visé; c'est-à-dire, voir si le didacticiel constitue un bon outil d'apprentissage. Pour mesurer cela, nous poserons les questions suivantes :

- Est-ce que la forme est bien organisée et bien structurée?
- Est-ce que les animations proposées permettent l'interactivité ?
- Est-ce que ce produit offre des nouveautés qui favorisent l'apprentissage ?
- Est-ce qu'il présente un scénario ?
- Les simulations sont-elles bien exploitées ?

✓ Le second Critère

Il touche à la validation des contenus : déterminer la qualité de l'information, son actualité, l'adéquation du niveau à celui des apprenants (expressions simples, complexes... etc.)

En matière de validation de contenu, nous proposons ces quelques questions :

- Comment les contenus sont-ils présentés?
- Est-ce que la structure du produit facilite l'entrée?

²³ N, Hirschsprung (2005).Op cit p 69

- Quelles sont les modalités d'expressions sollicitées (écrites, orales, textuelles, graphiques, ...etc.)?
- Les tâches proposées par le didacticiel sont simples ou complexes?
- Le didacticiel présente t-il des avantages par rapport à d'autres produits?
- Est-ce que la consultation du sommaire permet d'avoir une idée globale sur le contenu?

✓ **Le Troisième Critère**

Il s'intéresse aux qualités formelles du didacticiel, c'est-à-dire la qualité des médias (son, image, texte, vidéo), la navigation et l'interactivité.

✓ **Le Dernier Critère**

Il est incontournable, il concerne la validité des sources, c'est-à-dire s'informer sur les auteurs et les producteurs du didacticiel.

Et pour cela, il convient de se poser les cinq questions suivantes :

Qui sont les auteurs?

Quoi: est ce que dans le didacticiel les sources d'informations sont variées?

Où le didacticiel a été réalisé?

Quand: date de publication du produit ainsi que les possibilités de télécharger les actualisations via Internet.

Comment: poser des questions sur la qualité du produit: la présentation des contenus, l'interface, l'orthographe, ...etc.

Conclusion :

Ce chapitre nous a permis de présenter le multimédia d'une façon générale, avant de nous pencher sur les didacticiels interactifs. Après cette vision globale, nous pouvons supposer que le multimédia conduit l'apprenant vers une plus grande autonomie grâce ses multiples attributs. Il l'amène à se prendre en charge en lui offrant plus de liberté et d'indépendance. En plus, il lui donne plus d'envie, et de moyens pour travailler d'une façon vraiment personnelle et autonome à travers cette interactivité avec le programme.

En raison des avantages qu'ils ont, nous pensons que les produits multimédias interactifs sont des produits motivants et cela grâce à la variété des supports (son, image, texte), leur combinaison et coexistence sur un même support numérique. Celles ci renforcent les messages et favorisent la mémorisation.

Malgré le foisonnement technologique actuel, le multimédia est compté parmi les plus importantes inventions du siècle.

CHAPITRE II

***L'INTEGRATION DU
MULTIMEDIA DANS
L'ENSEIGNEMENT
DU FLE***

INTRODUCTION :

La révolution technologique que le monde connaît depuis ces quelques décennies est devenue omniprésente dans tous les domaines : l'industrie, l'économie, ... et tant d'autres domaines vitaux. Débuté par le support audio puis la bande magnétique dépassée par l'audiovisuel, on assiste actuellement à une intégration généralisée de l'ordinateur et du numérique dans les différents secteurs. Leurs progrès les a tous profondément touché notamment celui de l'enseignement des langues en général et celui de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en particulier. Nathalie Hirschsprung signale que:

« Multimédia, technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, environnements informatisés, constituent autant d'enjeux de modernité pour beaucoup d'institutions, dont la mission consiste à enseigner la langue française à des non francophones en France et à l'étranger. »²⁴

A l'ère du troisième millénaire, on cherche donc à orienter les TIC et le multimédia vers l'accroissement des connaissances puisqu'il s'est avéré que l'école n'est plus la source incontournable des connaissances. L'apprenant peut construire son savoir par l'utilisation d'autres sources d'informations disponibles, soit sur disque optique compact, soit sur réseau Internet, mais il doit apprendre à naviguer, à choisir et surtout à acquérir les bonnes compétences.

Dans ce chapitre, nous débiterons par un survol historique portant sur l'utilisation des technologies dans le domaine de l'enseignement ainsi que l'évolution des méthodologies d'enseignement en relation avec l'apparition et le développement de ces technologies.

²⁴ Hirschsprung, N (2005).op cit. p 7

I.ETAT DE L'ART:

Ce troisième millénaire a été marqué par l'explosion fulgurante du multimédia.

Présent dans tous les secteurs, il est devenu incontournable dans notre vie professionnelle et privée. Mais avant de parler du multimédia et de son intégration dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues, il faut d'abord remonter jusqu'au début du XX^{ème} siècle, au moment où les premières machines à enseigner ont commencé à faire leurs apparitions, pour connaître l'histoire et l'évolution de cette nouveauté.

L'idée de mécanisation de l'enseignement n'est pas récente qu'elle le parait, elle a existé pendant tout le XX^{ème} siècle. Larry Cuban²⁵(cité par Warschauer), l'un des chercheurs qui ont fait l'analyse sur comment la technique était censée révolutionner l'enseignement, a exprimé comment Thomas Alva Edison, l'un des grands inventeurs de notre époque, a manifesté que le film changerait autant l'enseignement et que les livres auraient même disparus des écoles après quelques temps.

I.1 De l'enseignement programmé à l'enseignement assisté par ordinateur (E.A.O) :

Reconnu comme l'ancêtre de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO), l'enseignement programmé est le premier courant de recherche qui utilisait des machines à enseigner comme instruments d'enseignement. Ces machines proposaient des programmes contenant des éléments pédagogiques qui servaient à instruire. Mais ces programmes n'étaient que des supports à des seules fins éducatifs; celle de la mise en pratiques des théories. Cet enseignement, a été influencé par plusieurs courants à savoir :

➤ **Le béhaviourisme**

Bien que c'est le psychologue américain PRESSEY qui était le premier à inventer, en 1925, une petite machine qui corrigeait automatiquement des tests constitués de séries à choix multiples (QCM), c'est SKINNER, Psycholinguiste américain, qui est considéré

²⁵ Warschauer , M(2006), « Laptops and literacy »

In [http:// www.worldcat.org/title/ Laptops- and- literacy -learning-in-the-wireless-classroom](http://www.worldcat.org/title/Laptops-and-literacy-learning-in-the-wireless-classroom) (en ligne)
(consulté en Septembre 2014)

comme le père de l'enseignement programmé. Appartenant au courant behavioriste comportementaliste, ses travaux ont permis, au milieu des années cinquante, la création des machines à apprendre dont la programmation met en relief l'importance de l'individualisation (échange continu entre le programme et l'élève).

En 1959, Crowder (appartenant aussi à la théorie behavioriste comportementaliste) s'opposait à Skinner en accordant un rôle à l'exploitation de l'erreur dans le processus d'apprentissage. Il affirme que l'erreur doit être utilisée pour contrôler le cheminement de l'élève.

En réalité, l'enseignement programmé cherchait « *à fonder l'enseignement sur les savoirs scientifiques en introduisant les méthodes rigoureuses de psychologie du comportement* »²⁶.

➤ **La cybernétique:**

Loin des réflexions des psychologues américains, la cybernétique s'est développée en Europe. Elle a joué un rôle fondamental dans le développement de l'idée de contrôle des processus d'enseignement et d'apprentissage. Définie comme l'action de diriger, Elle étudie « *des systèmes considérés sous l'angle de la commande et de la communication* »²⁷.

WEINER père de la cybernétique affirmait que « *l'enseignement est un processus qui peut être dirigé (...), à l'aide de la circulation rétroactive de l'information, médiatisée par la technique* »²⁸.

La cybernétique a influencé les relations entre les machines et l'homme mais il semblerait que son impact n'a pas été majeur sur le développement de l'enseignement programmé.

➤ **Le cognitivisme:**

²⁶ Bruillar, E. *Les machines à enseigner*. Paris: Hermes, 1997, p. 34

²⁷ Bruillar, E. Op cit p. 26

²⁸ Ibid.

Reconnu comme le psychologue du développement cognitif, le psychologue suisse Piaget s'opposait au modèle behavioriste (Skinner et Crowder). Pour lui « *les opérations cognitives qui marquent les stades de développement ne sont pas de simple performances locales s'ajoutant les unes aux autres, mais les réalisations d'un système dont l'organisation est caractéristique des niveaux considérés* ». ²⁹

La concrétisation de travaux de Piaget, au début des années soixante-dix, a donné naissance à LOGO, le premier langage informatique à vocation pédagogique, développé à Massachusetts Institute of Technology (MIT) sous la direction de PAPERT, LOGO première réalisation en matière d'enseignement assisté par ordinateur (EAO), a connu rapidement un succès mondial, et nombreuses expérimentations ont été menées sur l'utilisation de ce langage. C'était le point de départ de la création des programmes informatiques à la demande des pédagogues, qui à leurs tours, les adaptaient à des fins pédagogiques pour d'autres domaines.

Dès le début des années soixante, les premiers ordinateurs commençaient à apparaître aux Etats-Unis. Cette nouveauté est un outil avec d'énormes capacités de stockage, de mémorisation, de calcul et d'interactivité. Ses performances sont impressionnantes. C'est à cette époque là, et s'inspirant des travaux de Skinner et Crowder sur l'enseignement programmé, les premières réalisations en Enseignement Assisté par Ordinateur commençaient à naître. Le vocable **EAO** apparaît en France pour désigner- Enseignement Assisté par Ordinateur- défini par Bruillard comme étant « *la mise en œuvre des méthodes scientifiques et des connaissances sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en vue d'atteindre des buts éducatifs précis et contrôlables* »³⁰.

Au début des années 80, le sigle NTIC fait son apparition pour désigner : les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Plusieurs appellations se sont succédées : NTE (Nouvelles technologies éducatives), NTF (Nouvelles technologies de formation), TIC (technologies de l'information et de la communication), et enfin TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation).

²⁹ Picard, M et Braun, G. *Les Logiciels Educatifs*. Paris: QUE SAIS- JE, 1987. (Coll. Presses Universitaires de France), p. 21

³⁰ Bruillard, E. Op cit. p. 63

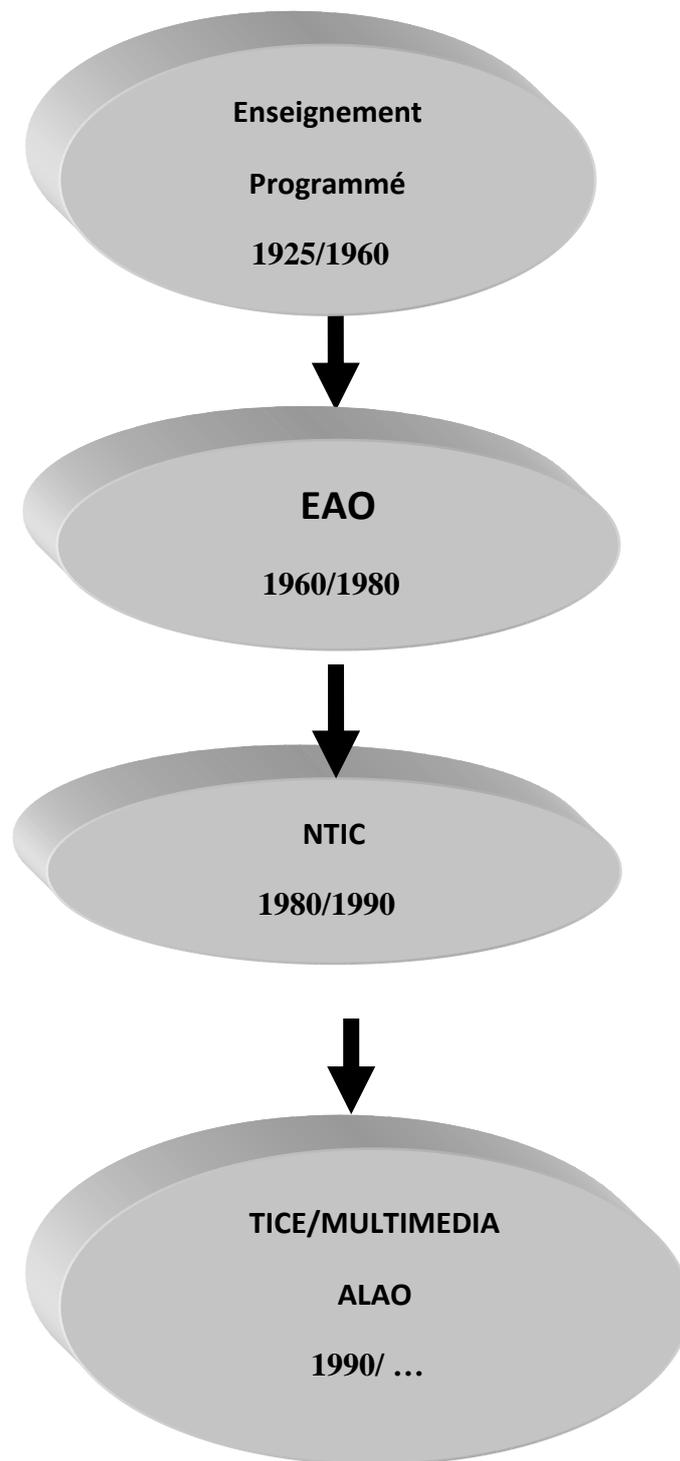


Figure 2.1 : Les étapes d'évolutions de l'enseignement à travers les machines

I.2. L'avènement du Multimédia dans l'enseignement des langues

A la fin des années cinquante, il apparaît que l'éducation, conçue comme un art, ne peut plus répondre aux besoins de formation qui sans cesse croissants. Pour de nombreux chercheurs, l'enseignement doit se remettre en question et cesser de se penser comme art pour tendre aux méthodes de la science et à la technologie industrielle.

En réalité, le grand tournant est marqué dans les années 70 avec la diffusion de la télévision.

A cette époque, l'école découvre l'impact de cette dernière et des savoirs qu'elle diffuse sur le public scolaire.

Certains pédagogues et sémiologues de l'époque commençaient à prendre conscience du fait que le langage verbal n'est pas le seul moyen pour accéder aux savoirs et aux connaissances. Ils pensaient que si un dispositif technologique contribue à la configuration d'un message et à un sens, c'est aussi un dispositif technologique intellectuel et un outil cognitif dans la mesure où il détermine le développement d'aptitudes mentales spécifiques³¹.

En fait, le domaine des langues étrangères est l'un des domaines auquel on a le plus cherché à appliquer l'ordinateur. On parle donc d'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur baptisé **L'ALAO** que LEVY définissait comme «*la recherche et l'étude d'applications de l'ordinateur à l'enseignement- apprentissage des langues* »³². Ainsi, l'ALAO est le domaine de recherche et d'application intégrant les systèmes d'information et de communication en vue de modéliser l'apprentissage d'une langue, ou d'étudier comment ces systèmes peuvent être utilisés comme outils d'aide à l'apprentissage.

³¹ D,Peraya (2005). « Des cours par correspondance aux campus numériques : de quels objets parle-t-on ? vers quelles pratiques allons-nous ». (en ligne) In <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17877>. (consulté le 26/10/2014).

³² Naymark, J. Op. cit. p 128

Mais avant l'utilisation des ordinateurs, les enseignants de langues ont été utilisateurs de la technologie depuis bien longtemps. Les disques phonographiques ont été parmi les premières aides technologiques utilisées par eux pour présenter aux apprenants des enregistrements des voix de locuteurs natifs. Aussi bien que des émissions de radios étrangères enregistrées sur des magnétophones à bobine.

D'autres technologies ont été utilisées dans la classe de langues comme les projecteurs de diapositive et de film en bobine et des magnétoscopes.

L'arrivée de l'ordinateur multimédia³³ dans les années 1990 a été révolutionnaire et donc une percée très importante. La combinaison de plusieurs médias : le son, le texte et l'image (fixe ou animée) sur un même support permettant de travailler les quatre compétences de base de l'enseignement/apprentissage des langues à savoir : lire, écrire, parler et écouter pour comprendre. Les laboratoires de langues ont commencé à apparaître et le marché de l'édition a commencé à diffuser les nouveaux programmes (logiciels) informatiques destinés pour l'apprentissage des langues étrangères.

Actuellement, les centres d'apprentissage des langues en libre accès ou indépendants ont vu le jour. Ce type d'apprentissage a mis l'accent sur le développement de l'autonomie de l'apprenant par des degrés divers de l'apprentissage autodirigé, par opposition à l'apprentissage traditionnel en classe. Certains centres ont développé de nouvelles façons de soutenir l'apprentissage des langues en dehors du contexte de la classe de langue en développant des logiciels pour contrôler l'auto-apprentissage des élèves et en offrant une assistance en ligne par les enseignants³⁴.

³³ Le terme multimédia ne fait son apparition qu'au début des années 90, pour marquer l'entrée sur scène de l'image numérique et du son. Très rapidement, de nouvelles appellations apparaissent à côté de l'EAO : L'EAD (Enseignement à Distance), le FAD (Formation à Distance) ...etc.

³⁴ Moyle, K (2010). "Building innovation : learning with technologies". Australian council for educational research". In <http://Research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1009>. [en ligne](consulté 02/11/2013)

II. L'APPRENTISSAGE PAR LE MULTIMEDIA:

C'est dans l'apprentissage des langues que le développement du multimédia semble le plus prometteur et qu'il offre de nouvelles opportunités.

Il convient donc d'aborder le contexte d'enseignement – apprentissage dans lequel ces outils multimédias sont intégrés et démontrer pourquoi ces supports ont une réelle incidence sur l'apprentissage.

En effet, dès qu'une démarche méthodologique appropriée est adaptée, les diverses caractéristiques des supports multimédias facilitent le processus d'apprentissage en faisant sortir l'apprenant de sa passivité et le rendre responsable de son apprentissage.

« La non-linéarité, l'interactivité, la multicanalité et la Multiréférentialité sont propices à un apprentissage centré sur l'action de l'utilisateur, en faisant appel à plusieurs sens simultanément et en plaçant l'apprenant dans une situation de ré-action, donc de résolution de problèmes. Le fait d'alterner la compréhension/assimilation, les exercices de vérification, la rétroaction qui permet de réajuster les réponses, les systèmes d'aides, la mise en situation par la proposition de simulations, permet à l'apprenant de gérer son apprentissage. »³⁵

Des études ont démontré que l'utilisation du multimédia a un impact positif sur les pratiques pédagogiques. Cela dépend bien entendu de la façon dont on utilisera ses potentialités qui devront être un atout majeur pour favoriser la réussite des apprenants.

Nous savons, d'ores et déjà que ces supports offrent plusieurs avantages : une communication immédiate et interplanétaire, une ouverture sur le monde avec une absence totale de toutes les frontières, un échange culturel et une vulgarisation à l'accès à la connaissance à travers un monde virtuel.

En fait, l'intégration de ces enjeux de modernité dans le milieu éducatif permet d'adapter l'enseignement aux besoins des apprenants puisque les activités d'apprentissage seront centrées sur leurs objectifs et conçues à partir de leurs besoins.

³⁵ Hirschsprung, N.(2005). Op cit p 25

Meunier affirme que « *Le potentiel éducatif des technologies multimédias réside non seulement dans l'intégration multi sensorielle et l'interactivité, mais d'abord et avant tout dans un changement de paradigme éducatif; de la transmission des informations par l'enseignant vers la construction du savoir par l'apprenant* ». ³⁶

II.1 Le multimédia et la construction des connaissances individualisées :

Le développement de l'informatique a favorisé l'explosion des systèmes d'aide à l'acquisition individualisée des connaissances. Selon les propos de Denis Legros « *Plusieurs recherches ont mis en évidence le principe de la contiguïté, c'est-à-dire l'effet de la présentation simultanée des textes et des images sur la construction des connaissances* » ³⁷. Cette dernière se produit à l'aide du multimédia lorsque les sujets utilisent l'information présentée dans plusieurs formats exemple : des animations présentées visuellement et des narrations présentées verbalement. D'ailleurs Mayer et Anderson préfèrent l'utilisation du terme « multimodal » c'est-à-dire l'usage par le sujet de plusieurs modalités sensorielles, à celui de « multimédia » qui renvoie à l'utilisation de plusieurs moyens de présentation.

Selon ce principe de contiguïté, « *l'efficacité de l'apprentissage multimédia s'accroît lorsque les mots et les images sont présentés en contiguïté, plutôt que de façon isolée dans le temps ou dans l'espace* » ³⁸. Ce principe expliqué par Legros, suppose que les sujets possèdent deux systèmes de traitement de l'information: verbal et visuel. Dans une situation d'apprentissage, lors de la construction des connaissances c'est-à-dire lorsque les nouvelles informations s'ajoutent à celles acquises antérieurement, L'apprenant peut construire trois types de connexions entre les connaissances nouvelles et antérieures :

La construction de connexions représentationnelles entre l'information verbale présentée par le multimédia et sa représentation telle qu'elle est activée par l'apprenant ;

³⁶Meunier, C(1997). *Points de vue sur le multimédia interactif en éducation*. Montréal, chenelière. p 34

³⁷Legros, D. « La construction des connaissances par le multimédia ». In Crinon, J (dir) (1997). Op cit p 181

³⁸ Crinon, J (dir) (1997). Op cit 182

La construction de connexions représentationnelles entre l'information imagée telle qu'elle se présente et sa représentation visuelle construite par l'apprenant ;

La construction de connexions référentielles entre les représentations verbales et visuelles construites.

Ainsi, la présentation simultanée du texte et de l'image facilite la construction de la cohérence de la représentation verbale et donc sa mémorisation et favorise aussi la construction intermodale d'une représentation référentielle (à la fois verbale et imagée). Il s'est avéré que les sujets peuvent plus facilement construire des connexions référentielles lorsqu'on associe son et image.

II.2 Le multimédia support de communication

L'atout majeur de ce support technologique est qu'il permet une meilleure communication et diffusion des savoirs, ainsi que l'accès facile à des cultures éloignées. Internet par exemple offre des possibilités de collaboration entre enseignants, entre élèves ainsi qu'entre enseignants et élèves (l'exemple de la visioconférence) qui deviennent affranchis des contraintes de distance et de temps. Il favorise les interactions et le travail collaboratif.

En outre, ils pourront accéder en temps réel sans contrainte de localisation ni de déplacement à une masse sans cesse croissante d'informations. Le courrier électronique favorise la communication dans le monde entier et permet de recevoir des réponses immédiates. A travers les adresses électroniques, les enseignants pourront s'échanger des programmes, des documents, des points de vue sur des questions et même des épreuves d'examen.

II.3 Le multimédia support pédagogique

Au niveau de la production, les supports multimédias facilitent la préparation des cours et des documents pédagogiques nécessaires à l'enseignant et aux apprenants. L'exploitation de la schématisation animée grâce au logiciel « PowerPoint » par exemple, permet une

meilleure assimilation des savoirs et un bon développement des savoirs-faire par les apprenants. Celle du Word permet l'amélioration de l'écrit, elle constitue donc un procédé pédagogique pertinent.

L'enseignant pourra différencier sa pédagogie grâce à cette immensité de l'information dont il dispose. Il peut choisir sa documentation en fonction des objectifs visés, du niveau et des besoins de ses apprenants. Par ailleurs, l'impact positif est aussi ressenti au niveau de la présentation matérielle du cours et des devoirs qui deviennent d'une plus grande lisibilité et plus attrayants. L'effet psychologique n'est pas négligeable.

En plus, les supports multimédias génèrent des économies de temps en raison de la rapidité d'exécution qui les caractérisent (calcul, graphique, etc.) ; de ce fait, l'élève se consacre plus à la réflexion et l'analyse des faits.

II.4 Le multimédia support motivant :

« L'un des principaux facteurs susceptibles de favoriser l'apprentissage réside dans la motivation de l'apprenant, puisque le plaisir qu'il éprouve à apprendre est conditionné par l'intérêt et la variété des activités qui lui sont proposées, par la qualité des retours qu'il reçoit, ainsi que par les encouragements qui lui sont prodigués. »³⁹

En réalité, dans le cadre d'un enseignement intégrant les supports multimédias, l'apparition sur l'écran d'une variété de vecteurs de communication (sons, images fixes et animés, textes) place l'acte d'apprentissage dans un contexte plus animé et plus ludique que celui généralement procuré par un enseignement plus traditionnel. Cette association de plusieurs médias sur un support unique a une incidence indéniable sur le processus de mémorisation. En effet, *« l'interactivité offerte par l'ordinateur, la convivialité apportée par la qualité des couleurs et du son, le fait que l'ordinateur réagisse instantanément aux ordres donnés, a un côté attractif qui va capter l'attention de l'opérateur. »⁴⁰*

³⁹ Hirschsprung, N (2005). Op cit p 24

⁴⁰Toma,T (1996) *L'enseignant face au multimédia*. Paris : Martorana. Coll. Du multimédia et des Hommes. P 28

II.5 Le Multimédia et l'autonomie

Le système multimédia favorise aussi l'autonomie dans la démarche de formation : autonomie de rythme, droit de se tromper, aide, etc. l'apprenant devient très actif puisqu'il participe à la construction de son savoir.

Seul, face à son ordinateur et sans l'intervention de l'enseignant, il pourra savoir si la réponse à la question posée est correcte ou fausse, puisque l'ordinateur (équipé) devient un tuteur interactif. C'est ainsi, qu'il va acquérir progressivement une aptitude à l'auto apprentissage qui va peut être l'amener à l'autodidaxie⁴¹.

En effet les supports multimédias permettent d'établir un diagnostic et de corriger une production immédiatement sans intervention directe de l'enseignant. C'est ainsi que des exercices interactifs variés sont élaborés. Ils permettent aussi une utilisation constructive des erreurs. Pour rédiger une dissertation par exemple, l'apprenant doit maîtriser la langue française pour ne pas commettre des fautes de grammaire, de conjugaison, des contresens ou des paraphrases. Le français peut s'améliorer de structure et d'orthographe grâce à l'outil informatique. Citons par exemple **Le dictionnaire informatique** qui contribue effectivement à l'amélioration de la qualité de cette langue.

Et ces limites ?

Plusieurs chercheurs (Grégoire, Bracewell, Liao, Kulik, Bialo , Sivin...etc) dans le domaine des TIC appliquées à l'enseignement, affirment que l'impact du multimédia sur les apprentissages est positif si les conditions de son intégration sont favorables. En effet, on peut évoquer l'efficacité des applications pédagogiques du multimédia pour l'apprentissage si plusieurs facteurs sont réunis. Ces derniers incluent les caractéristiques des supports utilisés (présentation de l'information, le degré d'interactivité, diversité de

⁴¹ Les autodidactes sont des individus qui apprennent par eux-mêmes (...) cet apprentissage n'est pas intégré à une structure d'enseignement.

activités...), le type d'utilisateur (l'âge), le domaine d'utilisation, la qualité du matériel (le réseau, la puissance...), la formation des enseignants, leurs rôles pendant l'apprentissage et enfin l'argent ; par rapport au coût des outils technologiques.

III. EXPLOITATION DU MULTIMEDIA:

Pour que l'exploitation du Multimédia soit efficace, plusieurs points sont à considérer.

D'abord une bonne maîtrise de l'outil informatique par les apprenants et par les enseignants afin de connaître les limites et les possibilités offertes. Dans les pays développés la formation des enseignants et leur sensibilisation à l'utilisation de ses nouveaux outils pédagogiques a déjà été entamée. Dans un premier temps, il est apparu nécessaire de disposer d'une assistance spécialisée. En effet, un processus de formation continue pour améliorer les compétences sur le plan de l'utilisation du matériel, des logiciels et sur le plan pédagogique doit être mis en place. Cette formation ne saurait suffire si l'enseignant ne consolide pas lui-même ses acquis. Il doit donc s'investir dans l'auto formation.

En réalité, l'utilisation du Multimédia dans un contexte éducatif n'est pas une fin en soi, mais il est plutôt considéré ici comme un outil pédagogique, un moyen pour une meilleure réalisation d'objectifs. Cette dernière implique une nouvelle démarche éducative, et par là même, de nouvelles relations entre le professeur et l'élève. Les stratégies pédagogiques doivent évoluer avec l'adoption des nouvelles technologies.

Cette intégration de ces techniques interactives dans les établissements doit mobiliser des moyens techniques ainsi que de nouvelles organisations du travail. Ce qui devrait apporter des changements importants dans le comportement de l'apprenant qui doit se sentir plus responsable et soucieux de la qualité du travail réalisé avec des supports multimédias,

Considéré comme le maître de la situation, il doit gérer son organisation, son temps et son engagement. Il doit aussi consulter l'information, la traiter, l'analyser et la synthétiser pour développer un sens critique vis à vis d'elle. Son comportement en classe ne sera plus le

même, du moment où il renouera avec la créativité qui lui permettra d'épanouir sa personnalité et avoir la capacité d'user de comportements nouveaux.

En utilisant le matériel informatique en tant qu'auxiliaire pédagogique, l'apprenant pourra sortir du cadre classique pour créer son propre savoir et savoir-faire. D'ailleurs, il est prouvé que l'on apprend plus par la participation que par la lecture ou l'écoute d'un cours. L'exploitation des nouvelles technologies capables de présenter des textes, des images, des animations et des sons de manière intégrée, permet à l'apprenant d'adapter l'apprentissage à son rythme et suscite son intérêt.

IV.LE ROLE DE L'ENSEIGNANT DANS CE NOUVEAU PARADIGME :

Quel rôle assurera l'enseignant dans un enseignement intégrant les supports multimédias?

Dans la classe traditionnelle, le rôle de l'enseignant ou sa mission principale était de transmettre un savoir, en appliquant des méthodologies et des manuels déjà existants.

L'enseignant était la seule source qui détenait tous les pouvoirs. En suivant la pédagogie magistrale, ancienne, l'enseignant transmettait des contenus aux élèves et les évaluait au fur et à mesure pour vérifier le degré d'assimilation. Il utilisait généralement des ensembles méthodologiques constitués, qu'il est libre d'agrémenter de ressources extérieures. Il n'est pas amené à concevoir des ressources pédagogiques mais plutôt à appliquer et adapter un matériel déjà existant. Par la suite, les méthodes d'enseignement ont été révolutionnées et des transformations radicales ont été apportées dans ce domaine.

Dans le cadre de l'enseignement en présentiel, l'enseignant pratique une pédagogie favorisant les interactions en classe entre les apprenants puisque le groupe classe est censé apprendre la même chose en même temps. Bien que sa mission reste toujours la transmission du savoir, son rôle sera d'organiser, gérer et animer ces interactions au sein de sa classe.

Dans le cadre d'un enseignement intégrant les ressources multimédias, le rôle de l'enseignant se modifie par rapport à celui qu'il tient dans la classe en présentiel du moment où la réalisation des tâches avec le multimédia exige un changement de comportement. L'ancien mentor, éducateur et détenteur de savoir, celui sur lequel incombait la tâche d'enseigner ce qui se trouvait dans les livres, n'est plus le référent en matière de langage ou de culture.

Il ne s'agit plus d'assurer un cours théorique qui risque d'engendrer le désintéressement de l'apprenant mais de l'impliquer par une recherche personnalisée. De nouvelles compétences sont donc exigées pour l'enseignant, des compétences qui s'imposent pour mener à bien sa mission :

L'enseignant devient un accompagnateur et un guide, celui qui aidera l'apprenant à atteindre ses objectifs et qui lui permettra d'avoir un rapport avec la langue et la culture,

Bien que sa place physique n'est plus derrière un bureau ou devant un tableau, mais plutôt à côté de l'apprenant face au multimédia, il reste le tuteur, celui qui dirige et fixe les étapes de l'apprentissage, celui qui conseille l'apprenant sur le parcours et les méthodes les plus adaptées aux objectifs visés.

En utilisant ces technologies novatrices, l'enseignant devient médiateur à deux niveaux : entre le savoir et les apprenants dans la mesure où il gère et exploite toutes les opportunités dont ses apprenants peuvent profiter (sites et logiciels) et entre les apprenants eux-mêmes en adaptant l'enseignement à leurs niveaux et à leurs besoins et en intervenant comme animateur lors d'apprentissage collectif, pour aider le groupe à organiser les activités.

L'enseignant va aussi remplir le rôle de facilitateur et de dépanneur pédagogique en apportant aux apprenants l'aide nécessaire. Pour le faire, il doit disposer de compétence d'ordre technique pour pouvoir suggérer à l'apprenant les supports et matériels susceptibles de répondre à sa demande. Il doit aussi maîtriser toutes les fonctionnalités spécifiques au support multimédia utilisé.

L'enseignant novateur part des besoins formulés par ses apprenants et des problèmes rencontrés pour organiser les situations d'apprentissage. Il gère les progressions, vérifie les évaluations et implique les apprenants qui deviennent impérativement acteurs de leurs apprentissages. Il développe chez eux non seulement le savoir, mais aussi le savoir-faire et le savoir-être pour qu'ils deviennent des êtres de socialisation.

Cette nouvelle dimension intégrant le multimédia dans les pratiques pédagogiques offre à l'enseignant une nouvelle possibilité d'exprimer son potentiel créatif et de devenir concepteur et créateur de ses propres produits pédagogiques. Une importante palette d'instruments lui offre la possibilité d'élaborer des activités et exercices adaptés aux besoins de ses apprenants. De nombreux logiciels gratuits téléchargeables sur internet lui permettent de confectionner ainsi ses propres cours ou exercices interactifs.

V. L'INTEGRATION DES TICE DANS LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN :

Dans le cadre de la réforme actuelle, la numérisation de notre système éducatif est un fait incontournable. La société dans la quelle nous vivons est basée sur la compétence numérique. Le défi est levé, celui de faire des technologies de l'information et de la communication (TIC) un outil de communication, un outil d'information et un outil pédagogique au service des apprentissages. Pour ce faire, et selon la revue l'éducateur⁴², plusieurs mesures ont été prises.

En effet, un programme de formation au profit des enseignants des trois cycles de l'éducation a été mis en place. D'importantes ressources ont été mobilisées pour équiper certains établissements scolaires de salles informatiques.

En plus, pour maîtriser l'utilisation de l'outil multimédia, la matière « informatique » a été introduite dans le cursus scolaire pour initier les élèves aux fonctions de base de l'ordinateur et de leurs permettre de traiter et d'exploiter les données (utilisation du Word pour le traitement du texte, Excel pour les calculs, identification et trie d'information...)

Mais malgré cela, il faut reconnaître qu'une véritable intégration du multimédia pour une réelle exploitation pédagogique est pratiquement inexistante sur notre terrain éducatif. Evoquer « l'intégration du multimédia ou des TICE » est pour Mangenot⁴³ cette mise avec efficacité de l'outil informatique au service des apprentissages et de la construction des connaissances.

Certains enseignants doutent de l'efficacité de ces technologies et ne sont pas convaincus de leurs utilités une fois utilisées en classe, d'autres pensent que ce ne soit une priorité pour l'école et qu'il y a des choses plus importantes à repenser.

Nous pensons que nombreux sont les obstacles qui freinent cette intégration des TICE au niveau de notre système éducatif et que la réalité a reflété:

⁴² L'éducateur 12 octobre/novembre 2009. Ed CNDP.

⁴³ Mangenot, F. 2000. «Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateurs appliqués aux langues». In Bouchard,R et Mangenot, F. « Interaction, interactivité et multimédia ». Notions en questions N°5, ENS Editions, p. 11-18.

- L'insuffisance des ordinateurs au niveau des établissements et l'absence de maintenance ;
- Absence du réseau Internet ou problème de débit (pour la recherche documentaire ou l'E-Learning) ;

-Insuffisance en matière de quantité et de qualité des ressources multimédias qui peuvent être utilisées comme support de cours ;

- Refus de la part des enseignants d'intégrer ces TICE dans leurs pratiques pédagogiques dû notamment au manque de temps ou à l'absence de formation appropriée à ce domaine.

Lebrun affirme que « *L'importance de l'information, du support technique et du soutien pédagogique aux enseignants est une priorité pour que les technologies catalysent réellement un renouveau pédagogique. Sans cela, les nouvelles technologies permettront au mieux de reproduire les anciennes pédagogies. En d'autres mots, cela convient à dire que si les enseignants ne sont pas formés à ces technologies, dans bien des cas, ils risquent tout simplement de perpétuer les méthodes traditionnelles d'enseignement en utilisant un nouveau médium.* »⁴⁴

Nous pensons enfin que le réel problème revient à l'absence de cette culture technologique dans notre société. Il faut qu'il y ait une prise de conscience que la technologie se trouve au cœur des enjeux majeurs de toute société moderne et opter pour le changement dans les pratiques pédagogiques en impliquant les individus dans une nouvelle dynamique.

⁴⁴ Lebrun, M. (2004). «La formation des enseignants universitaires aux TIC: allier pédagogie et innovation». Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire. Revue patronnée par la Crepuq (Canada, Québec), 1,1, p.11-21

CONCLUSION

Il est évident que la vitesse des changements qui affectent nos sociétés a terriblement augmenté ces dernières années. L'actuelle mondialisation est un phénomène irréversible et incontournable. Cette dernière qui s'accélère sans cesse, est le fruit des extraordinaires progrès technologiques dans les domaines de l'information et des télécommunications.

Dans ce contexte, nous ne concevons pas les citoyens d'aujourd'hui fermés dans leur petit univers casanier, éloignés des autres et du reste du monde. Il faut apprendre à jouir des possibilités de communication infinies dont nous disposons à présent.

La richesse des informations multimédias et leur accès immédiat, le fait qu'elles se situent sur différents plans de communication avec des aides proposées et les possibilités d'interactivité offertes, tous ces avantages vont bouleverser les pratiques pédagogiques de l'enseignant.

Pour que le multimédia s'intègre efficacement dans les pratiques de classe, deux conditions nécessaires doivent être présentes : pouvoir lui accéder et savoir l'utiliser. Dans cette nouvelle perspective, l'enseignant et l'apprenant vont changer de rôle.

L'enseignant doit d'abord proposer un parcours adapté aux besoins de ces apprenants, puis assurer les fonctions de suivi de ce parcours.

Quant à l'apprenant, il se retrouve responsable de son apprentissage qu'il doit gérer tout au long de sa formation.

CHAPITRE III

**PHONETIQUE ARTICULATOIRE ET
PROCESSUS DE PHONATION**

Introduction

La phonétique⁴⁵ est un domaine linguistique dont on ne pourrait pas se passer à l'enseignement des langues étrangères. Il est consacré à l'étude scientifique de la face sonore et concrète du langage. Son unité d'analyse est le son appréhendé dans toute sa variété.

Notons que la phonétique est « *une science de l'oral, qui cherche à comprendre et à expliquer le fonctionnement matériel des unités distinctives dégagées en phonologie.* »⁴⁶.

Le domaine de la phonétique « *peut être envisagé sous au moins quatre aspects qui définissent quatre branches essentielles de la discipline. La phonétique articulatoire étudie le son du point de vue physiologique de sa production par un appareil phonatoire complexe. Elle traite les sons en tant qu'unités individuelles, les phonèmes résultant de leur combinaison dans la chaîne parlée relèvent de la phonétique dite combinatoire. Le son ainsi articulé est l'objet d'une perception, qui progresse du conduit auditif au cerveau, et est étudié par la phonétique auditive. Il voyage de la bouche à l'oreille sous la forme d'une onde se propageant dans l'air. Il devient alors l'objet de la phonétique acoustique qui le traite en tant que phénomène physique.*»⁴⁷

La prononciation touche bien toutes les disciplines citées ci dessus. Mais tandis que pour les natifs les processus de transmission, perception et production des sons pendant un discours français non-préparé, ne sont pas pris en conscience, au cours de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) cela devient le point prioritaire.

Puisque notre travail s'intéresse aux problèmes de prononciation en FLE et au processus de production des sons, qui constitue le domaine de la phonétique articulatoire et corrective, ce chapitre sera consacré à quelques définitions et notions d'ordre générales touchant à ce domaine.

Du moment où le son résulte d'un ensemble de gestes articulatoires, nous nous pencherons sur la description de cet appareil appelé « phonatoire » qui va permettre cette phonation.

⁴⁵ « Ce terme vient du grec « phônê » qui signifie voix »

N.Garric. *Introduction à la linguistique.*(2007).Paris : Hachette Livre. P 39

⁴⁶ <http://www.phonetique.ulaval.ca/lexique/dico.html> (consulté 13/7/2014)

⁴⁷ N.Garric. Ibid

Les différentes modalités de fonctionnement de cet appareil permettront progressivement de définir un ensemble de critères utilisés pour la caractérisation en traits phonétiques des sons réparties en consonnes et voyelles.

I. LA PRODUCTION DES SONS

La phonétique articulatoire est l'une des quatre branches de la phonétique, « *elle étudie les contributions anatomiques et physiologiques nécessaires à la production de tous les sons. Ceux-ci sont composés de vibrations et/ou de bruit en fonction des obstacles qu'ils rencontrent sur leur parcours. La phonétique parvient ainsi à classer et décrire chaque production sonore par un ensemble de caractéristiques* »⁴⁸.

La phonétique articulatoire s'occupe donc de la phase de production du son, elle se donne pour tâche de décrire et de classer les sons du langage sur la base du jeu des organes phonateurs au cours de l'émission sonore.

Le système de production des sons de l'être humain est complexe et astucieux. Il est utilisé pour la production de la parole, mais aussi du chant et des bruits onomatopiques que nous sommes en mesure de les produire

En phonation, il n'y a pas d'organe spécifiquement phonatoire, mais c'est une adaptation secondaire de l'appareil respiratoire et des organes de déglutition, de la mastication, etc.

Pour expliquer le processus de phonation, Léon avance que « *(...) les poumons fonctionnent comme une soufflerie et ce sont les interruptions du flot d'air, passant entre les cordes vocales, qui créent des vibrations de la même fréquence. Ces vibrations sont ensuite modulées par les positions des différents organes articulatoires, larynx, pharynx, langue, voile du palais, palais dur, fosses nasales, dents, lèvres* »⁴⁹.

L'appareil phonatoire se compose donc de plusieurs éléments : *les poumons* qui contiennent l'air et le propulsent vers l'extérieur, *les cordes vocales* qui vibrent sous

⁴⁸ Ibid

⁴⁹ Léon, P.(2007) *Phonétisme et prononciations du français*. Paris : Armand colin. P 77

l'action de l'air qui passe et enfin les différentes *cavités* qui vont servir de *résonateurs* et donner aux différents sons leur qualité acoustique.

Selon la théorie classique de la phonation appelée myo-élastique, la vibration des cordes vocales dépend uniquement de la pulsion de l'air pulmonaire.

Selon la théorie de Husson de la phonation appelée neuro-chronaxique, les vibrations des cordes vocales dépendent du flux neuronal.

Mais en réalité, la commande des vibrations est d'origine cérébrale, c'est-à-dire que c'est notre cerveau qui commande la vibration des cordes vocales et la phonation est créée ensuite par l'air provenant des poumons, ce qui nous pousse à confirmer que la phonation se produit sur l'expiration. L'élasticité des cordes vocales va faciliter ces vibrations.

La phonation provient à la fois d'un certain degré de tension musculaire des cordes vocales et de l'utilisation appropriée des zones de résonance buccale, nasale et labiale. C'est « *une suite de mouvements rythmés d'accolements et d'ouvertures qui produit des ondes sonores en mettant l'air en mouvement* »⁵⁰.

Le son ainsi produit possède une hauteur de base qui est propre à chacun. Celle-ci dépend de la longueur des cordes vocales qui est individuelle et strictement physiologique. Cette hauteur est en quelque sorte pour l'individu, la note de base de sa ligne mélodique à partir de laquelle il pourra monter ou descendre en fonction des besoins.

La gamme des hauteurs possible pour un individu est ainsi appelé tessiture, alors que le registre est la gamme des notes la plus naturellement et fréquemment utilisée dans la parole. La voix est aussi caractérisée par le timbre qui est lié à la hauteur, et qui est défini comme le produit du signal laryngé et des résonateurs. C'est pourquoi, le timbre est propre à chaque individu et lui donne sa spécificité vocale.

L'articulation désigne le fait de produire un son à partir du mouvement de l'air laryngien dans des zones particulières de la bouche et du nez. Lorsque l'air transite dans le conduit laryngien, il n'est pas encore à proprement parler un phonème, c'est-à-dire un élément significatif possédant des propriétés articulatoires et acoustiques en propre.

⁵⁰ Clarenc, J (2006). Les caractéristiques articulatoires et acoustiques des sons. Le parcours du FLE. In <http://asl.univ-montp3.fr/e58fle/caracteristiquesarticulatoiresetacoustiques.pdf> (consulté le 14/7/2014)

Cette production ne va devenir phonème (consonantique ou vocalique) qu'après être passée par des zones de résonances particulières et sera classé selon leur appartenance à un des deux types articulatoires à savoir les phonèmes vocaliques et les phonèmes consonantiques.

On se rend compte que la production des sons dépend du chemin emprunté par le flux sonore et des obstacles qu'il rencontre, du premier moment de l'expulsion de l'air de la soufflerie (les poumons) jusqu'au moment où il sort de la bouche.

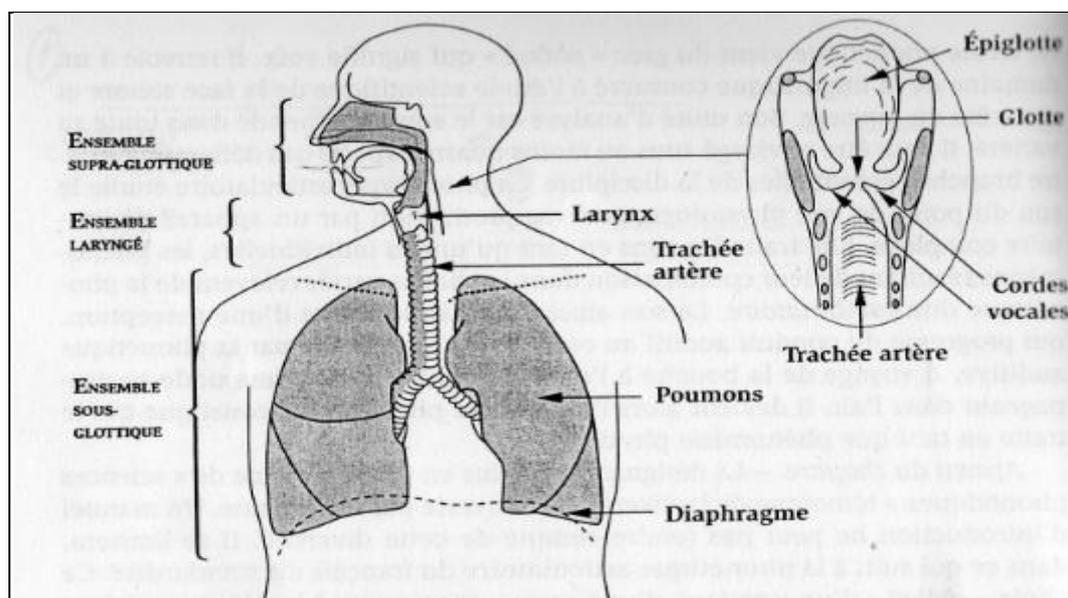
Notons que deux types de sons sont produits au niveau du larynx :

- Sonores ou **voisés** dont l'articulation est accompagnée de vibrations périodiques des cordes vocales.

- Sourds ou **non voisés** qui sont caractérisées par une articulation réalisée sans accompagnement de vibrations périodiques des cordes vocales (cordes vocales passives).

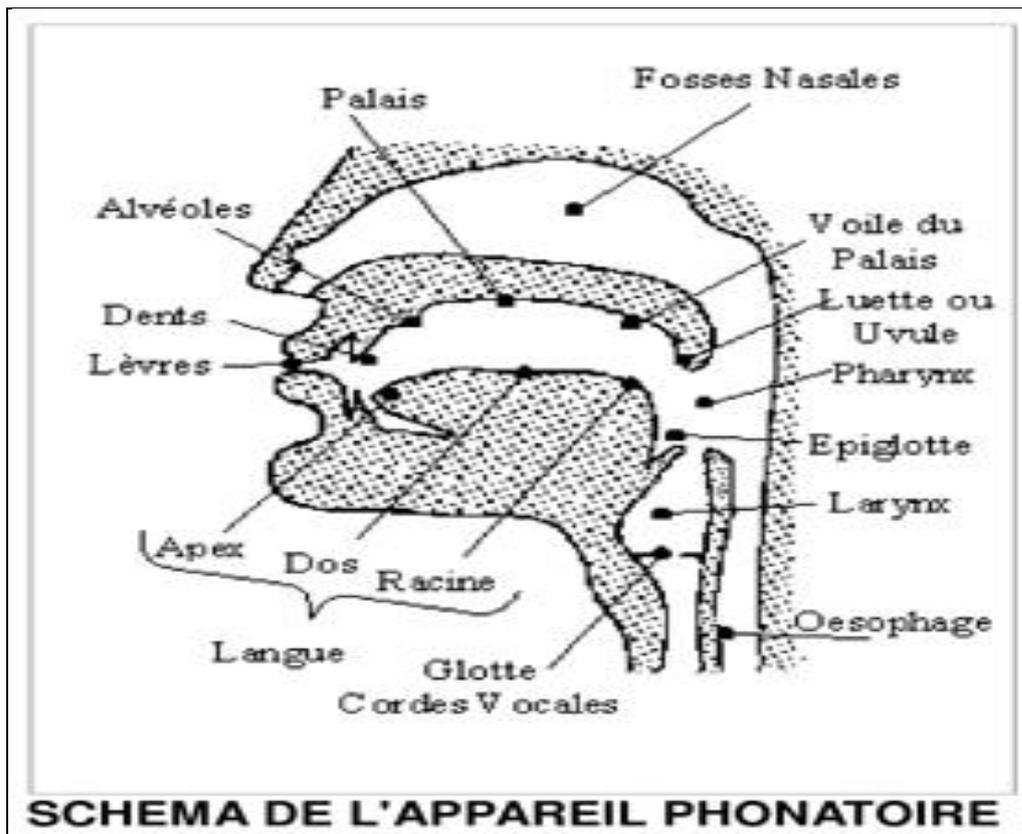
Les divers mouvements opérés par la langue forment des zones dans les cavités : buccale, nasale et pharyngale permettant à l'air de résonner. Ainsi, la classification des phonèmes se fera en prenant en considération le lieu ou point d'articulation.

II. LES CONSTITUANTS DE L'APPAREIL PHONATEUR



(Figure 3.1) L'appareil Phonatoire Humain⁵¹

⁵¹ Garric, N (2007). *Introduction à la linguistique*. Paris : Hachette Livre. P 40



(Figure 3.2) Schéma De L'appareil Phonatoire⁵²

Physiologiquement, l'appareil phonateur de l'homme comporte plusieurs parties :

L'appareil respiratoire qui fournit le courant d'air nécessaire (constitué des poumons, la trachée, et la cage thoracique), le larynx où sont logées les cordes vocales et où se produit le son et enfin les cavités supra-glottiques (buccale, labiales et nasale) qui jouent le rôle de résonateurs et modifient le timbre du son.

Ces organes ont d'autres fonctions que celle de la phonation.

II.1. La partie subglottique:

Appelée la soufflerie ou appareil respiratoire, elle assure les échanges chimiques entre l'air et le sang, et fournit le courant d'air nécessaire à l'émission de la parole. La respiration est contrôlée par les muscles de la cage thoracique et le diaphragme.

Le processus de la respiration comprend deux phases :

⁵² <http://www.kanarchoad.com/partition.htm>. (Consulté le 13/03/2015)

-L'inspiration qui permet d'apporter l'oxygène de l'air aux poumons, à travers : la voie nasale ou buccale, le pharynx, le larynx, la trachée et les bronches ; elle comporte un abaissement du diaphragme et une élévation des côtes ; la cage thoracique se déploie, les cavités pulmonaires se développent. Il en résulte une dépression, qui entraîne un appel d'air extérieur, la pression est plus forte dehors. Cette phase est toujours brève par rapport à l'expiration.

-L'expiration qui permet le rejet vers l'extérieur des déchets gazeux, notamment l'acide carbonique. Lors de cette opération, le diaphragme s'élève et les côtes s'abaissent : il en résulte une contraction de la cage thoracique qui assure la vidange pulmonaire. La phonation est produite par l'expiration puisque cette dernière produit la voix : « *lorsque le souffle pulmonaire atteint le larynx en position phonique, celui-ci entre en vibration et produit le son* »⁵³.

L'expiration est le véritable moteur de la phonation et ses qualités déterminent l'intensité, la durée et la régularité du son vocal.

II.2 La partie Glottique ou laryngée : elle renferme

✓ Le larynx

Boite cartilagineuse qui fait saillie à l'avant du cou de l'homme. Appelé aussi thyroïde, ou pomme d'Adam (visible chez le sexe masculin), il contient les cordes vocales.

Il sert de clapet entre les poumons et la bouche et permet de contrôler l'écoulement de l'air venant des poumons. Lorsqu'il est fermé à fond, il isole complètement les poumons de la bouche, et c'est là sa fonction essentielle (non seulement pour la phonation, mais aussi pour la respiration et l'alimentation).

Le larynx est constitué de divers cartilages (le cricoïde, le thyroïde, et l'épiglotte), de ligaments et de muscles (élevateurs et abaisseurs qui permettent la modification du volume et jouent aussi un rôle essentiel dans l'intonation (grave lorsque le larynx monte, aigue lorsqu'il descend)).

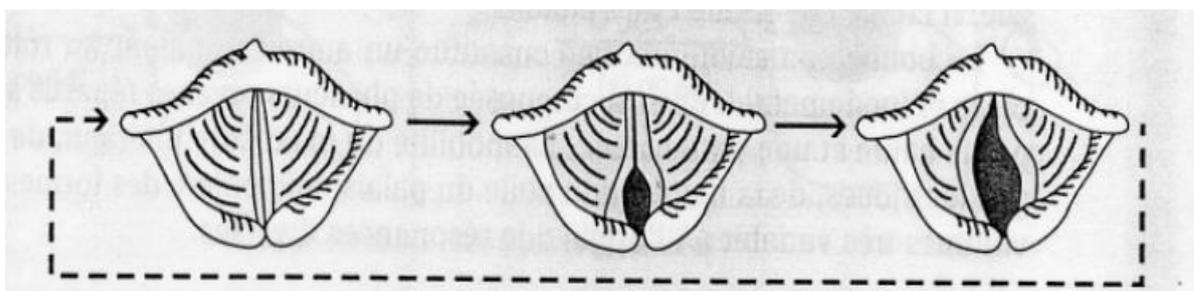
⁵³ P. Munot et F.X Nève (2002). *Une introduction à la phonétique*. Belgique: Céfal. Coll Sup. P 84

✓ La Glotte et les cordes vocales

Ce sont des ligaments longés par des muscles sur lesquels on peut agir. L'ensemble est enrobé d'une muqueuse qui constitue la partie vibrante.

« Ce sont les organes permettant l'émission sonore, du simple cri, à la communication la plus élaborée, en passant par le chant. Le souffle fait vibrer les cordes vocales et aboutit à la formation d'un son. Selon la position des lèvres, de la langue, la puissance du souffle, les cordes vocales forment des voyelles ou des consonnes, dans les graves ou les aigus, sonores ou voisées. Les cordes vocales sont l'instrument essentiel de la communication orale et des organes caractéristiques du genre humain. »⁵⁴

Pendant la phonation, la pression de l'air les écarte, mais elles reprennent rapidement leur position initiale dès l'arrêt du flux d'air, grâce à leur mobilité et élasticité.



Au départ accolées, elles s'ouvrent progressivement par l'arrière jusqu'à réaliser un plein écartement avant de revenir à la première position et produire le même schéma

(Figure 3.3) Schématisation des cordes vocales en action⁵⁵

Selon la position des cordes vocales, on parle d'abduction (lorsqu'elles sont écartées) et d'adduction (lorsqu'elles sont rapprochées). Cette dernière est la position requise pour la phonation.

Entre les deux cordes vocales se situe un espace à section variable appelé la glotte. C'est une partie du larynx, un orifice que l'on peut voir au fond de la gorge. *« (...) son ouverture permet à l'air de passer dans les poumons, entre la trachée et le laryngo-pharynx. L'air dans la glotte fait aussi vibrer les cordes vocales et elle est donc indispensable à la*

⁵⁴ http://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/corde_vocale/12188 (consulté le 6/7/2014)

⁵⁵ Garric. N (2007).op cit p 41

phonation. Enfin, la glotte empêche le passage de liquides et d'éléments solides dans les voies aériennes, notamment lors de la déglutition d'aliments. Les maladies de la glotte peuvent provoquer une dysphonie »⁵⁶.

II.3 La partie supra glottique (cavités de résonance) se constitue de :

✓ Pharynx :

C'est une sorte de tube qui relie le larynx à la bouche et au nez, c'est un résonateur de forme et de volume variable grâce aux mouvements du larynx et de la langue.

Le pharynx est un carrefour entre les voies respiratoires et digestives (de la déglutition). Situé au fond de la cavité buccale, ce conduit musculo-membraneux intervient dans le système digestif, le système respiratoire, l'audition et la phonation.

En phonation, Le pharynx modifie les sons produits dans le larynx par les cordes vocales. L'ouverture de la trompe d'eustache est également située au niveau du pharynx, et le relie à l'oreille interne.

✓ La bouche :

C'est le résonateur le plus important du conduit vocal, vu qu'elle peut changer de forme et de volume grâce aux mouvements de la mâchoire inférieure (qui ouvre et ferme la bouche puisque la mâchoire supérieure est immobile), du voile du palais, des dents, des lèvres et de la langue.

Au niveau de la mâchoire supérieure, la voûte du palais, on délimite trois zones qui sont d'avant en arrière : les alvéoles (c'est la partie interne de la gencive), le palais dur (au milieu), et le voile du palais (ou le palais mou dans le fond)

Les 3 adjectifs correspondants utilisés dans les descriptions sont : alvéolaire, palatal, vélaire.

Au niveau de la mâchoire inférieure, c'est la langue qui effectue le déplacement. On distinguera :

-La pointe de la langue, appelée apex dont l'adjectif correspondant est apical

⁵⁶ <http://sante-medecine.commentcamarche.net/faq/19323-glotte-definition> (consulté le 6/7/2014)

-Le dos de la langue dont l'adjectif correspondant est dorsal.

-Les lèvres et les dents participent aussi à la phonation. Les adjectifs sont : « Labial » et « dental ».

✓ **La langue :**

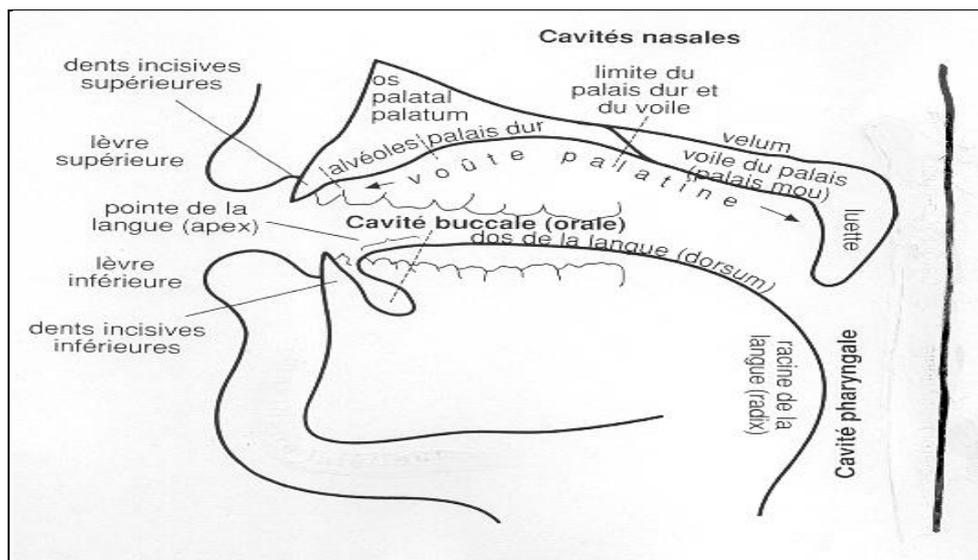
C'est sans doute l'organe le plus important, de l'appareil phonateur, en dehors des cordes vocales. C'est un « *ensemble complexe de muscles dont la base est attachée à l'os hyoïde, La langue est un organe de très grande flexibilité, qui peut se mouvoir dans toutes les directions et s'incurver de la pointe, du dos et des bords, et dont la masse remplit en grande partie la bouche, dont elle forme le « plancher ». Le « plafond » de la bouche est constitué par le palais(...), qui se termine par la luvette.* »⁵⁷

La langue peut avoir une action sur la configuration du conduit vocal. Elle intervient pour les voyelles et les consonnes.

- ✓ **Le palais dur** : En fonction des contacts qu'il aura avec la langue, il aura un rôle d'articulateur.
- ✓ **Le voile du palais**, appelé aussi vélum, est un conduit musculaire et membraneux s'étendant en longueur de la **bouche** à l'œsophage. Grâce à ce conduit, les fosses nasales et le larynx communiquent. Il détermine deux configurations distinctes du flux d'air (passage par le nez ou la bouche)
- ✓ **Les lèvres** : Leur mouvement est conditionné par de grands muscles attachés beaucoup plus loin ainsi que par des muscles intrinsèques. La protusion (avancée des lèvres) et l'arrondi se font toujours simultanément (s'il y a protusion, il y a arrondi).
- ✓ **Les dents** ne sont pas mobiles mais permettent le contact de la langue sur les alvéoles (derrière les dents, entre la gencive et le palais mou).

Bien que le palais dur et les dents-alvéoles soient immobiles, leur contact avec la langue les rend articulateurs.

⁵⁷ P Munot et F.X Nève(2002). Op cit P 95



(Figure 3.4) La cavité buccale ⁵⁸

✓ **Les fosses nasales :**

« La cavité nasale s'étend du pharynx aux narines et mesure environ 10 cm de longueur. Elle s'ouvre dans l'arrière-bouche et le pharynx grâce à l'abaissement du voile du palais, de texture musculaire et donc mobile : le voile du palais peut soit s'appuyer contre la paroi du pharynx et fermer ainsi l'entrée des fosses nasales, soit écarter de la paroi et permettre alors le passage de l'air par les fosses nasales. La cavité nasale est divisée dans le sens de la longueur par une cloison, un septum, séparant les deux fosses nasales et les deux narines»⁵⁹.

Les fosses nasales sont tapissées de replis membraneux. Elles constituent « un résonateur » de volume et de forme fixes. Elles ne fonctionnent comme cavité de résonance que si le voile du palais s'abaisse et crée une issue supplémentaire à l'échappé de la colonne d'air. Cette cavité non modulable produit un son appelé **nasal** opposé au son **oral**.

Les modes phonatoires

Pour satisfaire les besoins de la respiration et de la production des sons langagiers, l'être humain utilise ces cordes vocales de différentes manières. En voici leurs divers modes d'utilisation :

⁵⁸ Phonétique française - FLE In <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours.html#larynx> (consulté le 14/7/2014)

⁵⁹ Ibid

a) Lors de la respiration, les cordes vocales sont totalement écartées l'une de l'autre et ne produisent aucun son. Si on place sa main sur sa gorge, aucune vibration ne devrait être ressentie.

b) En mode vibratoire, les cordes vocales s'écartent et se rapprochent très rapidement de façon à interrompre le flot d'air qui passent entre les deux. Les vibrations ainsi produites vont résulter en des sons dits voisés, ou sonores.

c) Voix partielle : lors d'un chuchotement, la partie avant des cordes vocales se rapproche vers le centre de la glotte (espace entre les deux cordes vocales) alors que la partie postérieure, qui est attachée aux aryténoïdes, est maintenue éloignée de l'autre corde. L'air s'échappe et un bruit de friction est créé au niveau de la glotte.

d) Voix murmurée: le murmure résulte de vibrations produites par les cordes vocales alors qu'elles sont un peu lâches, conservant ainsi un certain relâchement. Il en résulte la production de voix voisée avec un bruit de friction

III. PRESENTATION DES VOYELLES

Ce sont les voyelles, la base de la langue, qui donnent au français sa musicalité fine.

Si l'air chassé par les poumons fait vibrer les cordes vocales, sans provoquer de bruit d'air, les sons purs produits sont dits **voyelles**. Elles sont des sons voisés ou sonores, mettant donc en jeu la vibration des cordes vocales et correspondant à une configuration assez stable du conduit vocal, propre à chaque voyelle.

Les lèvres prennent la forme d'une voyelle déjà « pendant la prononciation de la consonne qui la précède »⁶⁰.

En français, on compte 16 voyelles ; 12 orales et 4 nasales

⁶⁰ Peyrollaz, M. – Bara De Tovar, M. *Manuel de phonétique et de diction françaises : à l'usage des étrangers*, p. 47-49

Les voyelles se caractérisent essentiellement par leur mode d'articulation et leur lieu d'articulation comme le précise N.Garric « *Le processus de production phonatoire progressivement décrit établit un nombre de critères, appelés traits phonétiques, utiles pour la caractérisation des sons. Chacun reçoit d'une part, un mode articulaire constitué des variables définies lors de la phonation et, d'autre part un lieu d'articulation défini au niveau de la cavité pharyngo-buccale qui permet de l'identifier de façon individuelle* »⁶¹

III.1. Les critères articulatoires des voyelles selon le mode d'articulation

Toutes les voyelles sont produites avec la vibration des cordes vocales et sans bruit autre. Elles sont toutes voisées ou sonores. Nous distinguons plusieurs variantes :

III.1. 1. Oralité / nasalité

« *Le fonctionnement vélaire désigne la participation ou non des cavités nasales lors de la réalisation vocalique. L'action du voile de palais permet d'opposer les voyelles orales pour lesquelles l'air est totalement expulsé par la bouche, et les voyelles nasales pour lesquelles l'air est évacué par la bouche et le nez* ». ⁶²

Oralité : Si le voile du palais est relevé, l'air sort uniquement par le canal buccal, les voyelles produites sont dites orales. Elles se prononcent avec le voile du palais relevé, ce qui ferme le passage nasal.

Nasalité : Si le voile du palais est abaissé, une partie de l'air sort en outre par les fosses nasales, les voyelles produites sont appelées nasales. En effet, elles se prononcent avec le voile du palais abaissé, ce qui laisse passer de l'air par la bouche et par le nez.

III.1. 2. L'arrondissement

Le fonctionnement labial rend compte de la création ou non de la cavité labiale lors de la production vocalique.

⁶¹ N. Garric. *op cit.* P 44

⁶² Ibid

Pour les **voyelles arrondies** les lèvres sont arrondies et projetées en avant et créent une cavité de résonance: [y] [u] [ø] [ɔ] [œ] [o] [ɔ] [a]

Pour les voyelles non arrondies, les lèvres sont écartées ou dans une position neutre: [i] [e] [è] [A]

III.1. 3. L'aperture (fermée / ouverte)

« Le degré d'aperture correspond à la distance entre le maxillaire inférieur et la voute palatine. La série de voyelles prononcée successivement [i] [e] [è] [a] permet de prendre conscience de quatre degrés d'ouverture : fermé, mi-fermé, mi-ouvert, ouvert »⁶³.

On appelle *aperture* la distance entre la langue et le palais, là où le canal buccal est le plus étroit (à l'endroit où la langue est la plus proche du palais): quand la langue est très proche du «haut» de la bouche, l'aperture est petite; quand la langue est en bas, et que le canal vocal est très ouvert, l'aperture est grande.

Pour les **voyelles fermées**: la langue s'élève et il y a un rétrécissement de la cavité buccale.
Pour les **voyelles ouvertes**: La langue est en repos ou peu élevée et il y a une aperture dans la cavité buccale.

Syllabe ouverte / Syllabe fermée (voyelle libre et voyelle entravée)

La syllabe est l'unité phonétique fondamentale intermédiaire entre le phonème et le mot. – C'est une voyelle ou groupe de lettres qui se prononcent d'une seule émission de voix.

- Quand une syllabe se termine par une voyelle, on dit que c'est une syllabe **ouverte**.

Ex : ma [ma], pot [po], nous [nu]

La voyelle est alors une voyelle **libre**, parce qu'elle n'est pas suivie par une consonne:

Ex : De-bout [dɔ-bu]= 2 syllabes ouvertes, 2 voyelles libres

⁶³ Ibid

- Si, dans la prononciation, la syllabe se termine par une consonne, il s'agit d'une syllabe **fermée** et la voyelle est **entravée**.

Ex: motel [mo-tèl] = 1 syllabe ouverte (1 voyelle libre), 1 syllabe fermée (1 voyelle entravée)

III.2. Les critères articulatoires des voyelles selon le lieu d'articulation

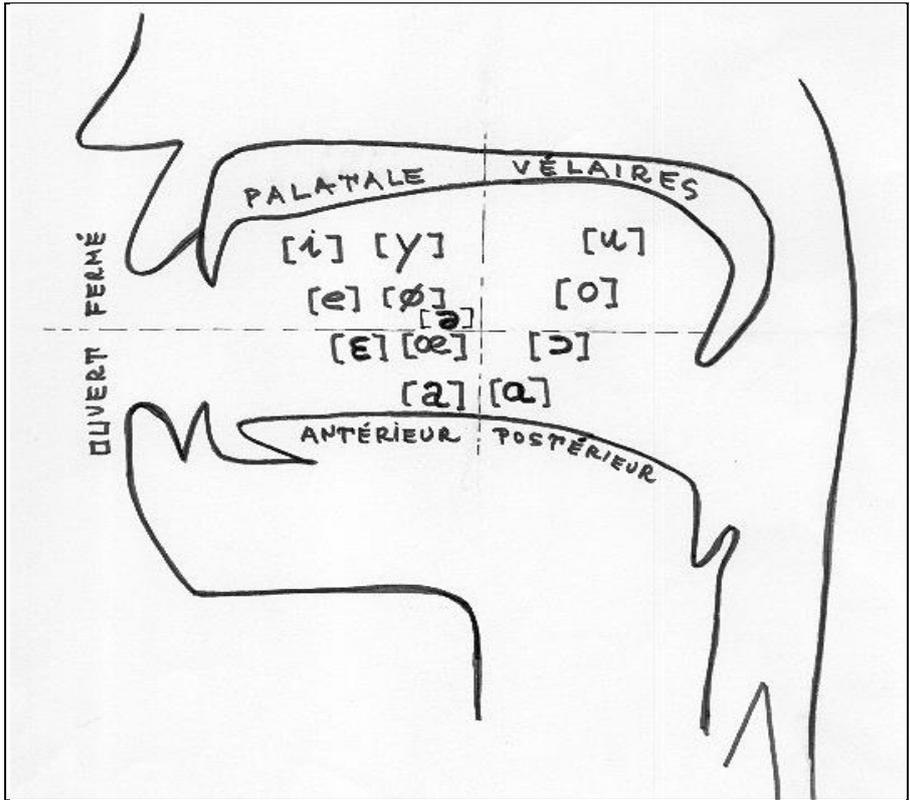
Le point d'articulation des voyelles est défini par la position de la langue dans la cavité buccale. Il permet de distinguer l'endroit de la voute palatine vers lequel la langue gonfle sa masse musculaire. On peut distinguer deux types de voyelles : les antérieures et les postérieures.

III.2. 1. Les voyelles antérieures ou palatales /aigües:

Dans la cavité buccale, la langue se soulève en direction du voile du palais. Le point vers lequel est dit lieu ou point d'articulation le bout de la langue se déplace vers l'avant de la bouche

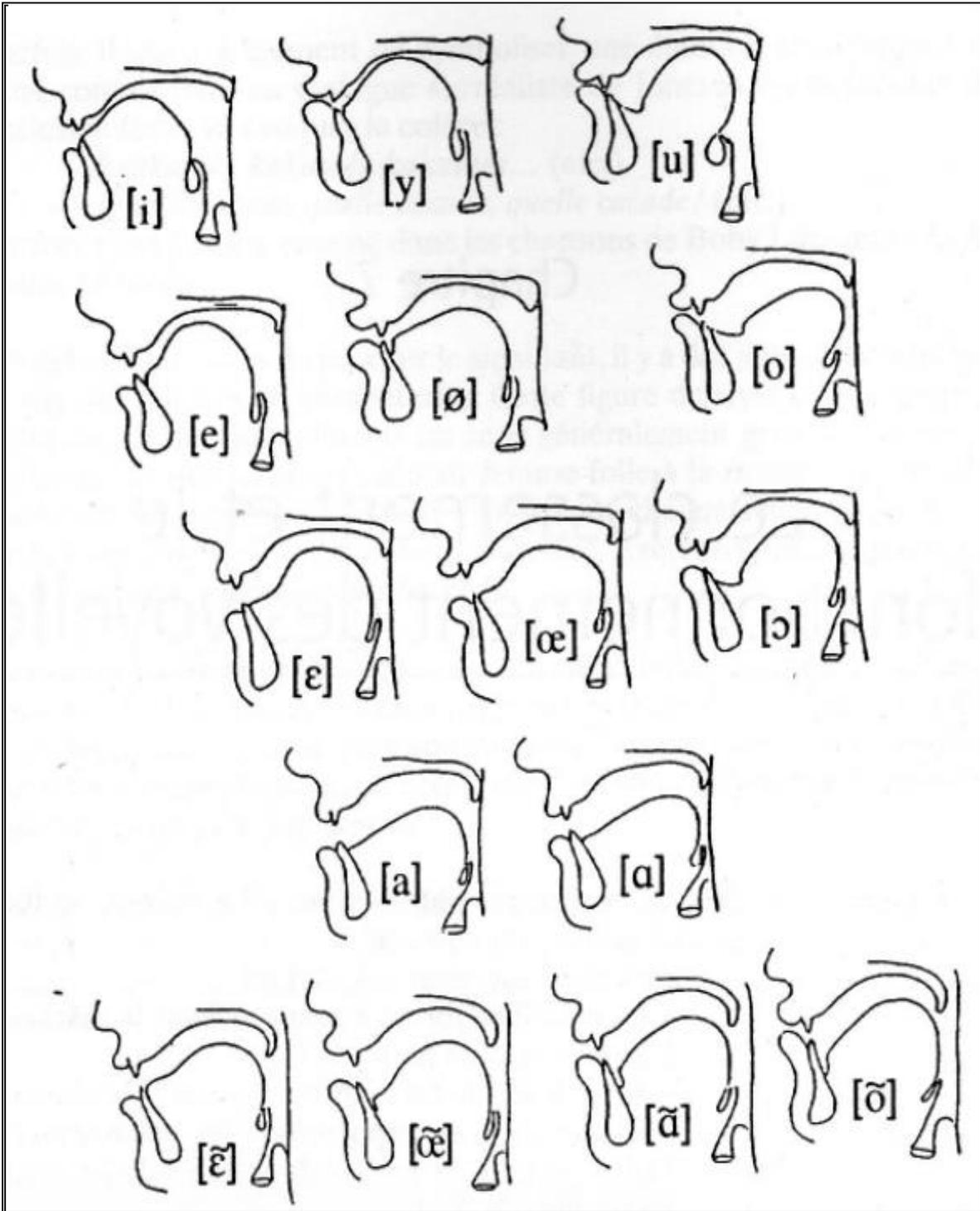
[i] [y] [e] [ø] [ɛ] [è] [œ] [A]

Les voyelles postérieures ou vélaires/graves: le dos de la langue se masse dans l'arrière de la bouche [a] / [u] / [o] / [O].



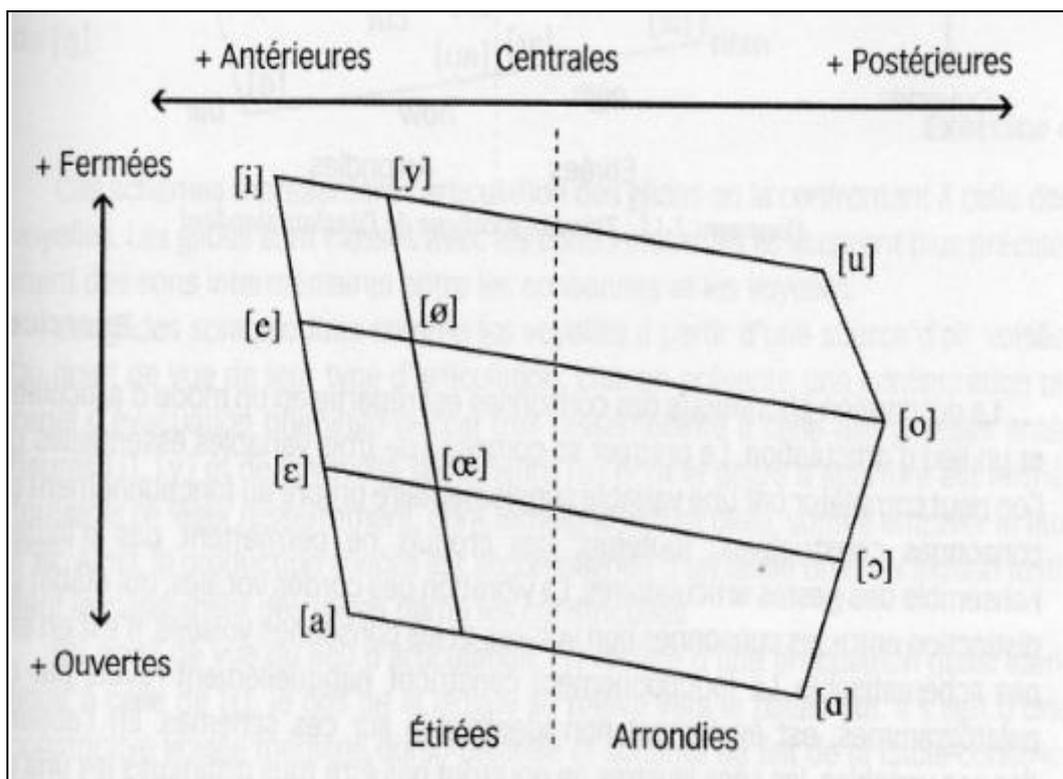
(Figure 3.5) Classification articulatoire des voyelles ⁶⁴

⁶⁴ Université de León. Phonétique Française - FLE. In <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours1.html>. (Consulté le 02/08/2014)



(Figure 3.6) Schémas articulatoires des voyelles ⁶⁵

⁶⁵ Léon. P (2007) . op cit P 112



(Figure 3.7) Triangle vocalique du français standard.⁶⁶

IV. PRESENTATION DES CONSONNES

La consonne est définie ainsi :

« *Articulatoirement, c'est un son du langage humain dont le mode de production est caractérisé par l'obstruction du passage de l'air dans les cavités situées au-dessus de la glotte, qui forment le canal vocal. Le lieu d'articulation, c'est-à-dire l'endroit où a lieu l'obstruction, et le mode d'articulation, c'est-à-dire la façon dont se fait l'obstruction (partielle ou totale, avec ou sans vibration des cordes vocales, avec ou sans ouverture du voile du palais), sont les paramètres utilisés pour classer les différentes consonnes des langues du monde, notamment dans l'Alphabet Phonétique International.*

⁶⁶ N. Garric. *op cit.* P 59

Acoustiquement, une consonne se caractérise généralement par une modification de la qualité des voyelles adjacentes, et, dans le cas où elle est sonore, par la présence d'un son à la fréquence fondamentale produit par les cordes vocales au moment de l'obstruction »⁶⁷.

Nous pouvons dire que tout phone qui ne remplit pas les conditions de la voyelle est considéré comme une consonne. Le rôle de la consonne est de fixer la syllabe. Elle se marie avec la voyelle qui en forme le sommet. La réalisation de toutes les consonnes est caractérisée par un moment de coupure du courant d'air provenant des poumons.

Contrairement à la voyelle, où l'aperture est assez grande et aucun obstacle n'y est pour fermer le passage de l'air, la consonne forme un barrage. Alors qu'avec certaines consonnes (les constrictives) l'air passe difficilement, avec d'autres (les occlusives) il ne passe pas du tout.

Les consonnes écrites sont au nombre de 20: B, C, D, F, G, H, J, K, L, M, N, P, Q, R, S, T, V, W, X, Z. Mais en réalité, le français compte 18 consonnes phonétiques réparties en 2 groupes :

- 10 consonnes occlusives : b, d, g, p, t, k, m, n, ŋ, ŋ.
- 8 consonnes constrictives : f, s, h, v, z, j, R, l.

En plus, il existe en français 3 sons appelés semi-consonnes ou semi voyelles et qui sont : [w], [v], [j] que nous détaillerons dans le prochain chapitre.

IV.1. Les critères articulatoires des consonnes selon le mode articulatoire

Rappelons que les consonnes se prononcent avec un rétrécissement local ou une fermeture du conduit vocal, Il existe des consonnes sonores (voisées) et des consonnes sourdes (ou non voisées), selon que l'air est provenant des poumons est ou n'est pas modulé par les cordes vocales. Les autres facteurs de classement sont le mode d'articulation et le lieu d'articulation.

⁶⁷ Dubois. J et all (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : édition Larousse. Coll. Expression P 126

Pour le classement des consonnes, P. Léon⁶⁸ propose les aspects suivants pour les modes ou types articulatoires :

IV.1.1. Les modes de fonctionnement articulaire : constrictif et occlusif

Ce mode de fonctionnement permet de distinguer deux classes de consonnes.

- Les occlusives (ou plosives)

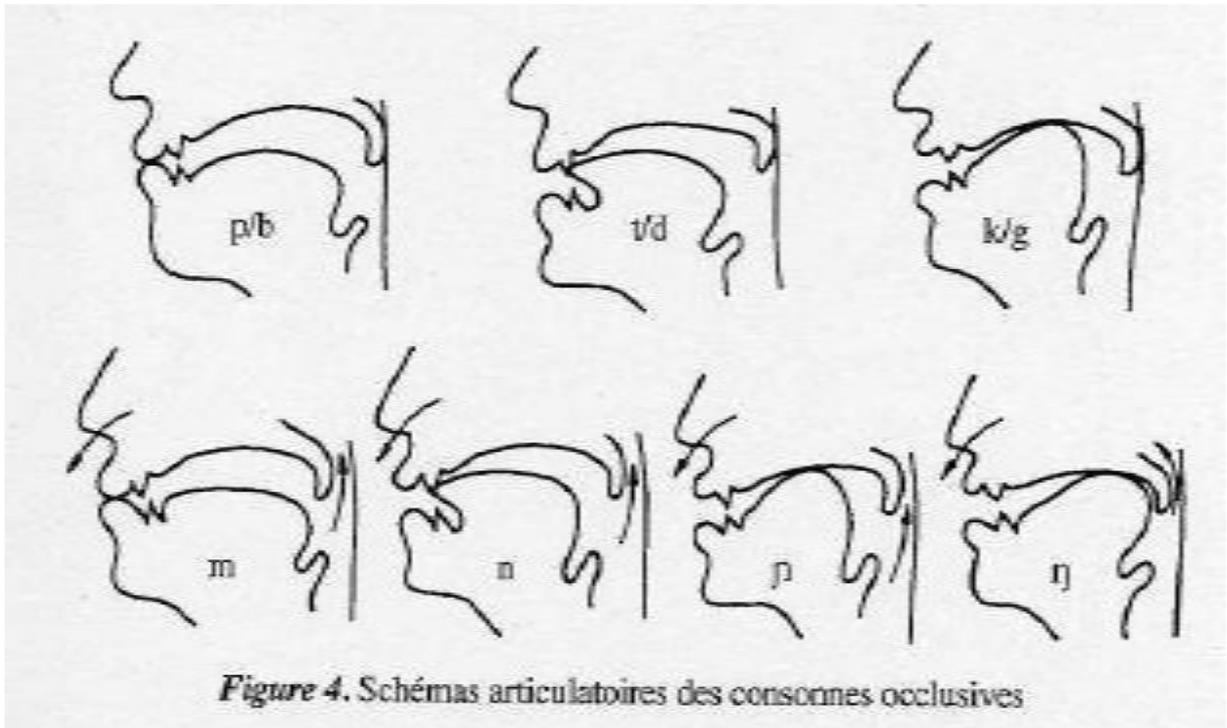
L'articulation occlusive est caractérisée par la fermeture momentanée du passage de l'air suivie d'une ouverture brusque (explosion). Le passage de l'air est obstrué pour [p t k b d g G ŋ].

Les occlusives sont donc des sons transitoires résultant de l'ouverture brusque du conduit vocal après son obstruction. Une consonne occlusive est ainsi constituée acoustiquement de trois parties :

- Un silence correspondant à l'occlusion complète du conduit vocal.
- Une explosion résultant du relâchement de l'air comprimé par l'occlusion.
- Un ensemble de transitions formantiques vers le son vocalique suivant.

N'oublions pas de noter que les occlusives nasales [G ŋ] ne sont que partiellement occlusives puisque l'air résonnant dans les cavités nasales s'échappe par le nez pendant la durée de l'occlusion buccale.

⁶⁸ P. Léon. Op cit P 93



(Figure 3.7) Schémas articulatoires des consonnes occlusives françaises⁶⁹

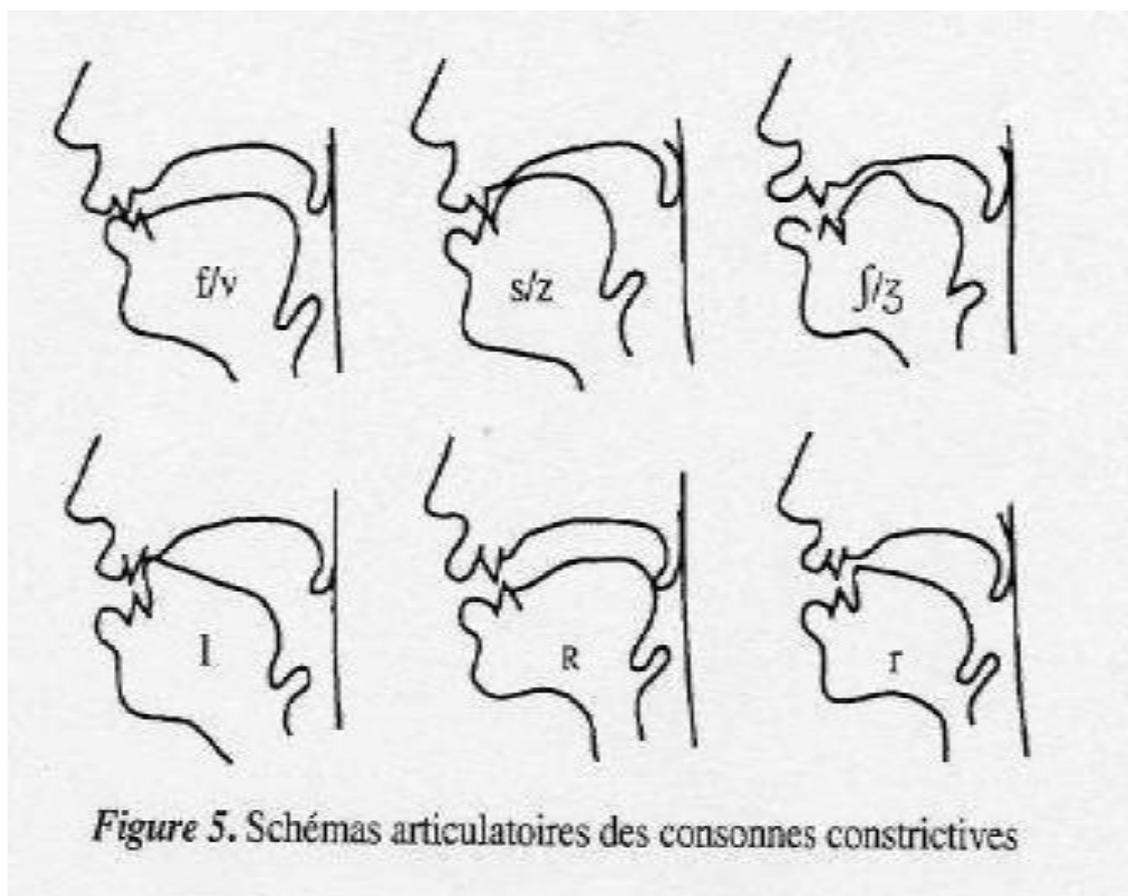
- Les fricatives(ou constrictives)

L'articulation fricative (ou constrictive) est caractérisée par le rétrécissement du passage de l'air qui produit un bruit de friction ou de frôlement pour [f s H v z j]. Elles sont produites donc par rétrécissement local du conduit vocal.

⁶⁹ P. Léon. Op cit P 95

- **Les latérales (Liquides)**

les latérales [l R] sont produites avec une occlusion en un point sur l'axe médian du palais mais en laissant un passage latéral à l'écoulement de l'air d'un côté, ou des deux côtés, de la langue.



(Figure 3.8) Schémas articulatoires des constrictives françaises⁷⁰

⁷⁰ P. Léon. Op cit P 97

IV.1.2 Le mode de fonctionnement laryngien :

Selon les vibrations ou non des cordes vocales, nous pouvons distinguer deux types de sons :

Voisés (ou sonores) pour les consonnes [b d g m n ŋ v z ʒ l R]

Non voisés (ou sourds) : Pas de vibration pour [p t k f s H]

IV.1.3 mode de fonctionnement vélaire (voile du palais) : oral ou nasal

Oral : le voile de palais est relevé, l'air passe uniquement par la bouche pour [p b t d l k g f s H v z ʒ]

Nasal : le voile est abaissé et l'air passe également par le nez pour [m n ŋ]

Les consonnes sont produites par une excitation glottale du conduit nasale, le conduit vocal étant totalement fermé.

Quelques remarques:

-Lorsque la position du voile du palais est abaissée il s'agit d'une *articulation nasale*

-Lorsque la langue est en contact avec le milieu du canal buccal, l'air sort des deux côtés et on parle d'une *articulation latérale*

- Lorsque il s'agit d'une série d'occlusions brèves et séparées de la luvette c'est une *articulation vibrante*

-Une consonne non voisée ou sourde comme [p] est plus forte articulatoirement qu'une consonne voisée ou sonore comme [b], dont l'énergie a été absorbée par les vibrations glottales.

-Les consonnes orales comme [b] et [d] sont plus fortes que les nasales [m]et [n] qui sont plus atténuées.

-Bien qu'il existe un seul phonème [R] en français, les réalisations acoustiques de cette consonne varient selon les régions.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les différentes consonnes françaises selon leur mode d'articulation

Phonèmes	Classes	Type	Exemple
[p]	Occlusive	Non voisée	P ère
[t]	Occlusive	Non voisée	T hé
[k]	Occlusive	Non voisée	C ase
[b]	Occlusive	Voisée	B lé
[d]	Occlusive	Voisée	D ame
[g]	Occlusive	Voisée	G ué
[f]	Fricative	Non voisée	F rais
[s]	Fricative	Non voisée	S ale
[χ]	Fricative	Non voisée	Ch èvre
[v]	Fricative	Voisée	V rai
[z]	Fricative	Voisée	Z éro
[j]	Fricative	Voisée	J eu
[l]	Latérale	Voisée	L ime
[R]	vibrante	Voisée	R adis
[m]	Nasale	Voisée	M ale
[n]	Nasale	Voisée	N ain
[ŋ]	Nasale	Voisée	Compagnon
[ŋ]	Nasale	Voisée	Dancing

Les consonnes du français

IV.2. Les critères articulatoires des consonnes selon le lieu d'articulation

Le lieu ou point d'articulation est l'endroit où se trouve, dans la cavité buccale, un obstacle au passage de l'air. De manière générale, on peut dire que le point d'articulation est l'endroit où vient se placer la langue pour obstruer le passage du canal d'air.

Le point d'articulation peut se situer aux endroits suivants :

- Les lèvres (**articulations labiales ou bilabiales**) : les deux lèvres sont en contact. C'est le cas de [p] / [b]
- Les dents (**articulations Apico-dentales**) : La pointe de la langue s'appuie contre les dents supérieures. C'est le cas de [t] / [d] / [n]
- Les lèvres et les dents (**articulations labio- dentales**) : la lèvre inférieure s'appuie contre les incisives supérieures. C'est le cas de [f] / [v]
- Les alvéoles (**articulations Apico-alvéolaires**) : La pointe de la langue s'appuie contre les alvéoles et l'air s'échappe par les cotés. C'est le cas de [l] appelé latéral.
- Le palais (**articulations palatales**)

Apico-palatales : La partie avant du dos de la langue s'appuie contre la partie avant du palais dur et les lèvres avancent. C'est le cas de [tʃ] / [dʒ]

Médio-palatales : La partie médiane du dos de la langue s'appuie contre la partie centrale de la voûte du palais. C'est le cas du [ʃ]

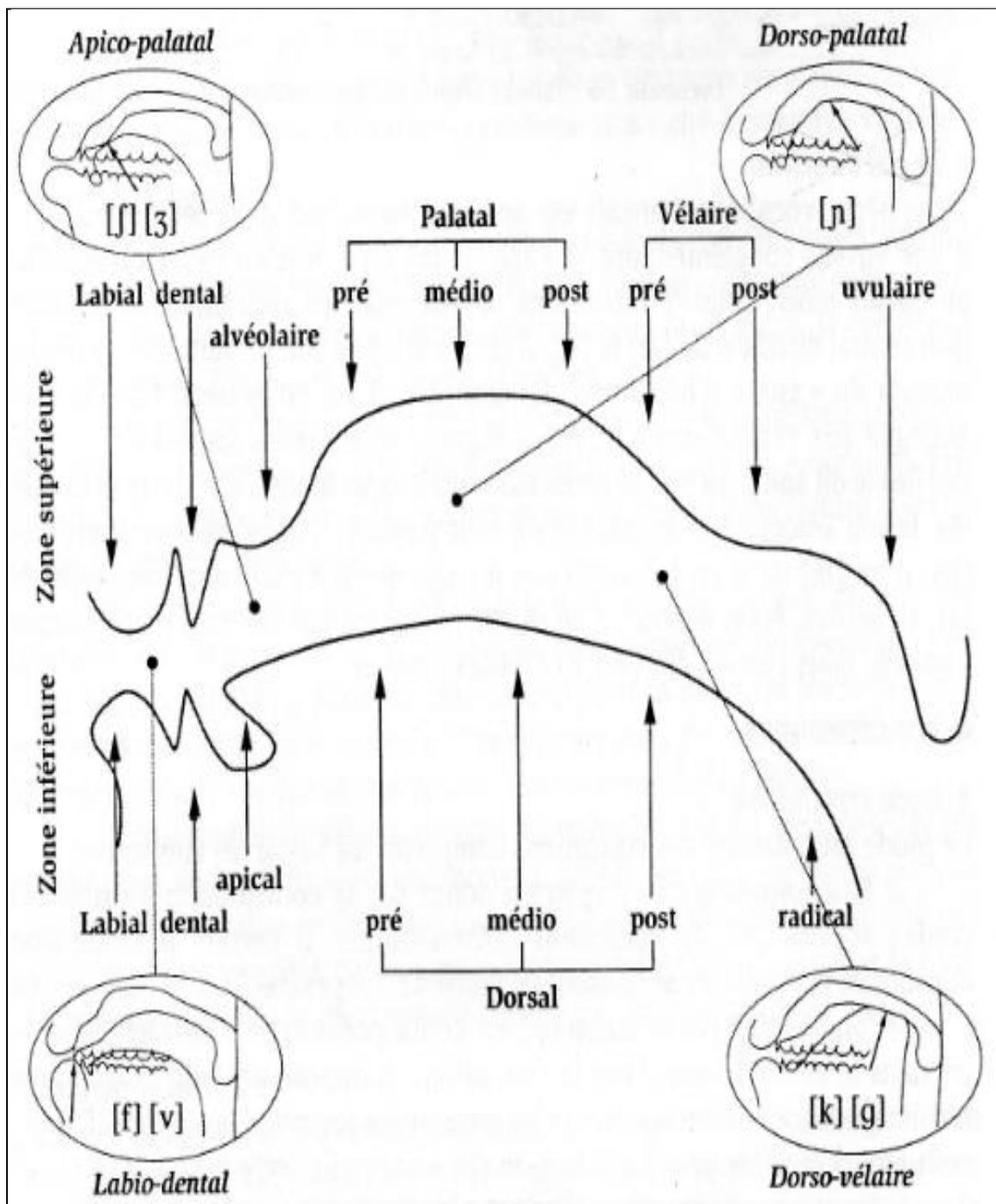
Dorso-palatales : Le dos de la langue s'appuie contre le palais dur. C'est le cas du [k] / [g] lorsqu'elles sont suivies d'une voyelle antérieure comme [i] ou [y].

- Le voile du palais (**articulations vélares**) :

Dorso-vélares : Le dos de la langue s'appuie contre le voile du palais. C'est le cas du [k]/ [g] si elles sont suivies d'une voyelle postérieure comme [u]

Post dorso-vélaire : La partie postérieure du dos de langue s'appuie contre le voile du palais. C'est le cas du [ŋ] qui est un son emprunté à l'anglais et qui n'existe en français que dans les terminaisons en (*ing*).

- la luvette (**articulations uvulaires**)



(Figure 3.9) Les lieux d'articulation des consonnes et quelques exemples illustrés

IV.3 Classification des consonnes :

Nous retrouvons dans le tableau ci- dessous la classification des consonnes françaises selon le mode et le lieu d'articulation

Mode d'articulation		Lieu d'articulation					
Occlusive		Bi-labiale	Labio-dentale	Apico-dentale	Dorso-palatale	Dorso-vélaire	Dorso-uvulaire
Sourde	Orale	p		t		k	
	Nasale						
Sonore	Orale	b		d		g	
	Nasale	m		n		ɲ	
Constrictive							
Sourde	Orale		f	s		ʃ	
Sonore	Orale		v	z		ʒ	
	Liquide			l			ʀ

Tableau articulatoire (récapitulatif) des consonnes françaises⁷¹

V. PRESENTATION DES SEMI-CONSONNES (SEMI VOYELLES)

Le français comporte également trois semi-consonnes ou semi-voyelles appelées aussi glides: [j]/ [w] / [v]. Chacune d'elles est formée d'une voyelle orale :

Yod [j] **hier** – [i]

Ué [v] **huit** – [y]

Oué [w] **loi** – [u]

Ce sont des phonèmes intermédiaires entre les voyelles et les consonnes. Par rapport

⁷¹ <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours2.html#modearticulation>(consulté le1/6/2014)[en ligne]

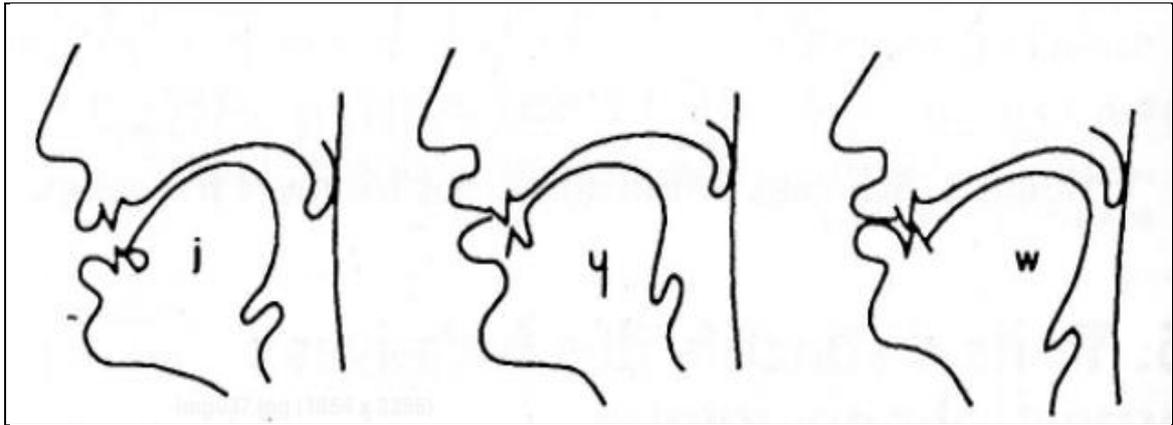
à leur caractère articuloire et acoustique, on pourrait dire, qu'il s'agit des consonnes ressemblant beaucoup aux voyelles. Quand on les prononce, on entend le timbre d'une voyelle auquel s'ajoute le frottement d'une consonne spirante. Leur fréquence d'emploi est liée à la vitesse du débit de la parole, plus celui-ci est rapide, plus il y aura de semi-voyelles.

Les articulations des semi-consonnes se distinguent des voyelles équivalentes [i, u, y] par leur brièveté. De plus, elles sont toujours placées devant ou derrière une seconde voyelle.

Phonèmes	Caractéristiques articuloires	Exemples
[j]	Voisée, fricative, orale, dorso-palatale	Abeille
[w]	Voisée, fricative, orale, antérieure, arrondie	Oui
[v]	Voisée, orale, fricative, postérieure, arrondie	lui

Selon Léon, les deux semi-consonnes [j] « yod » et le [v] « ué » sont plus fermées que [i] et [y], dont elles dérivent. Selon leurs traits phonétiques, elles sont dorso-palatales et elles ont sensiblement la même articulation linguale : partie médiane du dos de la langue rapprochée de la partie antérieure du palais. La différence est que la première est non labiale alors que la deuxième est labiale.

La semi-consonne « oué » [w] est une post-vélaire, labiale et plus fermée que [u] dans elle dérive.



(Figure 3.10) Schémas articulatoires des semi- consonnes⁷²

Conclusion :

Ce chapitre trois a été consacré à la phonation, ce processus d'émission des sons qui ne peut être assuré que par la présence d'un appareil phonatoire sein. Nous avons abordé dans un premier temps, de façon détaillée les contributions anatomiques et physiologiques nécessaire à la production des sons (composés de vibrations et de bruits) en citant les différentes parties qui constituent l'appareil phonatoire humain, ainsi que tous les organes qui entrent en jeu lors de ce processus. Puis dans un deuxième temps, nous nous sommes penchés sur tous les traits articulatoires des trois classes qui constituent le système phonologique français à savoir les voyelles (orales et nasales), les consonnes et les semi-consonnes, accompagnés par des schémas illustrés.

⁷² P. Léon. Op cit P 98

CHAPITRE IV

*DESCRIPTION DU SYSTEME
PHONOLOGIQUE FRANCAIS*

Introduction:

La langue française fait partie des langues dont l'orthographe n'est pas phonétique, il diffère considérablement de sa forme parlée contemporaine. Le caractère de l'orthographe français n'a presque pas changé depuis la renaissance. Ce sujet pose problème non seulement aux apprenants de cette langue à travers le monde, mais aussi au français natifs eux-mêmes.

Dès le premier contact avec le FLE, il faut introduire aux apprenants le lien entre l'orthographe française et sa représentation orale et cela en utilisant la transcription phonétique qui se sert de l'alphabet phonétique internationale (API).

La transcription phonétique est la représentation visuelle de ce que l'on entend. Son principe est de simplifier la forme écrite de la langue puisque on part du fait qu'un seul signe correspond à un seul son où plusieurs signes peuvent correspondre aussi à un seul son prononcé.

Exemple : elles avaient [ɛlzavɛ] –

Pour le mot « **elles** », on écrit cinq graphèmes (e/l/l/e/s), mais on prononce deux [ɛ l]

Souvent on trouve un seul son mais représenté par des signes différents.

Exemple : le son [e] peut être représenté par les différents graphèmes : é, ée, ai, er, et, ez, es, ed

L'objectif du présent chapitre est de présenter tous les sons français (voyelles, consonnes et semi consonnes) leurs caractéristiques, ainsi que les différentes possibilités d'écritures accompagnées d'exemples touchant les points qui posent problème. Puis établir une comparaison avec le système phonologique arabe.

I. DESCRIPTION DES VOYELLES ORALES

I.1. Les voyelles non labialisées

La voyelle [a] antérieure

C'est le « a » courant du français actuel. Ce phonème [a] est une voyelle antérieure (ou palatale), ouverte (le "a" est de toute façon la voyelle la plus ouverte du français) et non labialisée.

On constate un allongement combinatoire devant [z] puisque les constrictives sonores en finale ont tendance à allonger la voyelle /A: *patte, métastase*

Graphiquement, le phonème [a] est transcrit de plusieurs façons:

Graphèmes	Exemples
a, à	Balade, à, voilà
e dans certains mots e dans les adverbes en « emment »	Femme, Récemment, intelligemment
oe oê	Moelleux, poêle
oi transcrit [wa]	Soie, pois, fois,
oy, transcrit [waj]	Foyer, employé

Les différents graphèmes correspondants au phonème [a]

La voyelle [A] postérieure

Cette voyelle se fait aujourd'hui de plus en plus rare et elle est remplacée le plus souvent par la précédente.

Dans l'orthographe, cette voyelle porte souvent un accent circonflexe.

Exemple : pâte, âme, pête, lâche, etc. Dans « tasse » [tAs] , le /a/ est **postérieur**

Contrairement à la précédente, cette voyelle est postérieure (ou grave), c'est même la seule différence, ouverte et non labialisée.

La voyelle [e]

Ce phonème est une voyelle antérieure, mi-fermée et non labiale (palatale). Le dos de la langue se lève vers le milieu du palais dur, mais s'en rapproche moins que dans le cas de [i]. Le passage est également un peu plus étroit dans le pharynx que pour [i].

Le phonème [e] est transcrit de nombreuses façons:

Graphèmes	Position	Exemple
é, ée	En syllabe finale	Montée, clé.. etc.
er	En syllabe finale	Parler, léger.. etc.
ez	En syllabe finale	Nez, chez, prenez (impératif) etc.
es	En syllabe finale	Les, mes, ces,... etc.
ed	En syllabe finale	Pied
ai	En syllabe finale	-Lait, frais -Dans les temps verbaux : entrai, pourrai -Verbes monosyllabiques en -ai- : sait
ef	En syllabe finale	Clef
et	En syllabe finale	Met, sujet
oe	Au milieu du mot	Fœtus

Les différents graphèmes correspondants au phonème [e]

La voyelle [è]

Ce phonème est une voyelle antérieure (palatale), mi-ouverte non labialisée. La langue se lève vers une région du palais dur qui se trouve un peu en arrière de celle du [e]. Il est pourtant moins «écrasé» que [e]. Le phonème [è] est plus ouvert que [e]

Graphèmes	Exemples
è	Chère, mère
ê	Chêne
e + deux consonnes	Festival, stress, ennemi
é	Allègement
e	Papeterie, marqueterie
ei	neige, seize
ai, aî, aie	Chaise, traître, essai, maître, connaître, Monnaie, taie
ay	emprunt récent à l'anglais : tramway
aye	fraye, glaye, balaye, essaye
ey	Mots rares : jockey poney
eil	pareil, réveil, meilleur
et	bonnet, rejet, navet, Forêt
ès	décès, procès, accès

La voyelle [i]

Ce phonème est une voyelle antérieure très fermée, non labiale avec un étirement maximum des lèvres, la pointe de la langue est en contact avec les dents inférieures.

Ex : ici, imiter, inactif

Le [i] français est caractérisé par une fermeture maximale du canal buccal, ce qui lui donne un timbre très aigu. De plus, il est nettement plus tendu.

Le phonème [i] correspond aux graphèmes suivants:

Graphèmes	Exemple
i	ici, rire, ile, bille
î	(au passé simple) Fîmes
y	Lydia, mythe, synonyme
ea, ee, ui	Les mots d'emprunt (leader, meeting, building)

I.2. Les voyelles labialisées

La voyelle [u]

Le phonème [u] est une voyelle postérieure fermée arrondie (vélaire labialisée) c.à.d., les lèvres arrondies vont beaucoup plus vers l'avant, la pointe de la langue derrière les dents inférieures et le dos de la langue en derrière.

Graphèmes	Exemples
ou	Gourou, oubli, bout
où	voûte, coûter, goûter
oo, ew dans les mots d'emprunt	Scoop, interview

La voyelle [y]

Le [y] est une voyelle fermée avec les lèvres en avant arrondies et la pointe de la langue derrière les dents inférieures, le dos de la langue massé derrière les dents du haut (voyelle orale fermée arrondie antérieure)

Exemple: plus, su, utilisateur

La voyelle [y] est identique à la voyelle [i] mais avec les lèvres projetées en avant.

La voyelle [o]

Le phonème [o] est une voyelle postérieure (vélaire), arrondie, mi-fermée labialisée.

Le phonème est transcrit par la lettre *o*, par le digramme *au* ou par le trigramme *eau*. Les graphèmes *ô* et *eau* correspondent toujours à *o* fermé, quelle que soit la position (syllabe ouverte ou fermée), et le graphème *au* correspond presque toujours aussi à [o] fermé, sauf quelques exceptions.

Graphèmes	Positions	Exemples
o	Syllabe ouverte	Police, mot, copie
o	Syllabe fermée finale devant [z]	Chose, rose, close
o	Syllabe fermée finale devant [s]	gosse ; albinos
ô	Syllabe ouverte	Tôt
ô	Syllabe fermée	Rôle, arôme, côte
au	Syllabe ouverte	Chaud, taux, normaux
au	Syllabe fermée	Faune, épaule
eau	Syllabe ouverte finale	château, bureau
oa	Syllabe fermée : quelques mots d'emprunt	Toast, goal
a	Syllabe fermée : dans quelques mots d'emprunt anglais	hall, football
aw	Syllabe fermée : dans quelques mots d'emprunt	Crawl

Les différents graphèmes correspondants au phonème [o]

La voyelle [o]

Ce phonème correspond à une voyelle postérieure, mi-ouverte, arrondie (vélaire) et labialisée. Les lèvres sont arrondies comme pour [o], mais l'aperture est plus grande. La position correcte de la langue doit être assez en arrière et assez basse.

L'aperture de [o] doit être importante quand [o] est en position finale, et particulièrement devant [R]: *fort, tort* etc., doivent être prononcés avec un [o] bien ouvert.

Le phonème [o] correspond à toutes les formes de [o] en syllabe *fermée* (finale ou non finale). Le tableau ci-dessous présente les différentes graphies possible:

<i>Graphèmes</i>	<i>Position</i>	<i>Exemples</i>
O	Syllabe fermée	toque, corole, loge, interroge, innove
au	Des exceptions : -En français, on ne prononce jamais de [o] fermé en finale absolue devant [R] ; pour cette raison, on prononce o ouvert [o] dans les formes en <i>au</i> en voyelle entravée des verbes <i>instaurer</i> et <i>restaurer</i> et dans certains mots en – <i>aure</i> -Dans le prénom <i>Paul</i> on prononce o ouvert [o], mais le féminin <i>Paule</i> est avec [o] fermé. Paul [pɔl]	j'instaure, maure, Faure, dinosaure Paul [pɔl] Paule [pol]
U	dans les mots latins	Palladium, forum, césium

Les différents graphèmes correspondants au phonème [o]

Il faut se rappeler que devant [l] et [R], la voyelle [o] reste toujours nettement ouverte, même en syllabe non finale (pas de neutralisation de l'opposition d'aperture) : *colporter, molletonné* etc.

La voyelle [ə]

Le phonème [ə] est une voyelle fermée, antérieure et labialisée. Il ressemble beaucoup à [ø], et comme lui, il est fortement labialisé. Il est assez difficile de trouver une grande différence entre [ə] et [ø]. Quand on veut éviter la confusion entre les deux formes pratiquement identiques dans « *c'est ce que j'aime* » et « *c'est ceux que j'aime* », on est en fait obligé d'allonger le [ø] de « **ceux** », pour bien montrer qu'il ne faut pas comprendre « **ce** ». Cela prouve qu'il n'est possible de différencier les deux sons que seulement par le timbre.

Remarque

En fin de mot, la lettre « e » ne se prononce pas.

Parfois le [ə] est prononcé quand le mot est suivi d'un groupe consonantique complexe par exemple : l'autre groupe [lotRəgRup], si on ne prononce pas le e, on obtiendrait la suite [tRgR].

Le tableau ci-dessous présente les différentes graphies possibles du phonème [ə]

<i>Graphèmes</i>	<i>Cas</i>	<i>Exemples</i>
e suivi d'une seule consonne	-Uniquement en syllabe ouverte ; au-delà de la 2 ^{ème} syllabe, le plus souvent, il n'est pas prononcé. -Dans le groupe consonne + r/l, la consonne forme un groupe avec la liquide. Donc, bien que dans ce cas e soit suivi de deux consonnes, il se prononce comme s'il était suivi d'une seule consonne.	Petite, fenêtre Retrouver, secret
ai	Les différentes formes du verbe faire et ses dérivés	Faisons, faisabilité, bienfaisance
on	Exception	Monsieur

Les différents graphèmes correspondants au phonème [e]

Le phonème [ø]

Ce phonème est une voyelle antérieure, mais quand même plus centrale que les précédentes, (palatale labialisée), mi-fermée et arrondie.

Le tableau ci-dessous présente les différentes graphies possibles du phonème [ø]

<i>Graphèmes</i>	<i>Cas</i>	<i>Exemples</i>
<i>eu</i>	Syllabe ouverte : Une centaine de mots	Heureux, feu, pneu, déjeuné, etc.
<i>eu</i>	En syllabe fermée -Devant [z] -Quelques mots en « eutre » - les mots en « eute »	heureuse, sérieuse, neutre, feutre, pleutre émeute, thérapeute, etc
<i>œu</i>	Syllabe ouverte : Quelques mots	vœu, nœud, œufs, bœufs
<i>ue</i>	Exceptionnellement cette inversion	Cueillir

Les différents graphèmes correspondants au phonème [ø]

Le phonème [œ]

Ce phonème est une voyelle antérieure ouverte arrondie (palatale labialisée). C'est la variante ouverte de la précédente. Le reste de la description est identique. Par rapport à la précédente, on la trouve quand la syllabe se termine par une consonne (*en syllabe fermée*), ce qui est une tendance générale pour les voyelles ouvertes.

<i>Graphèmes</i>	<i>Position</i>	<i>Exemples</i>
<i>eu</i>	Précéder d'une consonne (des centaines de mots)	Batteur, gueule, heure, veuf etc.
<i>œu</i>	Un nombre limité de mots	sœur, cœur, œuvre etc.
<i>u</i>	Dans une centaine de mots d'emprunt à l'anglais	Club, fun, ketchup, nurse etc.
<i>er</i>	Dans les terminaisons en « er » des mots d'emprunt à l'anglais	Leader, supporter, cutter etc.
ɪ	dans des mots d'emprunt à l'anglais	tee-shirt[tiHœRt] sweat-shirt

Les différents graphèmes correspondants au phonème [œ]

Remarque:

Il n'y a pas véritablement d'opposition entre [ø] et [œ], car les deux phonèmes n'apparaissent pas dans les mêmes cas: [ø] est normalement en syllabe ouverte (sauf certaines exceptions), [œ] est toujours en syllabe fermée (pas d'exceptions!); [œ] n'apparaît jamais en finale libre.

II. DESCRIPTION DES VOYELLES ORALO-NASALES

Généralement, une voyelle se lit comme nasale :

–Quand elle est suivie dans toutes les positions de « n » ou « m » et au moins 1 consonne.

Ex : Planter, symbole, rendement, pompe, etc.

–En fin de mot, quand elle est suivie de n ou de m (suivi ou non d'une consonne).

Ex : Lin, parfum, thym, craint, etc.

Remarque

Une voyelle suivie de n [(n) + voyelle] ou m[(m) + voyelle] ne transcrit pas une voyelle nasale.

Ex: anneau, sommaire, ennemi. (Pas de voyelle nasale)

Il faut faire attention, il n'y a pas de voyelle nasale au début des mots qui commencent par :

Im. Ex : immanent, immortel

In. Ex : innocent, inhumain

Exception

Dans le groupe *emm-*, *en(n)-* en début de mot, la voyelle est nasale. Ex : emmener, ennuyeux

Le phonème [B]

Ce phonème est une voyelle nasale postérieure (vélaire) ouverte non labialisée.

En finale, il y a alternance entre [B] et [an] dans les féminins ou les dérivés:

Exemple : Plan [plB] / plane [plan] et paysan / paysanne

Au phonème [B] correspond une grande variation de graphèmes que nous présenterons dans le tableau ci-dessous :

<i>Graphèmes</i>	<i>Position</i>	<i>Exemples</i>
an	en finale ou devant consonne	Banc, plante, clan
en	en finale ou devant consonne	Lent, menthe, ralentir, en
am	devant p ou b	Champ, lampe
em	devant p ou b	Emboiter, temps
emm/enn/en + voyelle		Ennuyeux, emmurer, s'enivrer
Aon		Paon
ean	Un cas	Jean

Les différents graphèmes correspondants au phonème [B]

Remarque :

Nous citerons ci-dessous des exceptions du (en) qui ne se prononce pas [B] mais [C] :

- (en) précéder de (i) et suivit d'une consonne par exemple: (sien) se transcrit [sjC]
- (en) en final précéder de (y) et suivit par exemple : (moyen) se transcrit [mwajC] sauf dans les anciens participes: Orient, inconscient, etc.
- (en) en final suivit d'une voyelle par exemple : européen, lycéen
- (en) en final dans quelques mots ne se transcrit pas une nasale, mais [èn] exemple abdomen, [abdomèn]), gluten [glytèn] sauf dans examen [ègzamC],

Le phonème [ɪ]

Ce phonème est une voyelle nasale postérieure mi-ouverte labialisée. Son lieu d'articulation est presque identique à celui de [ɔ], mais un peu plus en arrière et plus ouvert. Souvent, on le confond avec le son [ã].

Généralement, la combinaison de (o + n) ou (o+ m) transcrit le son [ɔ̃], quelques exceptions sont à noter.

Graphèmes	Cas	Exemples
om	de nombreux mots	Combat, pompe, etc.
on	de nombreux mots	dindon, colon, etc.
un	Quelques mots rares	Punch
um	Quelques mots rares	Lumbargo

Les différents graphèmes correspondants au phonème [B]

Remarque :

Les rectifications orthographiques de 1990 ont simplifié le système en transcrivant avec *on* les mots avec o nasal comme *punch* (punch → ponch).

Le phonème [C]

Le [C] est une voyelle nasale antérieure (palatale) mi-ouverte non labialisée. Elle est un peu plus ouverte que [è].

En réalité, il y a alternance entre les formes en [C] et d'autres formes :

-La forme [C] et celles en [èn] dans les paradigmes de noms, d'adjectifs ou de verbes, rappelons qu'il ne faut pas nasaliser lorsqu'on a (nn) ou (mm) :

Ex : Sien / sienne, doyen / doyenne, elle revient/ elles reviennent etc.

- La forme [C] et [in] / exemple : fin / fine, copain / copine, etc.

Nous noterons dans le tableau ci-dessous les diverses transcriptions graphiques du son [C] :

Graphèmes	Positions	Exemples
in/im	im devant(p) ou (b)	câlin, Indonésie, impasse, timbre, etc.
ain	Plusieurs mots	train, main, craint etc.
aim	quatre mots seulement, et leurs composés	daim, faim, étaim, essaim
ein	Plusieurs mots	Rein, feins, atteindre, etc.
eim	un seul mot	Reims
yn, ym	ym devant p ou b	symbole, sympa

	des centaines de mots	larynx, synthèse etc.
en	en finale après voyelle	européen, lycéen, lien, rien, etc.
	en finale après y	moyen, citoyen, doyen etc.
	en finale dans	Examen
	dans quelques mots d'origine savante (latin ou grec)	Pentagone, le placenta, etc.
	dans des noms propres	Benjamin, Stendhal, etc.

Les différents graphèmes correspondants au phonème [C]

Le phonème [œ]

Ce phonème est une voyelle nasale, labialisée arrondie, antérieure (palatale) et mi-ouverte. L'arrondissement des lèvres est celui de [œ]. Il n'y a pas de forte labialisation. Il est concurrencé par [C].

Nous proposerons dans le tableau ci-dessous, les différentes graphies possibles du son [œ]

Graphèmes	Cas	Exemples
un	Quelques mots	Chacun, lundi
um	1 seul cas	Parfum
eun	1 seul cas	A jeun

Les différents graphèmes correspondants au phonème [œ]

III. DESCRIPTION DETAILLEE DES CONSONNES

Le phonème [p]

C'est une consonne occlusive, bilabiale, sourde. Sa transcription phonétique est conforme à son orthographe, sauf dans quelques exceptions que nous citerons en dessous.

Elle est prononcée par un mouvement de fermeture des deux lèvres et les cordes vocales ne vibrent pas. Quand [p] est suivi d'une voyelle, les cordes vocales commencent à vibrer au moment de l'ouverture des lèvres. Il n'y a pas d'air qui sort de la glotte entre le moment de l'ouverture et le début de la voyelle qui suit.

Graphiquement, le phonème [p] est transcrit par :

- p : pêche, toupie

-pp : appétit

-à la fin des mots (il se prononce) : handicap, cap

- **Exceptionnellement**, le [p] ne se prononce pas dans les cas suivants :

1 .Dans certains mots courants, un compte [kɪt], baptême [batèm], et leurs dérivés

2. A la fin de quelques mots : coup, sparadrap

3. Dans les formes du présent du singulier de l'indicatif et de l'impératif du verbe *rompre* et de ses composés : je romps [Rɪ],!

4. Dans le groupe *-ps* en finale, le « p » et le « s » se prononcent [ps], : biceps, forceps

Mais le groupe *-ps parfois* ne transcrit aucun phonème. Ex : champs, anticorps.

Le phonème [b]

C'est une consonne occlusive, bilabiale, sonore. Elle se prononce par un mouvement de fermeture des deux lèvres très caractéristique.

Pendant l'occlusion du [b], les cordes vocales vibrent. En finale absolue, on entend une sorte de son indéfini rappelant vaguement un [ə], mais qu'il ne faut pas prononcer comme un véritable [ə].

La transcription phonétique du phonème [b] est conforme à son orthographe, sauf quelques cas que nous signalerons ultérieurement, et habituellement il se transcrit ainsi :

- « b » en début, au milieu, ou à la fin des mots, exemple : barque, brebis, ciné-club, snob

-« bb » exemple : scrabble, rabbin

Remarque :

Dans certains cas particuliers comme absurde [apsyRd], le « b » est assourdi par la consonne sourde « s »et se prononce [p]. Dans d'autre, il ne se prononce pas à la fin de quelques mots comme plomb [plɪ].

Le phonème [t]

C'est une consonne occlusive, apico-dentale, sourde. Sa transcription phonétique est conforme à son orthographe, avec les mêmes réserves.

Elle se prononce avec la pointe de la langue (l'apex) contre l'arrière des incisives ou les gencives.

Lorsqu'elle est suivie d'une voyelle, les cordes vocales commencent à vibrer au moment de l'explosion. Il n'y a pas d'air qui sort de la glotte entre le moment de l'explosion et le début de la voyelle qui suit: le [t] n'est pas aspiré, comme il l'est dans les langues germaniques.

Le tableau ci-dessous représente les différentes graphies possibles du phonème[t]

Graphèmes	Cas	Exemples
t	- Se prononce dans de nombreux mots Se prononce en finale dans de nombreux mots	Tétine, martin But, net
t	-Ne se prononce pas en final dans de nombreux mots et formes verbales	Le coût, elle voit/croit
tt	De nombreux mots	Attendre, attirer
th	De nombreux mots	Théine, math

Le phonème [d]

Sœur de la précédente, cette consonne est aussi une occlusive, apico-dentale, sonore, qui se prononce avec l'apex contre l'arrière des incisives.

Voici, dans le tableau ci-dessous, toutes les graphies possibles du phonème [d]

Graphèmes	Cas	Exemples
d	- Se prononce dans de nombreux mots -En général, « d » ne prononce pas en final dans de nombreux mots Exception : « d » se prononce à la fin de quelques mots	Dos, admission, prendre Pied, chaud, nord Bagdad, sud
dd	-Ne se prononce pas en final dans de nombreux mots et formes verbales.	Addendum

Le phonème [k]

Cette consonne est une occlusive sourde dorso-palatale ou dorso-vélaire prononcée avec le dos de la langue contre le palais ou le voile du palais. Le lieu d'articulation dépend essentiellement de la voyelle suivante : devant une voyelle antérieure [i], [y], [e], [ə], [k] est palatal ; devant [ɒ], [o], [u], [k] est vélaire. Il n'y a pas de vibration des cordes vocales, ni d'aspiration comme dans les langues germaniques.

Nous retrouverons dans le tableau ci-dessous les différents graphèmes correspondants au phonème [k]

Graphèmes	Cas	Exemples
k	Toutes les positions	Kangourou, parking
c/ cc	Devant les voyelles : a, o, u	Cartable, locuteur, copine
c	En final	Sac
c	Devant une consonne	Acteur
	Après une consonne	Parc
c + u/ cc+u	C+euil	Recueillir/ accueillir
q	En finale de quelques mots	Fac, coq
qu	Plusieurs mots	Qualité, quadruplé
cqu	Quelques mots	Grecque
ch	Quelques mots	Chromosome, autochtone
sch	les mots composés à partir du grec	schizo- [skizo]

Remarque :

Nombreux sont les cas où le « c » **en finale** ne se prononce pas, Nous les avons notés dans le tableau suivant :

Cas	Exemple
c+ voyelle	tabac, escroc
n+c	Blanc, tronc
c+t	Respect, distinct
r+c	Porc, marc (mais dans le prénom Marc le « c » se prononce [k])

Exceptions : On trouve le phonème [k] dans :

-[ks] transcrit par la lettre « x » à l'initiale ou entre deux voyelles.

Exemple : maxi, expert, xylophone

-Le groupe cc + (e/i/y) transcrit par [ks] exemple : accélérateur, accès.

Le phonème [g]

La consonne [g] est une occlusive dorso-palatale ou dorso-vélaire, comme la précédente, mais sonore puisque les cordes vocales vibrent. Elle est prononcée avec le dos de la langue contre le palais ou le voile du palais. Le lieu d'articulation dépend essentiellement de la voyelle suivante : devant une voyelle antérieure [i], [y], [e], [ə], [g] est palatal ; devant [ɛ], [o], [u], [g] est vélaire. En finale absolue, on entend donc une sorte de son indéfini rappelant vaguement un [ə], mais qui ne forme pas une syllabe.

Nous retrouverons dans le tableau ci-dessous les différents graphèmes correspondants au phonème [g]

Graphèmes	Cas	Exemples
g / gg	+ a/ o/ u de nombreux mots g en finale se prononce	Garage, agglomération Gang
gu	+ e/ i /a et quelques formes verbales	bague, en guise, se fatigant
güe	Se prononce [g]+ [y]	ambigüe, aigüe
gh	Quelques mots d'emprunt	ghetto, spaghetti
c	Dans les mots de la même famille de second	Secondaire, seconde
gn	dans un certains mots d'origine savante grecs ou latins	Diagnostic

Exceptions :

- Le préfixe (ex-) devant voyelle se prononce [egz] exemple : exacte, examinateur
- Le (g) ne se prononce pas dans un certain nombre de mots, exemple : rang, sang

Le phonème [f]

C'est une consonne fricative labiodentale (lèvre inférieure + dents supérieures) sourde, qui se prononce avec la lèvre inférieure appuyée sous les incisives supérieures.

Nous retrouverons dans le tableau ci-dessous les différents graphèmes correspondants au phonème [f]

Graphèmes	Cas	Exemples
f	De façon générale	Bœuf, feutre, fautif
ff	De façon générale	Affaire, affiliation
ph	Mots d'origine grecque	Philosophie, éléphant

Exceptions :

- « f » ne se prononce pas en finale dans ces quatre mots : *clef* (variante de *clé*), *nerf*, *cerf*, *serf*

- Dans le mot *chef* ainsi que tous les mots composés avec ce terme, le [f] en finale se prononce sauf dans *chef d'œuvre* [HèdœvR]

Le phonème [v]

C'est une consonne fricative labiodentale, comme la précédente, qui se prononce avec la lèvre inférieure appuyée sous les incisives supérieures, mais elle est sonore. Son Orthographe est toujours conforme à sa prononciation, puisque c'est une lettre créée artificiellement au XVIème siècle pour transcrire un son nouveau en français

Le phonème [v] ne se transcrit que v (il n'y a pas de mots avec vv) et ne figure jamais en finale sauf dans des mots étrangers. Exemple : *vie*, *pouvoir*, *vif*, etc.

Exception :

[f] est transcrit [v] dans « *neuf* » quand on fait la liaison devant « *heures* » et « *ans* ».

Exemple : à *neuf heures* [anœvœR], *dix-neuf ans* [diznœvB]

Mais devant les autres mots, on prononce [f]. Exemple : elle a neuf amies [ilanœfAmi]

Le phonème [s]

C'est une consonne fricative apico-alvéolaire sourde, appelée "sifflante". Elle est prononcée avec le dessus de la langue contre la région des alvéoles. De plus, la langue forme un léger creux au milieu qui est très peu ouvert et laisse passer l'air de façon sifflante. L'air sifflant sort au niveau des dents de devant supérieures.

Le phonème [s] est sourd car il n'y a pas de vibration des cordes vocales et la glotte reste ouverte. Le sifflement est net et la prononciation est tendue.

Les transcriptions du phonème [s] sont très variées, nous les avons noté dans le tableau ci-dessous :

Graphèmes	Cas	Exemples
s	-à l'initiale -après consonne -après nasale (n/m)	Stylo Des basquets Danser
ss	-entre voyelles -en finale	Blessure Stress
sc	-Nombreux mots devant « e » -Nombreux mots devant « i »	Descendant Scie
c	Nombreux mots devant « e » Nombreux mots devant « i » Nombreux mots devant « y »	Celui, cependant citron, cimetière cygne, cylindre
ç	Nombreux mots et formes verbales devant: « a » « o » « u »	Perçant Un hameçon Gerçure
ti	nombreux mots	Nuptial, essentiel, abolition, prétentieux
x	Quelques mots rares	Soixante dix

Exceptions :

- [s] entre deux voyelles se prononce [z], exemple : malaise
- La lettre s ne se prononce pas à la fin des mots lorsqu'elle marque le pluriel. Sinon elle se prononce exemple : bonus, bus
- Le groupe « cc » devant e/ i/ y correspond à deux phonèmes [k + s] exemple : accident/ accès

Le phonème [z]

Cette consonne est comme la précédente ; fricative apico-alvéolaire, mais sonore. C'est la variante sonore de [s]. Elle est prononcée avec une nette énergie et une vibration des cordes vocales qu'on doit bien entendre. Les bords de la langue doivent être maintenus contre les dents. Très fréquent en français, le son [z] sert notamment de marque de pluriel devant une (/des) voyelle (s) comme par exemple: les amis/ les enfants, etc.

En général, une voyelle s'allonge légèrement devant [z] final

Le phonème [z] est transcrit de différentes façons :

Graphèmes	Cas	Exemples
z	De nombreux mots	Zèbre, treize, gaz
s	entre deux voyelles	Poser, pesanteur
x	Noms de nombre Des adjectifs rares les déterminants numéraux (la liaison)	dix-huit, dixième six heures

Exceptions

Exception à la règle des deux voyelles, dans un nombre limité de cas ;

1- La lettre « s » se prononce [z], bien qu'il se trouve entre une voyelle et une consonne.

- Les mots avec le préfixe (trans-) Exemple: transitif [trāzitif]
- Quelques mots propres : Lisbonne [lizbon], Jersey

2-La lettre «s » bien qu'il se trouve entre deux voyelles, ne se prononce [z] mais [s]:

- Après le préfixe « re- ». Exemple : resaler [rƏsale], resaluer

-Quelques mots composés. Exemple: vraisemblable [vRèsBblabl]

- Des mots formés avec des préfixes latins ou grecs : **auto-** autosatisfaction, **homo-** homosexuel, **poly** - polysyllabique, etc.

Le phonème [H]

Appelée "chuintante", c'est une consonne fricative post-alvéolaires : la pointe de la langue se place à l'arrière de la région des alvéoles, pratiquement au début du palais, et la partie antérieure du dos de la langue se rapproche du palais en formant une sorte de cavité (consonne dorso-palatale). Lors de la prononciation du [H], la langue est très creusée et se trouve un peu plus en arrière (par rapport à la prononciation du [j]). Elle est plus libre dans la bouche puisque ses côtés ne sont pas pressés contre les dents.

Cette consonne est sourde puisque lors de sa production les cordes vocales ne vibrent pas.

Les diverses transcriptions graphiques de ce phonème sont notées dans le tableau suivant :

Graphème	Cas	Exemples
ch	De nombreux mots	Chenille, recherche, etc.
sh	Les mots d'emprunt anglais	Squash, tee-shirt, etc.
sc	Mots d'emprunt italiens	Fasciste
sch	Mots d'origine grecque ou Mots d'emprunt allemands	Schéma

Exceptions :

- Habituellement, le graphème « **ch** » se prononce [H], mais aussi [k] dans certains mots (surtout techniques). Exemple : échos, technologie

« **Sch** » au début des mots se prononce [H], mais aussi [k]. Exemple : scholie.

-« ch » suivit d'une consonne peut se prononcer [k]. Exemple : chrétin

Le phonème [j]

Appelée aussi chuintante, cette consonne est fricative dorso-palatale post-alvéolaire comme la précédente, mais contrairement au [H]sourd, le phonème [j] est sa variante sonore.

Il y a une vibration des cordes vocales qui doit s'entendre très nettement.

Le phonème [l]

Consonne fricative, sonore apico-alvéolaire (la pointe de la langue se pose sur les alvéoles, mais l'air passe par les côtés). La position est pratiquement la même que pour [t], mais il y a un passage libre sur les côtés de la langue (alors que dans le cas de [t], le passage est obstrué). C'est pourquoi on appelle cette consonne une latérale. Elle est prononcée avec le dos de la langue contre le voile du palais.

Orthographe en principe conforme, avec un doublement possible de la consonne à l'écrit (Ex : lait, mule, salle, pull). Elle est qualifiée de "liquide" par métaphore.

Dans de nombreux cas, [l] ne se prononce pas, autrement dit il ne transcrit aucun phonème.

En voici quelques exemples :

- Voyelle + il(le) pareil [paRèj] seuil [sœj]
- Consonne + ille, la lettre l est un élément de digramme (ou trigramme) qui sert à transcrire [j]. Ex : travaille [tRavaj], gentille [jãtij]
- le [l] final des mots en -il. Ex : outil [uti] gentil [jãti]
- Dans certains mots. Ex : pouls [pu], cul [ky]

Le phonème [R]

Consonne fricative dite "vibrante", ce qui se conçoit aisément. Cette consonne est actuellement dorso-vélaire, dite "grasseyée", mais elle a été apico-alvéolaire au moins jusqu'au XVII^{ème} siècle, et l'est encore parfois de manière régionale. Elle est normalement sonore, bien qu'elle puisse s'assourdir dans certaines situations. Les lèvres ne jouent aucun rôle dans l'articulation du [R]. Il est produit grâce au frottement de l'air contre le palais et la langue (le dos de la langue monte vers le palais). Orthographe conforme Exemple : rame, literie

Rappelons que beaucoup de consonnes finales écrites peuvent être muettes à l'oral, comme dans la désinence *-er* de l'infinitif.

Le phonème [m]

Consonne nasale, bilabiale, et sonore comme toutes les nasales. La particularité est que l'air est bloqué totalement par les lèvres fermées, mais s'échappe par les fosses nasales. Les termes occlusive et fricative sont donc inadaptés, puisque les nasales sont les deux en même temps, par des voies détournées... Orthographe conforme. Menthe

Le phonème [m] est transcrit *m* (millier, âme) ou *mm* (imminence) etc.

Elle peut former un digramme avec les voyelles pour transcrire des voyelles nasales :

Ex : e +m = emporter

a +m= lampe

O+m= ombre

U+m= humble

- **En finale**

On trouve une dizaine de mots dans lesquels le *m* forme un digramme avec la voyelle qui le précède et le groupe se lit comme une voyelle nasale :

Ex : faim, prénom, Adam

Dans la majorité des cas, le *m* final après voyelle se prononce et ne forme pas un digramme transcrivant une nasale. On trouve :

- près de 500 mots latins se terminant par **-u**, où **m** est prononcé et dans lesquels *u* se prononce [o]. EX : album [albOm] palladium [paladjOm] etc.

(Exception : Le mot *parfum* [paRfC] est le seul où *-um* transcrive une voyelle nasale

- environ 45 mots d'origine diverse en *-em*, prononcés avec finale [èm] :

Ex : stratagème, tandem, modem, etc.

- environ 20 mots en *-im*, assez rares, et environ 60 mots en *-am* ; ou le m final se prononce.

Quelques exceptions

-Le **m** à l'intérieur de certains mots d'emprunt, se prononce

Ex : hamster [amstèR], romsteck [ROmstèk]

- Dans certains mots, **Le m** dans le groupe *mn*, ne se prononce pas et seul le n se prononce.

Ex : automne [otOn], condamner [kɪdane].

Le phonème [n]

Consonne nasale, apico-dentale sonore. L'air est bloqué dans la même position que pour le [d], mais s'échappe par les fosses nasales. Le phonème [n] est transcrit *n* (ex : *numéro*) ou *nn* (ex : *panne*)

la lettre *n* peut aussi comme la précédente former un digramme avec les voyelles pour transcrire des voyelles nasales

Ex : e +n = **mental**, a +n= **plante**, o+n= **bonté**, y+n= **synthèse**.

Généralement, le [n] en finale ne se prononce pas, sauf dans une vingtaine de noms :

-Mots en « **-men** », d'origine grecque savante, où *-men* transcrit [-mCn].

Ex : Abdomen, spécimen, etc.

-Quelques mots : jeun, gluten

-Dans des mots d'emprunt d'origines diverses : fun, zen, etc.

Le phonème [Ń]

Consonne nasale, apico-alvéolaire, et sonore, comme la précédente, mais elle est en plus palatalisée, puisque son articulation se termine plus en arrière au niveau du palais. L'orthographe -gn- correspond systématiquement à ce phonème. Dans l'Histoire, d'autres orthographe s ont été utilisées, comme -ign- (un oignon) ou -nh-.

Le phonème [ŋ]

Selon Abry (2007: 33) le système consonantique du français intègre aujourd'hui le [ŋ], que l'on trouve dans les mots d'origine anglaise avec le suffixe « *ing* »

C'est une consonne occlusive nasale, apico-alvéolaire, et sonore, comme le [n], mais elle est en plus vélarisée, puisque son articulation se termine dans le fond de la gorge.

Exemple : parking, pressing, etc.

Ce phonème n'existe pas en position initiale et intervocalique

Le cas du [h]

C'est une consonne fricative glottale sourde qui connaît une seule graphie « h »

Ce graphème « h » existe en français en deux formes opposées, « h muet » et « h aspiré », Quelle que soit sa forme ou position, le « h » n'est jamais prononcé en français :

Exemple : souhaiter [swɛtɛ],

- **Le « h muet »** influence la prononciation en position :
 - initiale – les mots commençant par « h muet » sont considérés comme s'ils commençaient par une voyelle, ce qui permet l'élision et la liaison : l'homme [lɔm] – hommes [lezɔm].
 - intervocalique – le « h » entre deux voyelles indique qu'elles se prononcent distinctement de la manière séparée : Sahara [sa|aRa], malheur [mal|œR],

- Le « **h aspiré** » n'est pas prononcé, mais il empêche l'élision et la liaison :

le | haricot [le aRiko] – les | *haricots* [le aRiko], le | hibou

– *Exemple* : les| héros [le ero] et pas [lezero], les | hiboux [le ibu],

IV. DESCRIPTION DES SEMI- CONSONNES (ou SEMI- VOYELLES)

Le phonème [j]

Le phonème [j] est appelé « Yod », c'est une semi consonne fricative dorso-palatale sonore. Ce son peut être transcrit par des lettres simples, i et y, mais toujours en combinaison avec d'autres voyelles.

- **[j] transcrit *i* ou *y***

Graphèmes	Cas	Exemple
i + voyelle	Quelques mots	Iode, rosier
hi + voyelle	en position initiale	Hier
y + voyelle-	en position initiale	yaourt,
y entre deux voyelles	nombreux mots	Joyeux, rayer

- **[j] transcrit par une combinaison de *i* et *l***

Voyelle+il	Appareil [apaRèj],
Voyelle+ill+ Voyelle	Paille [paj],
Consonne+ill+ Voyelle	fille [fij], bille [bij],

Exceptions

Exceptions avec i/y	Exemples
Avec i : ï (i « tréma ») transcrit [i] et non pas [j]	« laïc » se prononce : [la-ik] (2 syllabes).
Avec y : a. Le graphème « ay » se lit en deux syllabes, la lettre y transcrit un [i] b. le graphème « ay » équivaut à [èj] se lit [ay] c. Le graphème « oy » qui se prononce [waj], se prononce dans quelques mots d'emprunt [ɔj]	« pays » [pei] avec 2 syllabes et tous ces dérivés (ne pas confondre [pei] pays / [pèj] paye) « la fayette » [lafajèt] « Cow-boy » [kobɔj]
Exceptions avec il	Exemples
-ille/ -ill+voyelle se prononce [il]: En finale -illaire, (ill) se prononce [il]	mille [mil]/ tranquille [tʁBkil] villa [vila] maxillaire [maksilèR],

Le phonème [w]

Ce phonème est une constrictive dorso-vélaire labialisée à double articulation. Il est proche de la voyelle [u] puisque pour le prononcer, la langue doit se place dans la même position que pour la voyelle [u], avec les lèvres très arrondies. C'est donc par un mouvement d'ouverture des lèvres (labialisation forte) et de relâchement de la constriction, qu'on réalise la consonne [w].

Le phonème [w] est toujours devant une voyelle.

Nous présenterons dans le tableau ci-dessous les diverses transcriptions de ce son:

Graphèmes	Cas	Exemples
ou	Quelques mots	Louer, l'ouïe
w	Quelques mots et surtout ceux empruntés de l'anglais	sandwich, tramway, kiwi
oi	Nombreux mots	Boire, espoir
oy c'est la variante de « oi » devant voyelle et se prononce [waj]	Nombreux mots	incroyable [CkRwajabl], foyer [fwaje]
oe, oê		poêle [pwal]
u dans les graphèmes -qua- ou -gua-	certains mots d'origine savante ou étrangère.	Aquagym, la Guadeloupe

Remarque :

Dans une dizaine de mots francisés commençant par [w], ce phonème est prononcé [v]

Exemple: wagon [vagɪ] / w.c [vese]

Le phonème [v]

Le phonème [v], qu'on désigne dans les ouvrages de phonétique du terme de «ué»⁷³, est proche du [y] mais il est plus fermé. Cette semi-consonne est dorso-palatale labialisée à double articulation. La langue se place dans la même position que pour la voyelle [y], avec les lèvres très arrondies; par un mouvement d'ouverture des lèvres et de relâchement de la constriction, on réalise la consonne [v]. C'est un [y] avec mouvement des lèvres, comme [j] est un [i] avec mouvement de la langue. Exemples: fruit, lui.

La prononciation très tendue de ce phonème n'est pas très facile pour les non francophones, car il est fortement labialisé.

⁷³ P. Léon. Op cit. P 98

Le phonème [V] est toujours transcrit « u ». Exemple : Suède, tuyau, actuel, etc.

Dans certains mots (savants pour la plupart) :

-Le groupe « qu » transcrit [kV] ; Ex : un requiem

- Le groupe « gu » transcrit [gV], Ex : linguistique

Dans certains mots (savants pour la plupart), le groupe *qu* transcrit [kV] et le groupe *gu* transcrit [gV],

V. COMPARAISON DES DEUX SYSTEMES PHONOLOGIQUES ARABE ET FRANÇAIS

Pourquoi c'est si complexe pour un apprenant d'une langue étrangère de produire des sons oralement ?

Les phonéticiens précisent que ce sont les habitudes articulatoires de la langue maternelle, (langue apprise en premier) qui sont à l'origine de cette complexité et qui influencent négativement l'apprentissage de la langue cible (langue apprise en second). Dans un article, Aboubaker évoque la notion du « crible phonologique »⁷⁴ qui selon lui, signifie que

*« Tout individu est sourd au système phonologique de la langue étrangère, c'est – à – dire que la saisie des sons étrangers, par un apprenant, passe par une espèce de filtre phonique construit à partir de son propre répertoire phonique »*⁷⁵.

Voici les propos d'A. Landercy et R. Renard pour expliquer cette idée *« Ainsi s'expliquent nos fautes de prononciation lorsque nous voulons reproduire un message en langue étrangère. Nous le reproduisons mal parce que nous le percevons mal : cette mauvaise*

⁷⁴ Le crible phonologique : Il s'agit d'un filtre qui, sous l'influence de notre langue maternelle, nous rend « sourd » à certaines variations des sons, qui ne nous sont pas familières.

⁷⁵ N. Aboubaker. « L'enseignement du français aux arabophones : quelques pistes pour la correction phonétique ». In <http://www.edufle.net/L-enseignement-du-francais-aux.html> consulté en novembre 2013 [en ligne]

perception résulte d'une structuration des éléments informationnels, car dictée par des habitudes sélectives propres à la perception de notre langue maternelle »⁷⁶.

Ces deux citations nous amènent à dire que lors de l'apprentissage d'une langue, l'apprenant est sourd à certains sons et phonèmes de la langue cible (c'est à dire langue étrangère), puisqu'ils sont filtrés par un crible phonologique. Ce phénomène, déjà cité par Troubetzkoy sous l'appellation de « surdité phonologique » est une sorte de filtre, un système d'écoute contrôlé par le système phonologique de la langue maternelle. Il perturbe d'une façon inconsciente, l'identification et l'articulation des sons d'une langue étrangère.

Rappelons que la langue française est une langue à anticipation vocalique, ce qui veut dire que c'est la voyelle qui influence le point d'articulation de la consonne. Citons l'exemple des mots « peau » et « peu », où nous avons deux réalisations différentes de la consonne [p]. L'anticipation vocalique peut être expliquée dans ce cas de la manière suivante : Pour articuler correctement le mot « peau » il faut, tout d'abord, que les organes de la phonation, qui sont, les lèvres et la langue, soient dans la position de la prononciation de la voyelle [O], qui est antérieure, arrondie et orale, Autrement dit, il faut que l'apprenant fasse comme s'il voulait commencer par la prononciation de la voyelle [O]. On peut dire donc qu'en théorie, on commence par la consonne, mais dans la pratique, on commence par la voyelle. Par contre, la langue arabe est une langue à anticipation consonantique, c'est-à-dire, lors de l'articulation des consonnes, les lèvres se mettent dans la position de la production de la consonne.

Si l'on considère que le système phonique français est antérieur c'est parce que la base d'articulation est antérieur : la majorité des voyelles françaises s'articulent dans la partie antérieure de la bouche alors que le système phonique de la langue arabe est considéré comme étant postérieur. Cette différence au niveau du lieu d'articulation implique un changement au niveau des habitudes articulatoires des apprenants lors de l'apprentissage de la langue française.

La langue arabe est considérée comme une langue à trois voyelles de base qui sont: [a], [u], [i]. Pour chacune d'elles, une ambivalence pertinente : voyelle brève ou courte : [a], [u], [i].

⁷⁶ Landercy .A, Renard. R. *Eléments de phonétique*, Bruxelles, Didier, 1982

[i] / voyelle longue [a], [u], [i]. Alors que la langue française compte 16 voyelles: 12 orales et 4 nasales.

Cette différence au niveau du nombre de voyelles conduit l'apprenant à faire l'amalgame entre le son étranger appartenant à une nouvelle langue et celui qui lui est familier déjà existant dans son répertoire phonique. On peut évoquer l'interférence du vocalisme arabe.

Citons l'exemple du mot « **bureau** » [byrO] prononcé par l'apprenant « **birou** » [biru]

Nous marquons une double substitution :

Le phonème [y] a été substitué par le phonème [i] et le phonème [O] a été remplacé par le phonème [u].

Ces deux phonèmes n'appartiennent pas au système vocalique de la langue arabe, ils sont étrangers aux étudiants algériens arabophones.

On ce qui concerne les voyelles nasales, elles n'existent pas en arabe. Selon l'entourage consonantique, certaines seront prononcées correctement, d'autres entraîneront des confusions entre elles, par exemple le [I] « on » est souvent confondu avec [B] « en, em, an, am » soit au niveau de la prononciation ou même au niveau de l'orthographe.

[BHBte] (Enchanter) prononcé [IHItte].

Pour le système consonantique arabe, il est plus riche que celui du français. On dit souvent que l'arabe se caractérise par un consonantisme riche et un vocalisme pauvre. Les difficultés à prononcer les consonnes seront de moindre importance. Nous pouvons citer les quelques confusions suivantes entre : [p] / [b] et [f] / [v] et [s] / [z].

CONCLUSION :

Tout au long de ce chapitre, nous avons tenté de présenter d'une façon détaillée tous les sons du français et d'établir une comparaison entre ce système et le système de la langue arabe.

En réalité, l'arabe et le français sont deux langues qui appartiennent à deux familles différentes puisque la première descend de la famille Chamito-sémitique et la deuxième de la famille Indo-européenne.

La comparaison entre ces deux systèmes a révélé, d'ores et déjà que les différences sont plus nombreuses que les ressemblances.

En effet, les différences s'étendent non seulement aux différents aspects phonétique et phonologique mais aussi aux aspects morphosyntaxique et lexical.

Sur le plan qui nous intéresse, à savoir le plan phonétique, le français et l'arabe ne possèdent pas exactement les mêmes sons.

Les confusions faites par les arabophones face au français proviennent du fait que certains sons français n'existent pas en arabe (Quelques consonnes : [p]/ [v], quelques voyelles orales [y], [e], [œ], [ɛ].. et les voyelles nasales) ainsi que certains sons arabes n'existent pas en français (le cas des voyelles longues)

Faire de la correction phonétique aide à réduire le champ de l'interférence et à atténuer les erreurs. Pour le faire, il faut partir de cette erreur, l'analyser pour proposer les corrections adéquates.

***LA MISE EN PLACE
DES STRATEGIES
D'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE DE LA
PRONONCIATION***

Introduction :

Le présent chapitre constitue un tour d'horizon dans la didactique de la prononciation. Nous allons tenter de rendre compte des différents courants méthodologiques au fil des années, pour constater la place qu'ils ont réservé à la phonétique et à l'enseignement de la prononciation en FLE. Puis nous aborderons les différentes méthodes existantes de corrections phonétiques qui ont donné des résultats très satisfaisants face à ces carences.

I. L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONETIQUE A TRAVERS LES DIFFERENTS COURANTS METHODOLOGIQUES EN DIDACTIQUE

Les méthodologies traditionnelles privilégiaient l'écrit, la grammaire et la traduction et marginalisaient totalement l'oral et la phonétique. Elles cherchaient à appliquer une grammaire normative à travers les exercices de grammaire ainsi que ceux de thème et version. L'enseignant, appelé à l'époque maître, n'attachait aucune importance à la production orale et à la bonne prononciation de la langue cible.

L'émergence de la méthodologie directe va apporter une nouvelle vision à l'apprentissage des langues. Ayant le désir de s'ouvrir sur l'étranger, la société avait besoin des langues étrangères comme outils de communication pour favoriser le développement des différents types d'échanges : économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accéléraient à cette époque. Cela a engendré une évolution dans les besoins, qui a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé **pratique** ; qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. En 1894, A. Twicht a écrit : « *Une nouvelle idée domine la fin du XIX siècle : les langues vivantes sont faites pour être parlées, et pour être comprises oralement ; c'est la pratique qu'on vise aujourd'hui(...)* »⁷⁷.

L'objectif est donc communicatif ; comprendre et produire des messages en langue étrangère.

⁷⁷ Quemoun, F. La phonétique, matière d'aide à la didactique de la langue française, thèse de doctorat (2002)
In rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/.../Ruiz%20Quemoun,%20Fernande.pdf. (Consulté le 14/11/2014)

Cette nouvelle méthodologie plonge l'apprenant directement dans le bain linguistique, il doit penser en langue étrangère, l'assimiler et éduquer son oreille aux nouveaux sons. On abandonne ainsi la traduction et on pousse l'apprenant à s'exprimer oralement en classe.

La méthode orale fait donc son apparition, et dès la première leçon, la priorité est accordée à l'oral et à la prononciation, ainsi s'installe la phonétique d'une façon remarquable.

Selon les instructions officielles de la réforme du début du XX^{ème} siècle, « *La méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Elle se fonde essentiellement sur la prononciation. Donnez aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur.* »⁷⁸

La méthode orale va entraîner la méthode imitative qui va se baser sur l'imitation des modèles, sur laquelle insiste l'instruction de 1901 :

*« Tous les efforts du professeur devront tendre à obtenir dès le début une prononciation et une accentuation exactes. Afin d'y parvenir, il prononcera lui-même les vocables lentement et en séparant les syllabes, les fera répéter tantôt par un seul élève, tantôt par plusieurs, tantôt par l'ensemble de la classe, jusqu'à ce qu'il ait obtenu une reproduction exacte des sons qu'il a émis »*⁷⁹

En réalité, c'est avec la mise au point de l'alphabet phonétique international (API) et des débats qu'il a suscité vers la fin du 19^{ème} siècle que la phonétique est réellement entrée dans l'enseignement et y a tenu depuis une place plus ou moins importante.

Les travaux des phonéticiens français L'abbé Rousselot et Paul Passy ont donné, à cette discipline, au début du 20^{ème} siècle, une place importante dans l'enseignement des langues, puisque la composante orale de la langue a acquis un aspect scientifique qu'elle ignorait auparavant.

Un nouvel air va souffler avec l'avènement des méthodologies audio orale (MAO) et audiovisuelle (MAV). Contrairement aux méthodologies antérieures, elles se réclament de bases scientifiques. Elles s'appuyaient principalement sur les travaux d'analyse distributionnelle des disciples de Bloomfield et également sur la psychologie béhavioriste

⁷⁸ Quemoun, F. Op cit

⁷⁹ Ibid

créée initialement par J. B. Watson et développée postérieurement par B. F. Skinner. Leur but était de parvenir à communiquer en langue étrangère et l'objectif primordial était l'étude des structures phonétiques du langage humain. C'est pour cela qu'elles consacraient une attention particulière à la connaissance phonétique en développant toute sorte de systématisation phonétique. Aucune autre méthodologie n'a pris en considération l'analyse des règles phonétiques et leur systématisation dans leur application à l'apprentissage des langues.

Les considérations de la psychologie behavioriste (par rapport à la MAO) vont favoriser les automatismes et les habitudes linguistiques à travers le recours aux exercices structuraux (pattern drills) et en privilégiant la répétition de phrases modèles. La répétition des structures (grammaticales et phonétiques) basée sur les théories de Skinner, est à la base de l'enseignement. Son idée est que répéter permet de mieux mémoriser.

Le laboratoire de langues va devenir l'auxiliaire privilégié de cette répétition intensive car il facilitera la mémorisation et l'automatisation des différentes structures de la langue. Les aspects prosodiques sont relégués au second plan.

L'analyse contrastive est aussi une des nouveautés de cette méthode. L'on pense qu'en comparant les systèmes phonétiques de deux langues l'on peut prédire et mieux corriger certaines erreurs. Cette croyance est aujourd'hui critiquée car l'on s'aperçoit que les erreurs attendues, d'après l'analyse contrastive, ne correspondent pas toujours aux erreurs rencontrées et que cette analyse n'est pas efficace pour prédire les erreurs qui interviennent en cours d'apprentissage. L'analyse contrastive même si elle a des faiblesses peut encore, cependant, être utile et donner des pistes pour l'enseignement.

Ainsi, on assiste à l'avènement de la phonétique corrective enrichie par les travaux du professeur Petar Guberina de l'université de Zagreb, qui a posé les premiers fondements de la méthode verbo- tonale pour la correction phonétique.

Des les années 70, avec l'avènement de cette nouvelle approche appelée communicative, les objectifs changent ; c'est l'emploi de la langue et la compétence de communication qui vont être privilégiés. Les quatre habiletés langagières vont être développées selon les besoins des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) qui

constituent la compétence grammaticale ne serait en réalité qu'une des composantes de la compétence de communication. Cette dernière prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Toutes les compétences doivent s'acquérir en même temps du moment où l'objectif à atteindre est une communication efficace. Dès lors, une place importante est assignée à l'adéquation des énoncés aux contextes situationnels et socioculturels.

A partir de là, la phonétique se trouve dégrader au profit de la sémantique. Les imperfections articulatoires ne sont plus considérées comme prioritaires par rapport au sens et la précision phonétique n'est plus aussi importante que la dimension communicative. Néanmoins, les éléments prosodiques et non linguistiques (gestes mimiques...) sont pris en considération du moment où ils constituent la compétence de communication. Dans les actes langagiers, la dimension implicite est prise en compte ; un énoncé exclamatif peut avoir différentes interprétations selon la valeur intonative, ce qui nous permet de dire que l'approche communicative s'intéressait à l'intonation qui permettait de clarifier le sens d'un énoncé.

Dans son livre *« enseigner la prononciation du français : questions et outils »*, Bertrand Lauret explique: *« Après avoir établi le fait qu'une prononciation intelligible est une composante nécessaire de la communication orale, les approches communicatives sont peu prolixes en applications méthodologiques originales. Les aspects suprasegmentaux, pourtant unanimement considérés comme les plus importants pour la communication, ne sont pas particulièrement développés par les approches communicatives des manuels généralistes. Il est rare d'y trouver une stricte observance du principe communicatif en matière de prononciation : si quelques activités suprasegmentales sont proposées, la place accordée à la prononciation est mineure, et les exercices utilisent largement les procédures classiques de l'entraînement segmental. »*⁸⁰

⁸⁰ B. Lauret (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris, Hachette. Coll f.p 35

L'enseignement de la phonétique et l'éclectisme actuel :

Depuis quelques années l'enseignement de la phonétique commence à reprendre un peu plus d'importance mais par rapport aux autres domaines de la langue, elle a reçu peu d'attention en théorie didactique. Et même si aujourd'hui on est conscient de la place cruciale de la phonétique pour la communication, l'enseignement de la phonétique reste relégué au second plan en FLE.

Ce que l'on voit apparaître aujourd'hui en didactique de l'oral est un grand éclectisme : on reprend ce qui a fait ses preuves par le passé et l'on met sur la touche ce qui ne semble pas avoir fonctionné.

Cet éclectisme n'est cependant pas seulement fait de morceaux des méthodes anciennes, il s'abreuve aussi des nouvelles découvertes en phonétique et didactique et aussi d'autres matières comme la psycholinguistique. En expliquant les tendances générales qui doivent être suivies dans l'enseignement de la prononciation, Lauret affirme qu' : « *Il faut veiller à partir de la perception pour aller vers la production, de l'auditif vers le linguistique, de l'oral vers l'écrit, du plus contraint au moins contraint, des oppositions phonologiques aux oppositions phonétiques, de structures syllabiques simples à complexes, du plus accentué au moins accentué, du plus favorisant au moins favorisant et enfin du plus utile au moins utile (en termes de fréquence lexicale, morphologique et phonétique) »⁸¹.*

Il insiste ainsi sur l'amélioration de la perception auditif pour perfectionner la production et l'expression orale du moment où le travail de sensibilisation à la **réception** est indissociable du travail en production: ces deux étapes sont en réalité deux actions qui s'influencent réciproquement.

Proposition du CECR pour la prononciation

Le cadre européen commun de référence (CECR) présente une progression en six niveaux pour la prononciation qui vont de prononciation difficile à expression de « fines nuances de sens » par la prononciation. Voir tableau 5.1 ci-dessous (CECR, 2001, p92)

⁸¹ B. Lauret (2007). Op cit .P 37

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

Tableau 5.1 : Compétence phonologique du CECR

Ce que l'on peut remarquer de par ce tableau est que les phénomènes segmentaux semblent être privilégiés en début d'apprentissage alors que le cadre mentionne les phénomènes suprasegmentaux («Intonation », «accent phrastique ») seulement pour les niveaux B2 et C1.

Le CECR propose des pistes méthodologiques pour l'enseignement de la prononciation dans lesquelles, on retrouve un grand éclectisme. Voici ce que l'on trouve :

Comment peut-on attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur capacité à prononcer une langue ?

- a.** par la simple exposition à des énoncés oraux authentiques ?
- b.** par une imitation collective
 - de l'enseignant ?
 - d'enregistrements audio de locuteurs natifs ?
 - d'enregistrements vidéo de locuteurs natifs ?
- c.** par un travail personnalisé en laboratoire de langues ?
- d.** par la lecture phonétique à haute voix de textes ?
- e.** par l'entraînement de l'oreille et l'exercice phonétique ?
- f.** comme dans **d** et **e** mais avec l'appui de textes en transcription phonétique ?
- g.** par un entraînement phonétique explicite ?
- h.** par l'apprentissage des conventions orthoépiques (c'est-à-dire, la prononciation des différentes graphies) ?
- i.** par une combinaison des pratiques ci-dessus ?

Toutes ces indications sont bonnes à prendre en considération et un cours de phonétique complet doit faire intervenir toutes ces activités.

II. POURQUOI UNE PRONONCIATION DEFECTUEUSE DE LA LANGUE CIBLE :

Lors du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, la manifestation des erreurs de prononciation est toute à fait normale, et les problèmes que rencontrent les apprenants pour réaliser convenablement les sonorités de cette langue cible sont naturels.

Tout individu est conditionné par les spécificités sonores originales de sa langue maternelle. Elles déterminent la façon dont il « entend » les sons d'une autre langue.

Ce qui nous conduit au concept de surdité phonologique en L2 évoqué par le linguiste russe Polivanov qui affirme que: « *Les phonèmes et les autres représentations phonologiques élémentaires de notre langue maternelle (...), se trouvent si étroitement liés avec notre activité perceptive que même en percevant des mots (ou phrases) d'une langue avec un système phonologique tout diff rent, nous sommes enclins à décomposer ces mots en des représentations phonologiques propres à notre langue maternelle. En entendant un mot inconnu étranger (...), nous tâchons d'y retrouver un complexe de nos représentations phonologiques, de le décomposer en des phonèmes propres à notre langue maternelle, et même en conformité de nos lois de groupement des phonèmes. Ce faisant, les divergences entre la perception et la représentation phonologique d'un mot donné dans la langue du sujet parlant, peuvent s'entendre non seulement à la caractéristique qualitative des représentations phonologiques (phonèmes, etc.) isolées, mais au nombre même des phonèmes contenus dans un complexe (un mot, etc.) donné.* »⁸².

Quelques années plus tard, ce concept de surdité phonologique en L2 va être évoqué sous le nom du crible phonologique par Troubetzkoy, le père de la phonologie qui explique selon ses propos que: « *Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque*

⁸² (Polivanov, 1931, pp. 79-80) Cité Dans : Les raisons d'une prononciation défectueuse en langue étrangère. In <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq01P0201.html> (consulté le 14/12/2014)

homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue.»⁸³

En effet, l'analyse que nous avons menée a montré que les prononciations défectueuses provenant des carences phonétiques dues au contact de l'arabe, langue source et du FLE langue cible, peuvent entraîner des déficiences orthographiques et des incompréhensions (confusions de mots entraînant contre sens ou non sens). Ces erreurs peuvent altérer la compréhension de l'ensemble du discours. Elles ne sont forcément pas liées à l'ignorance uniquement des règles syntaxiques, mais aussi à celle des règles phonétiques.

Ajoutant que les origines des formes erronées ne proviennent pas uniquement des sources linguistiques liées à la langue maternelle, mais il se pourrait que certaines erreurs commises proviennent d'autres raisons (individuelles, problème d'audition...) ou la pratique inadéquate des enseignants eux-mêmes.

⁸³ TROUBETZKOY, N. (1986). *Principes de Phonologie*. Paris : Klincksieck. p 54

III. LES METHODES DE CORRECTION

Parmi les nombreuses méthodes de correction phonétique les plus efficaces qui existent et qui perdurent jusqu'à présent: la méthode articulatoire, la méthode basée sur les oppositions phonologiques, celle basée sur l'audition des modèles, la méthode comparatiste, la méthode fondée sur les transcriptions phonétique et la méthode verbo-tonale.

Mais pour mieux comprendre comment ces différentes méthodes ont servi la correction phonétique, il est nécessaire de faire un retour en arrière pour voir l'évolution de ces techniques qui a suivi celle de l'enseignement des langues.

En réalité, la phonétique est réellement entrée dans l'enseignement des langues et a eu une place importante avec la mise au point de l'alphabet phonétique international, autour des années 1880/1890 par l'abbé Rousselot et Paul Passy. Avec eux, la composante orale de la langue a acquis un aspect scientifique qu'elle n'a jamais connu. A ce moment, la nécessité d'un travail sur l'oralité de la langue se faisait de plus en plus pressante et selon les propos de Puren

«La prononciation deviendra une priorité dans la mesure où il est désormais indispensable d'enseigner la langue parlée »⁸⁴.

III .1. La méthode articulatoire :

Cette méthode a été la plus utilisée et elle a prévalu pendant longtemps, jusqu'aux années 70. (Elle continue d'être utilisée jusqu'à présent).

La plupart des enseignants de langue fondaient leur enseignement de la prononciation sur un postulat selon lequel l'acte phonatoire ou l'émission des sons implique une connaissance explicite et relativement poussée de son fonctionnement. Une bonne leçon de phonétique supposait la description précise des sons à produire, à partir de schémas. Ce qui

⁸⁴ C.Puren(1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Coll Didactique des langues étrangères. Clé International. P 39

veut dire que c'est en analysant et en pratiquant au même temps les mouvements nécessaires à la réalisation d'un son, que l'élève est amené à le produire.

Par exemple : On prononce [y] comme [i] avec arrondissement des lèvres.

On prononce [f] comme [v] avec une vibration des cordes vocales.

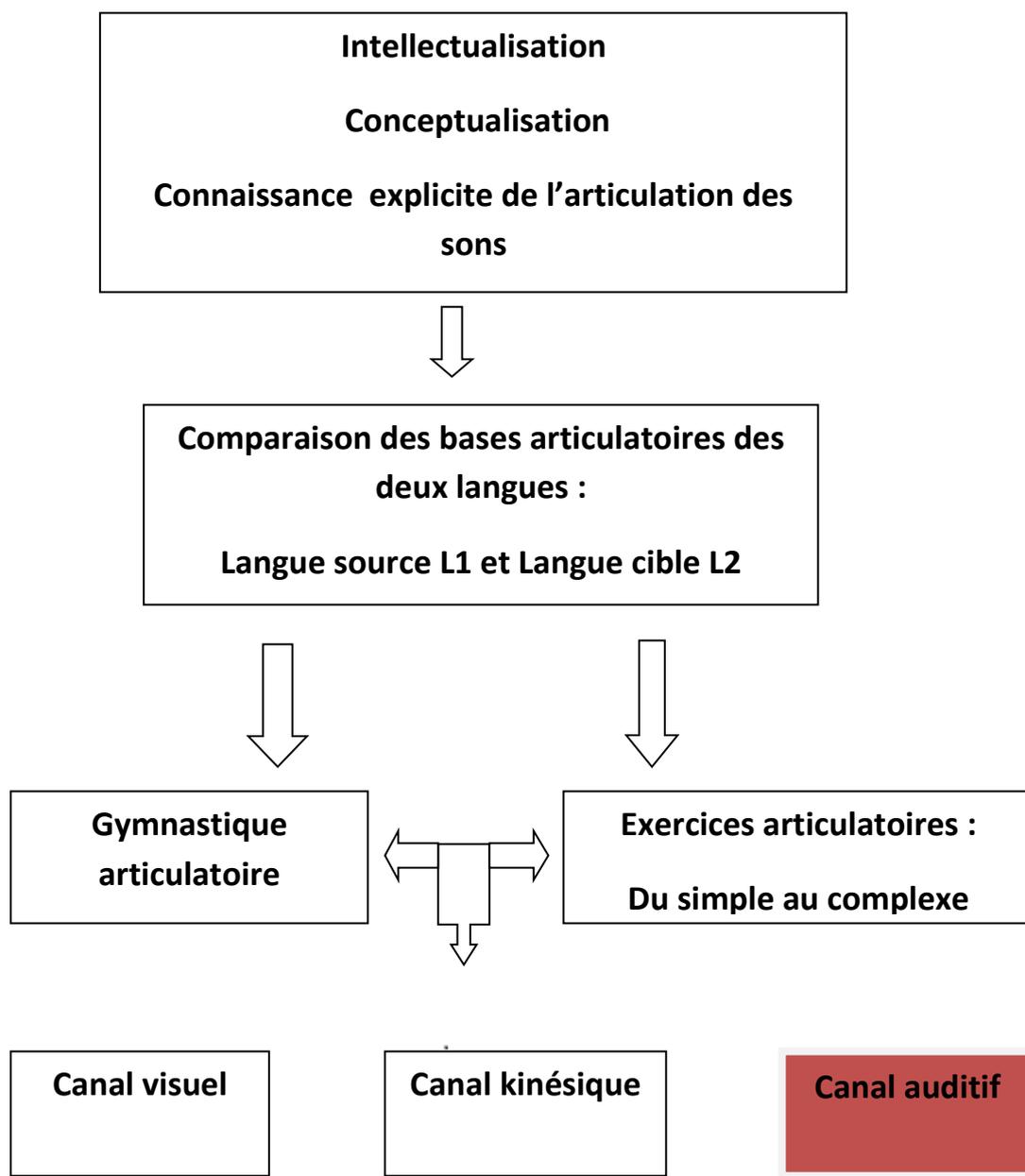


Figure 5.1 : La méthode articulatoire : vue d'ensemble.⁸⁵

⁸⁵ Billière, M. Phonétique corrective en FLE. MÉTHODE VERBO-TONALE. In <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq04P0101.htm> (consulté le 2/01/2015)

Afin d'indiquer avec précision les points d'articulation des différents phonèmes, cette méthode a développé des schémas en coupe de la partie supra glottique c'est à dire des différentes cavités (buccale, nasale et pharyngale).

Malgré que cette méthode articulatoire apporte des précisions utiles, elle a été critiquée d'insuffisante dans le cadre d'un cours visant l'acquisition de la compétence de communication.

Parmi les reproches qui lui ont été adressés, le fait qu'elle ne prend pas en compte la complexité de la phonation en elle-même et les potentialités de l'individu dans ce processus (celui de la phonation).

Bien que cette méthode est utile pour des actions ponctuelles, elle s'avère critiquable dans l'apprentissage d'une langue étrangère à des débutants comme dans celui d'une langue première aux déficients auditifs.

- Elle néglige le facteur auditif c'est à dire au niveau de la perception; l'apprenant qui ne perçoit pas la différence entre le son étranger et le son similaire dans sa langue maternelle peut confondre entre les deux (la notion du crible phonologique). Il doit pouvoir distinguer entre les deux sons. *« l'objectif de la phonétique corrective n'est donc pas ici d'enseigner comment on produit un son donné différent d'un autre, mais comment on le distingue de cet autre. Le problème ne se situe pas au niveau de la production(...) à celui de la perception »*⁸⁶.
- Elle néglige les données de la phonétique combinatoire : elle se penche sur le mouvement articulatoire d'un phonème donné et néglige ses diverses réalisations.
Exemple : étudier les mouvements articulatoire du phonème [g] sans citer sa combinaison avec les différentes voyelles orales [a] / [i]....
- Elle néglige les facteurs prosodiques c'est-à-dire le rythme et l'intonation dont le rôle est essentiel dans la perception et le fonctionnement de la parole.
- Bien que les phénomènes articulatoires nous soient inconscients, cette méthode présente le grave défaut de surestimer l'aspect contrôlé et conscient de la phonation.

⁸⁶ Landercy, A et Renard, R. (1982). *Eléments de phonétique*. Didier : Bruxelles. (CIPA) de Mons. pp197

Enfin, nous pouvons dire que « *le reproche fondamental à faire à la méthode articulatoire est d'ignorer le caractère global du comportement langagier et de nuire à la spontanéité de l'expression par le fait même qu'elle s'attache à l'élément isolé plutôt qu'à la structure. Elle n'est certes pas inefficace en tant que méthode de correction, lorsqu'elle s'intègre dans la perspective d'un perfectionnement raisonné* »⁸⁷.

Mais, comme l'affirme Renard « *hélas, savoir produire tous les sons d'une langue donnée ne signifie pas la parler. S'il en était autrement, les phonéticiens s'exprimeraient parfaitement dans les langues qu'ils ont apprises et dont ils savent décrire parfaitement les sons...* »⁸⁸

III .2.La méthode des oppositions phonologiques :

Cette méthode a été adoptée par application des principes de classification des phonèmes. « *Elle se fonde sur les conceptions de Bloomfield, de Jakobson et Halle qui classaient les phonèmes en fonction des traits distinctifs permettant des oppositions de type binaire* »⁸⁹. Les méthodologues proposaient de mémoriser les phonèmes en les faisant répéter sous forme de paires minimales. La priorité ici est accordée à la discrimination auditive.

Une **paire minimale** est une paire de mots qui ne sont distingués et ne s'opposent que par une seule différence **phonétique**.

Exemple 1: Opposition de deux phonèmes vocaliques :

Les mots « daim / dent » constituent une paire minimale : le changement de voyelle phonétique, [d \underline{C}] / [d \underline{B}] produit un changement de sens. Cette paire minimale prouve qu'en français, [C] et [B] sont des valeurs oppositives fonctionnelles.

⁸⁷ Landercy, A et Renard, R .Op cit. pp 198

⁸⁸ Renard.R. (1979). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Mons, Centre International de phonétique Appliquée, pp 197

⁸⁹Landercy, A et Renard, R. Op cit pp 199

Exemple 2 : Opposition de deux phonèmes consonantiques

Les mots « pont / bon » forment une paire minimale. Ces deux mots, aux sens distincts, attestent de l'opposition fonctionnelle de [p] et [b] en français.

Lors de l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère, les paires minimales constituent un outil traditionnellement utilisé pour présenter un phonème de la langue cible qui n'existe pas dans la langue source des apprenants. Citons comme exemple, chez les arabophones face au FLE, le phonème [ɛ] dans (*lait*), en opposition avec le phonème [i]. Pour les apprenants, ces deux phonèmes sont souvent confondus.

En classe, l'attention n'est qu'auditive, portée sur la forme ; on demande à l'écoute d'une paire minimale si les mots entendus sont identiques ou différents (pour / peur). Les mots de la paire doivent être prononcés avec la même intonation pour que la différence ne porte que sur l'opposition travaillée. On cherche alors avec l'apprenant à décrire les phonèmes en opposition en termes acoustiques (plus aigu, plus grave...), articulatoires (plus ouvert, plus fermé, plus antérieur, plus postérieur...) et esthétiques (plus lumineux, plus sombre...).

Par la suite, on entraîne à la perception de cette distinction par des exercices de discrimination, appelés aussi exercices d'identification ou de repérage, qui se font sans support orthographique et se corrigent immédiatement.

A l'instar de la méthode articulatoire, cette méthode a été critiquée du moment qu'elle privilégiait l'élément isolé au détriment du continuum sonore (elle néglige le facteur prosodique) et de réduire les multiples possibilités de combinaison des phonèmes entre eux.

Bien qu'elle s'avère difficilement applicable à des débutants (problème d'ordre sémantique), la méthode des oppositions phonologiques offre des procédés de correction utiles à des apprenants de niveau plus ou moins avancé.

III .3.Les méthodes technologiques (audition de modèles):

Elles se sont basées sur l'audition de modèles (ou patterns) à partir de l'utilisation des machines. Ces méthodes (prôner déjà par Rousselot), se sont développées dès l'invention du phonographe, elles ont vu leur influence grandir avec l'apparition des magnétophones et par la suite du laboratoire de langues.

Selon les propos de E. Guimbretière, ces méthodes « *annoncent en fait la véritable révolution qu'apporteront les travaux de Guberina, dans la mesure où elles s'opposent au contrôle conscient et à l'apprentissage intellectualisé du système phonologique de la langue. L'audition et l'imitation de modèles s'appuient sur la thèse selon laquelle l'intégration des notions est facilitée par un apprentissage inconscient. C'est ce qui a été pratiqué dans les exercices (ou drills) importés directement de la méthodologie audio-orale.* »⁹⁰

La procédure est la suivante : les élèves écoutent et répètent des sons (phonèmes, mots ou textes) enregistrés ou bien ils travaillent certaines oppositions phonologiques.

Nombreux sont les avantages apportés par ces méthodes, parmi eux nous citerons :

- Ces méthodes reconnaissent la primauté de l'oral et mettent l'accent sur l'audition et l'écoute attentive. Elles offrent à l'apprenant l'occasion de s'entendre et de se connaître auditivement.
- Elles s'avèrent très efficaces puisqu'elles ne négligent pas la prosodie (intonation et rythme) en proposant des enregistrements de natifs.
- Elles permettent un travail individuel axé sur l'imitation des modèles, ce qui facilitera l'apprentissage inconscient.

En revanche, le reproche essentiel à faire à ces méthodes est que « *l'imitation purement mécanique d'un stimulus fatigue l'élève surtout débutant qui n'est absolument pas capable de s'entendre et de se corriger* »⁹¹.

⁹⁰ E.Guimbretière (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier/ Hatier. Coll. ; Didactique du français. PP 47

⁹¹ Landercy, A et Renard, R. Op cit pp 199

III.4 La méthode des transcriptions phonétiques :

Elle s'est fondée essentiellement sur l'utilisation d'un l'alphabet phonétique international(API), lequel est par ailleurs fort utile pour transcrire les sons tel qu'ils se prononcent.

Les reproches à adresser à cette méthode ont été nombreux citons :

- Elle néglige le facteur auditif : l'utilisation des transcriptions renvoie au langage écrit de la langue, or celui qui travaille sur l'écrit fait moins fonctionner son audition.
- Elle néglige aussi les facteurs prosodiques et « nuit à la spontanéité de l'expression en se fondant surtout sur l'analyse rationnelle des éléments isolés »⁹².

III .5.La méthode verbo tonale :

Crée en 1952, cette méthode s'inscrivait en ligne directe dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Contrairement à la méthode articulatoire qui sépare audition et phonation, la méthode verbo tonale considère que la perception est un élément essentiel en soulignant l'importance de la langue comme instrument de communication. Ce sont les travaux de Petar Guberina sur les malentendants qui vont le mener à proposer une nouvelle stratégie corrective concernant la prononciation défectueuse lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il va reprendre le concept de « surdité phonologique » de Troubetzkoy et va aborder la langue cible par le biais de la pathologie de l'audition.

Lors de l'apprentissage de la langue étrangère, la prononciation de l'apprenant est souvent défectueuse, c'est tout à fait normal puisque sa perception l'est. Cette dernière est dictée par des habitudes sélectives propres à la perception de la langue source ; on dit que l'apprenant « **perçoit sa langue d'apprentissage par le prisme de sa langue maternelle** ». ⁹³

⁹² Ibid

⁹³ P, Mijon .Résumé de la technique verbo-tonale. In <http://www.fle-philippemijon.com/pratique-de-classe/petit-resume-des-principes-de-la-technique-verbo-tonale-a-l%E2%80%99usage-des-neophytes> (consulté le 12/02/2015)

L'apprenant est donc sourd aux sons étrangers et le travail de remédiation consiste à le rendre sensible aux caractéristiques orales de la langue cible : phonèmes, rythme, intonation... C'est la notion de crible phonologique.

Landericy et Renard trouvent que la conception de cette méthode voit dans la parole « *une activité supposant l'existence d'un système complexe mais inconscient de régulations audio-phonatoires. C'est ce système de régulations qu'il convient d'éduquer par une action sur le stimulus (l'émission modèle), en fonction et au départ d'une appréciation correcte de la faute commise. Le contrôle du processus se fondera donc sur la reproduction(...)* »⁹⁴. Ce qui nous conduit à dire que cette méthode se caractérise par une rééducation de l'audition.

Guimbretière confirme cette idée en avançant que les procédés correctifs proposés par cette méthode « *sont disposés de manière à reconditionner l'audition par une action portant sur non pas l'articulation du sujet mais sur le modèle afin de procéder à une intégration inconsciente* »⁹⁵

Une rééducation de l'audition est essentiellement préconisée par les adeptes de cette méthode à partir d'une action sur le modèle, en veillant à ce que le reconditionnement se situe à un niveau inconscient du sujet, c'est-à-dire que cette articulation, qui va permettre la production du message correct, doit être réalisée sans la conscience analytique de ce sujet, ce qui pourrait nuire à la spontanéité de la production. Nous déduisons que cette méthode propose un travail non intellectualisé de la phonétique.

M. Billières trouve que les raisons d'une prononciation défectueuse en langue étrangère ne se réduisent pas totalement au seul phénomène de surdité (ou crible) phonologique, il affirme « *qu'il est réducteur de considérer l'erreur commise par un apprenant en renvoyant au seul crible phonologique. L'état de son système d'écoute, son niveau d'expertise dans la L2, son degré de stress et la situation de communication sont également des paramètres à considérer, qui interviennent dans ce que nous avons appelé le **crible psychologique** de l'élève* »⁹⁶.

⁹⁴ Landericy, A et Renard, R. Op cit p 200

⁹⁵ E.Guimbretière (1994). Op cit pp 48

⁹⁶ M.Billières. Les raisons d'une prononciation défectueuse. In <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq01P0201.html> (Consulté le 29/10/2014)

Les procédés de correction que les verbo-tonalistes préconisent, appellent au recours aux : éléments prosodiques (spécifiquement le rythme et l'intonation), à la phonétique combinatoire et à la prononciation nuancée ; « *l'intervention consiste à replacer l'élément fautif dans un environnement optimal pour reconditionner l'audio phonation* »⁹⁷.

Avant de procéder à la correction, l'enseignant doit commencer par une comparaison entre le son visé et celui que l'apprenant a produit d'une façon erronée pour trouver les caractéristiques du son qui n'est pas bien assimilée. (Exemples illustratifs dans la partie pratique).

-Le recours aux éléments prosodiques permet de mettre en évidence les caractéristiques des sons qui ont été mal appréhendées.

Pour éclaircir par exemple un son vocalique, il faut le placer au sommet intonatif (intonation montante)

Pour relâcher une consonne prononcée avec plus de tension, on la place en position finale dans un creux intonatif (intonation descendante).

- Du moment où les sons s'influencent les uns les autres, le recours à la phonétique combinatoire permet de mieux éduquer l'audition.

Exemple : pour relâcher une voyelle qu'on a tendu : [y] prononcé [i] ([byro] prononcé [biro]) on la fait suivre par une consonne occlusive sourde [p, t, k] qui permettra son relâchement.

- Le recours à la prononciation nuancée éduque la perception auditive des apprenants. « *Ce procédé consiste à déformer artificiellement un son afin d'optimiser le caractère mal perçu* »⁹⁸

Exemple : observons le timbre des sons [e, ø, o],

[e] est plus clair que [ø], lui-même plus clair que [o].

Si un apprenant prononce [e] au lieu de [ø], c'est qu'il a mal perçu le caractère sombre de la voyelle : on peut alors faire tendre ce son [ø] vers le son [o] afin d'assombrir le timbre.

⁹⁷ E.Guimbretière (1994). Ibid

⁹⁸ Université de Toulouse-le-Mirail. La méthode verbo-tonale de correction phonétique. In [http://marnesia.free.fr/docs/Conscience%20phonologique/m%E9thode verbo tonale correction phonetique.pdf](http://marnesia.free.fr/docs/Conscience%20phonologique/m%E9thode%20verbo%20tonale%20correction%20phonetique.pdf). (Consulté le 15/mars/2015) [en ligne]

Jusqu'à aujourd'hui, la méthode verbo-tonale continue d'être évoquée de façon élogieuse. Les expériences de correction phonétique utilisant ce système montrent que les résultats sont satisfaisants si ce système est utilisé à bon escient, c'est à dire en associant les théories aux pratiques de classe.

Bien que cette méthode ait été fructueuse en correction phonétique, certains formateurs préfèrent en revenir aux principes de la phonétique articulatoire, nettement plus aisés à expliquer ; d'autres (nous faisant partie de cette catégorie) proposent une sorte de compromis mêlant l'approche articulatoire parsemée de quelques ingrédients de verbo-tonale. Ceci s'observe dans bon nombre de manuels de phonétique corrective et de ressources pédagogiques disponibles sur le web.

CONCLUSION :

Nous ne pouvons ignorer que la prononciation est une affaire d'habitude et que c'est dans l'enfance, où l'organe de la parole est pour ainsi dire en voie de formation, qu'on parvient le plus facilement à parler toutes les langues. Bonne ou mauvaise, toute prononciation une fois acquise, subsiste avec une remarquable persistance, et il est difficile de corriger dans l'âge mûr certaines imperfections de langage contractées dans la jeunesse. Voilà pourquoi on ne saurait trop engager ceux qui ont pour mission d'instruire les enfants à développer de très tôt chez leurs apprenants les germes d'une prononciation nette et juste. L'enfant procède par imitation : s'il entend autour de lui prononcer correctement, il fera de même. Il faudra donc lui donner le bon exemple.

Cadre Pratique

CHAPITRE I

*L'étude préalable:
Cadre de l'expérimentation
et recueil du Corpus*

INTRODUCTION :

La démarche de conception d'un support d'apprentissage multimédia est envisagée comme un processus de résolution de problème.

En effet, N.Guichon dans son ouvrage « *Langues et Tice : méthodologie de conception de multimédia* » a noter qu'une équipe de projet multimédia « *est face à un objectif, à savoir la conception d'un logiciel d'apprentissage, sans disposer de procédure immédiate pour parvenir à cet objectif. Les contraintes multiples constituent autant de données du problème (les futures utilisateurs, le contexte d'utilisation, les objectifs pédagogiques visées, les moyens disponibles...)* qui conduisent à complexifier le problème (...) »⁹⁹

Ce chapitre va donc constituer cette étape d'avant projet ou d'étude préalable qui nous permettra d'identifier, à partir d'un contexte spécifique, les besoins de notre public cible et ainsi recueillir notre corpus qui sera le point de départ de notre recherche. Mais avant, nous procéderons à la présentation du cadre général de l'expérimentation.

I. PRESENTATION DU CADRE DE L'EXPERIMENTATION

Notre recherche porte sur la correction phonétique de la prononciation défectueuse de nos apprenants algériens arabophones en Français Langue Etrangère. Cette initiative se réalisera par le biais d'un didacticiel conçu et réalisé proprement pour eux, en partant de leurs besoins pour atteindre leurs objectifs.

I.1 Le lieu de l'expérimentation :

L'expérimentation dont nous rendons compte s'est déroulée dans le cadre de notre travail au sein du département de français à l'Université El Hadj Lakhdar de Batna qui compte actuellement (année universitaire 2014/2015) une cinquantaine d'enseignants permanents, une trentaine d'enseignants vacataires et 2048 étudiants répartis comme suit :

⁹⁹ N.Guichon(2006). *Langues et Tice : méthodologie de conception de multimédia* .Paris: Ophrys. P 170

Première année: 663 étudiants dont 518 filles et 145 garçons

Deuxième année: 452 étudiants dont 358 filles et 94 garçons

Troisième année : 482 étudiants répartis en trois spécialités

Fle et didactique des langues cultures : 326 étudiants

Langues métalangues et discours : 109 étudiants

Littérature : 47 étudiants

Master 1 : 227 étudiants

Fle et didactique des langues cultures : 78 étudiants

Langues métalangues et discours : 108 étudiants

Littérature : 41 étudiants

Master 2 : 224 étudiants

FLE et didactique des langues cultures : 115 étudiants

Langues métalangues et discours : 82 étudiants

Littérature : 27 étudiants

Dans le cadre de la réalisation de notre expérimentation, lors de l'étude préalable, le recueil du corpus (constitué d'enregistrements oraux d'étudiants) a été effectué dans une salle au niveau de département de français. Nous avons utilisé notre propre matériel (micro portable/ casque/ microphone), puisque notre département ne dispose ni d'un laboratoire de langue, ni de salle multimédia.

I.2 Le public informateur:

Pour le déroulement de cette expérimentation, nous avons réussi à regrouper, dans une salle du département, une trentaine d'étudiants de première année LMD volontaires qui ont manifesté sans hésitation, à nous prêter main forte. Le seul critère de choix été l'arabe dialectal comme langue maternelle. Le groupe été hétérogène et constitué majoritairement de filles (c'est le cas de notre département), âgés entre 19 et 22 ans, habitant Batna ville et la zone périphérique. Leur niveau de langue est qualifié de moyen.

I.3 Déroulement de l'expérimentation :

Pour mener à bien notre expérimentation, nous avons adopté une démarche en plusieurs phases:

-La première phase : le recueil du corpus

Cette première étape concerne le recueil du premier corpus qui nous guidera dans la suite de notre recherche et nous permettra de détecter les erreurs phonétiques de notre échantillon. Celles ci constitueront le point de départ de notre expérimentation qui nous permettra de consolider la base de données qui nous orientera dans la conception d'activités de remédiation que proposera le didacticiel.

-La deuxième phase : La conception

Cette phase est celle de l'écriture du scénario pédagogique du didacticiel

-La troisième phase : La réalisation

-La quatrième phase : l'évaluation du didacticiel

Lors de cette phase s'effectuera l'exploitation du programme par un échantillon représentatif d'étudiants en vue de l'évaluation, avec toute objectivité, de ses aspects techniques et pédagogiques. Avant d'entamer cette dernière phase, nous avons pris le soin d'expliquer aux membres de l'échantillon, l'objectif général de notre l'expérimentation.

II. DEMARCHE ADOPTEE POUR LE RECUEIL DU PREMIER CORPUS

Pour arriver à cerner les difficultés de prononciation du FLE auxquelles nos étudiants universitaires arabophones sont confrontés, le recueil de données pertinentes est une condition sine qua non. Pour la pertinence des données à recueillir, qui constitueront ainsi notre corpus, nous avons suivi la démarche suivante :

1. Présentation, à une trentaine d'étudiants de première année (1^{er} LMD) du département de français de l'université El hadj Lakhdar de Batna, d'une liste de mots isolés. Ces mots ont été choisis en raison des sons français qui semblent poser beaucoup de difficultés aux locuteurs arabophones.
2. L'enregistrement des étudiants lisant à voix haute la liste des mots proposés;
3. Transcription des données qui constituent notre corpus :
 - Transcription Orthographique (son- graphème) avec la notation phonétique des écarts de prononciation constatés par rapport au système phonologique du français standard ;
 - Transcription Phonétique (graphème- phonème) en respectant la convention de transcription Gars-Delic de blanche-Benveniste.
4. L'analyse des erreurs, en comparant la prononciation de nos sujets avec celle du natif, en vue d'en déduire les erreurs commises par nos informateurs et de les classer par type, pour établir une évaluation statistique en vue de proposer des activités de correction appropriés.

L'analyse de notre corpus va porter sur la réalisation des éléments ségmentaux (voyelles et consonnes).

III. INVENTAIRE DES ERREURS

Etudiant 1:

MOTS	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreur
Musée	[myzɛ]	voy orales	[myzi]	substitution [ɛ] / [i]
Paire	[pɛR]	voy orales	[pɛR]	/
Dessus	[dɔsy]	voy orales	[dɔsy]	substitution [ə] / [y]
Pleur	[plœR]	voy orales	[plœR]	/
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Honte	[ɪnt]	voy nasales	[Ont]	Dénasalisation [ɪ] / [O]
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒut]	/
Jour	[ʒuR]	voy orales	[ʒuR]	/
Voiture	[vwatyR]	voy orales	[vwatyR]	/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstym]	/
Bureau	[byRo]	voy orales	[byRo]	/
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynɛl]	/
Manger	[mBʒe]	voy orales	[mBʒi]	substitution [e] / [i]
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɪ]	voy nasales	[pɪ]	/
Pain	[pɛ̃]	Consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	Consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɪ]	consonnes	[pwasɪ]	/
Boisson	[bwasɪ]	Consonnes	[pwazɪ]	substitut [b] / [p] substitut [z] / [s]
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[ful]	substitution [ɔ] / [u]
Février	[fevRije]	voy orales	[fivRiji]	2 substitutions [e] / [i]
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	consonnes	[vas]	substitution [z] / [s]
Port	[pɔR]	voy orales	[pɔR]	/
Peau	[po]	voy orales	[pœ]	substitution [o] / [œ]
Rousse	[po]	voy orales	[pœ]	substitution [u] / [ə]

Sourd	[Rus] [suR]	voy orales + consonne	[Rəs] [səRd]	substitution [u]/[ə] insertion [d]
Rue		voy orales		/
Heure	[ry]	voy orales	[ry]	/
Directeur	[œR] [diRɛktœR]	voy orales	[œR] [diRɛktœR]	/
Enchanter	[ɛHBte]	voy nasales	[ɔHBte]	Dénasalisation [B]/[ɔ]

Commentaire :

Lors de l'oralisation des 36 mots présentés à notre apprenant, nous avons pu détecter divers problèmes de prononciation (nombre total 15 erreurs) :

-Notre première constatation est que les problèmes les plus rencontrés chez cet apprenant sont ceux des substitutions (des voyelles orales et des consonnes) qui s'élèvent au nombre de 12 :

9 Substitutions des voyelles orales : 1 sub [ɛ]/[i] + 3 sub [e]/[i] (tendance à la fermeture) + 2substitutions [u]/[ə] + 1sub [o]/[œ] + 1sub [ə]/[y] + 1sub [ɔ]/[u]

3 Substitutions des consonnes : 1sub [b]/[p] + 2sub [z]/[s]

-En plus des erreurs déjà citées, nous avons relevé **2 cas de dénasalisation** [ɪ]/[ɔ] et [B]/[ɔ].

-Une **insertion** de la consonne finale [d] du mot « sourd » prononcé [səRd] dû au problème d'interférence de la langue maternelle.

Etudiant 2:

MOTS	Transcription Phonétique Standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	voy orales	[myzi]	substitution [ɛ]/[i]
Paire	[pɛR]	voy orales	[pɛR]	/
Dessus	[dəsy]	voy orales	[dəsy]	/
Pleur	[plœR]	voy orales	[plœR]	/
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Honte	[ɪnt]	voy nasale	[ɪnt]	/
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒut]	/

Jour	[ʒʊR]	voy orales	[ʒʊR]	/
Voiture	[vʷatyR]	voy orales	[vʷatyR]	/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstym]	/
Bureau	[byRO]	voy orales	[byRO]	/
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynɛl]	/
Manger	[mãʒe]	voy nasales	[mõʒe]	substitution [ã] / [õ]
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Pain	[pɛ̃]	consonnes	(...)[pane]	pron=?
Bain	[bɛ̃]	consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	substitution [p]/[b]
Boisson	[bwasɔ̃]	Consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[ful]	substitution [ɔ] / [u]
Février	[fevrije]	Consonnes	[fevrije]	/
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	consonnes	[vas]	substitution [z] / [s]
Port	[pɔR]	voy orales	[pɔR]	/
Peau	[pɔ]	voy orales	[pə]	substitution [ɔ] / [ə]
Rousse	[RUS]	voy orales	[RUS]	substitution [u] / [ə]
Sourd	[sur]	voy orales	[sur]	/
Rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
Heure	[œR]	voy orales	[œR]	/
Directeur	[dirɛktœR]	voy orales	[dirɛktœR]	/

Commentaire :

Lors de l'oralisation des 36 mots présentés à notre apprennant, nous n'avons pu détecter qu'une incompréhension et 7 substitutions (des voyelles orales, nasales et des consonnes), le nombre total des erreurs est 8 :

4 Substitution de voyelles orales : 1 [ɔ] / [ə] + 1 [u] / [ə] + 1 [ɔ] / [u] + 1 [ɛ] / [i]

1 Substitution de voyelles nasales : [ã] / [õ]

2 Substitution des consonnes : [b] / [p] et [z] / [s]

Etudiant 3

MOTS	Transcription Phonétique Standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	voy orales	[myzɛ]	/
Paire	[pɛʀ]	voy orales	[pɛʀ]	/
Dessus	[dɛsy]	voy orales	[dysy]	substitution [ə] / [y]
Pleur	[plœʀ]	voy orales	[plœʀ]	/
Plaire	[plɛʀ]	voy orales	[plɛʀ]	/
Bureau	[byʀo]	voy orales	[biʀo]	substitution [i] / [y]
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasales	[ɔ̃nt]	Dénasalisation [ɔ̃] / [ɔ]
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒut]	/
Jour	[ʒur]	voy orales	[ʒur]	/
Voiture	[vwatyʀ]	voy orales	[vwatyʀ]	/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstym]	/
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynɛl]	/
Manger	[mɑ̃ʒɛ]	voy nasales	[mɑ̃ʒɛ]	substitution [ɑ̃] / [ɔ̃]
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Pain	[pɛ̃]	Consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	Consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	Consonnes	[pɛl]	/
Heure	œʀ	voy orales	œʀ	/
Rousse	[ʀus]	voy orales	[ʀus]	/
Rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
Sourd	[sur]	voy orales	[sur]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	Consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	Consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	Consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	Consonnes	[fɔl]	/
Février	[fevriʒɛ]	voy orales	[fivriʒɛ]	substitution [e] / [i]/
Vole	[vɔl]	Consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	Consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	Consonnes	[vas]	substitution [z] / [s]
Directeur	[dirɛktœʀ]	voy orales	[dirɛktœʀ]	substitution [ɛ] / [i]

Port	[pɔʀ]	Consonnes	[pɔʀt]	insertion [t]
Peau	[po]	voy orales	[po]	/
Enchanter	ɑ̃ʃɑ̃te	voy nasales	ɑ̃ʃɑ̃te	Dénasalisation [ɑ̃]/[ɔ]

Commentaire :

Lors de l'oralisation des 36 mots présentés à notre apprenant, nous avons pu détecter divers problèmes de prononciations (, le nombre total des erreurs est 11) :

-Les problèmes les plus rencontrés chez cet apprenant sont ceux **des substitutions** (des voyelles orales et nasales) qui s'élève au nombre de 6 :

4 Substitutions des voyelles orales : 1sub [ə]/[y] + 1sub [i]/[y] + 1sub [ɛ]/[i] + 1sub [e]/[i]

1 Substitution de voyelle nasale : [ɑ̃]/[ɔ]

1 substitution de consonne : [z]/[s]

-En plus des erreurs déjà citées, nous avons relevé 2 cas de **dénasalisation** [ɔ]/[ɑ̃] [ɑ̃]/[ɔ] et une **insertion** de la consonne finale [t] du mot « Port » [pɔʀ] prononcé [pɔʀt] (dû au problème d'interférence).

Etudiant 4

Mots	Transcription Phonétique Standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	voy orales	[muzi]	substitution [y]/[u] substitution [ɛ]/[i]
Paire	[pɛʀ]	voy orales	[pɛʀ]	/
Dessus	[dɔsi]	voy orales	[dɔsi]	substitution [ə]/[y]
Pleur	[plœʀ]	voy orales	[plœʀ]	/
Plaire	[plɛʀ]	voy orales	[plɛʀ]	/
Bureau	[byʀo]	voy orales	[biru]	substitution [y]/[i]
Honte	[ɪnt]	voy nasale	[ɪnt]	/
Ajoute	[ɑʒut]	voy orales	[ɑʒut]	/
Jour	[ʒur]	voy orales	[ʒur]	/
Voiture	[vwatyʀ]	voy orales	[vwatyʀ]	/
Une	[yn]	voy orales	[in]	substitution [y]/[i]/
Costume	[kɔstɪm]	voy orales	[kɔstim]	substitution [y]/[i]

Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tinɛl]	substitution [y] / [i]
Manger	[mãʒɛ]	voy orales	[mãʒi]	substitution [e] / [i]
Vingt	[Vẽ]	voy nasales	[Vẽ]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ]	Dénasalisation [ɔ̃] / [ɔ]
Rousse	[rus]	voy orales	[*us]	/
Rue	[ry]	voy orales	[ri]	substitution [y] / [i]
Sourd	[sur]	voy orales	[sœr]	substitution [u] / [œ]
Heure	[œr]	voy orales	[œr]	/
Directeur	dirɛktœr	voy orales	dirɛktœr	/
Port	[pɔr]	voy orales	[pɔr]	/
Peau	[po]	voy orales	[pə]	substitution [o] / [ə]
Pain	[pẽ]	Consonnes	[pẽ]	/
Bain	[bẽ]	Consonnes	[bẽ]	/
Pelle	[pɛl]	Consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	Consonnes	[bwasɔ̃]	substitution [b] / [p]
Boisson	[bwasɔ̃]	Consonnes	[pwasɔ̃]	substitution [p] / [b]
Belle	[bɛl]	Consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[ful]	substitution [ɔ] / [u]
Février	[fevrije]	voy orales	[fivrije]	substitution [e] / [i]
Vole	[vɔl]	voy orales	[vul]	substitution [ɔ] / [u]
Face	[fas]	Consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	Consonnes	[vaz]	/
Enchanter	ãʃãte	voy nasales	ɔʃãte	Dénasalisation [ã] / [ɔ]

Commentaire :

En lisant la liste ci dessus, l'apprenant a prononcé de façon erronée plusieurs mots.

Nous n'avons noté que des substitutions (des voyelles orales et de consonnes), le nombre total est de 16 :

14 Substitutions touchant les voyelles orales : 2 sub [ɔ] / [u] + 5sub [y] / [i] + 1sub [o] / [ə] + 2sub [e] / [i]

+ 1sub [u] / [œ] + 1 sub [ɛ] / [i] + 1 sub [ə] / [y] + 1 sub [ə] / [i]

2 substitutions touchant les consonnes : [p] / [b] + [b] / [p]

-En plus des erreurs de substitutions, nous avons relevé 2 cas de dénasalisation [ɔ̃] / [ɔ] [ã] / [ɔ̃].

Etudiant 5

MOTS	Transc/ Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	voy orales	[myzi]	substitution [ɛ] / [i]
Paire	[pɛR]	voy orales	[pɛR]	/
Dessus	[dɛsy]	voy orales	[disy]	substitution [ə] / [i]
Pleur	[plœR]	voy orales	[plœR]	/
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Bureau	[byʀo]	voy orales	[byʀo]	/
Honte	[ɪnt]	voy nasale	[ɪnt]	/
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒut]	/
Jour	[ʒʊR]	voy orales	[ʒʊR]	/
Voiture	[vwatyʀ]	voy orales	[vwatyʀ]	/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstym]	/
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynɛl]	/
Manger	[mãʒɛ]	voy nasales	[mãʒi]	substitution [ã] / [ɔ̃]
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Heure	[œR]	voy orales	[œR]	/
Directeur	dirɛktœR	voy orales	dirɛktœR	/
Port	[pɔR]	voy orales	[pɔR]	/
Peau	[po]	voy orales	[pə]	substitution [o] / [ə]
Rousse	[rus]	voy orales	[rus]	/
Rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
Sourd	[sur]	voy orales	[sur]	/
Pain	[pɛ̃]	consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	consonnes	[fɔl]	/
Février	[fevrije]	voy orales	[fivrije]	substitution [e] / [i]
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/

Face	[fas]	consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	consonnes	[vaz]	/
enchanter	ãjãte	voy nasales	ãjãte	/

Commentaire :

Tous les problèmes rencontrés chez cet apprenant sont ceux des substitutions des voyelles orales et nasales qui sont au nombre de 5 :

4 Substitutions des voyelles orales : 1sub [ə] / [i] + 1sub [o] / [ə] + 1sub [ɛ] / [i] + 1sub [e] / [i]

1 Substitution des voyelles nasales : [ã] / [õ]

Etudiant 6

Mots	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	voy orales et consonnes	[mysi]	substitution [ɛ] / [i] substitution [z] / [s]
Paire	[pɛR]		[pɛR]	/
Dessus	[dəsy]	voy orales	[dysy]	substitution [ə] / [y]
Pleur	[plœR]	voy orales	[plœR]	/
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Bureau	[byRO]	voy orales	[byRO]	/
Honte	[ɪnt]	voy orales	[ɪnt]	/
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒuti]	insertion [i]
Jour	[ʒUR]	Consonnes	[ʒUR]	/
Voiture	[vwatyR]	voy orales	[vwatyR]	/
Une	[yn]	voy orales	[in]	substitution [y] / [i]
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstim]	substitution [y] / [i]
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynɛl]	/
Manger	[mãʒɛ]	voy orales	[mãʒɛ]	/
Vingt	[Vẽ]	voy nasales	[Vẽ]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[põ]	voy nasales	[põ]	/
Heure	[œR]	voy nasales	[œR]	/
Directeur	dirɛktœR	voy orales	derɛktœR	substitution [i] / [e]
Port	[pɔR]	voy orales	[pɔR]	/

Peau	[po]	voy orales	[pu]	substitution [o] / [u]
Rousse	[rus]	voy orales	[rus]	/
Rue	[ry]	voy orales	[ri]	substitution [y] / [i]
Sourd	[sur]	voy orales	[sor]	substitution [u] / [o]
Pain	[pɛ̃]	voy orales	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	Consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	Consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	Consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	Consonnes	[pwasɔ̃]	substitution [b] / [p]
Belle	[bɛl]	Consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	Consonnes	[vɔl]	substitution [f] / [v]
Février	[fevrije]	Consonnes	[fevrije]	/
Vole	[vɔl]	Consonnes	[vɔl]	/
Phase	[faz]	Consonnes	[vas]	substitution [f] / [v]
Vase	[vaz]	Consonnes	[vaz]	/
		Consonnes		
enchanter	[ɑ̃ʃɑ̃te]	voy nasales	[ɑ̃ʃɑ̃te]	/

Commentaire :

Lors de l'oralisation des 36 mots présentés à notre apprenant, nous avons pu détecter divers problèmes de prononciations, le nombre total des erreurs est 13 :

-Les problèmes les plus rencontrés chez cet apprenant sont ceux des substitutions (des voyelles orales et nasales) qui s'élève au nombre de 12 :

8 Substitutions des voyelles orales : 1sub [ə] / [y] + 3sub [y] / [i] + 1sub [ɛ] / [i] + 1sub [i] / [e] + 1sub [o] / [u] + 1sub [u] / [o]

4 substitutions des consonnes : 1 sub [z] / [s] + 2 sub [f] / [v] + 1 sub [p] / [b]

-En plus des erreurs déjà citées, nous avons relevé **1 cas d'insertion** de la voyelle [i] du mot « ajoute » prononcé [azuti] (prononciation éronné du shwa[ə])

Etudiant 7

Mots	Transcription Phonétique standard	Type du phonème erroné	Transcription Phonétique Du Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	voy orales	[myzi]	substitution[ɛ]/[i]
Paire	[pɛR]	voy orales	[pɛR]	/
Dessus	[dəsy]	voy orales	[dəsy]	/
Pleur	[plœR]	voy orales	[plœR]	/
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Bureau	[byʀo]	voy orales	[biʀu]	substitution[y]/[i] substitution [o]/ [u]
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒut]	/
Jour	[ʒuR]	Consonne	[ʒuR]	/
Voiture	[vwatyR]	Consonne	[vwatʃyR]	insertion[ʃ]/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstym]	Consonne	[kɔstʃym]	insertion[ʃ]
Tunnel	[tynɛl]	voy orales +Consonne	[tʃynɛl]	insertion[ʃ] Substitution [ɛ]/ [e]
Manger	[mãʒe]	voy nasales	[mɔ̃ʒe]	Substitution [ã]/ [ɔ̃]
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vɔ̃]	nasalisation [ø]/ [ɔ̃]
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pã]	Substitution [ɔ̃]/ [ã]
Heure	[œR]	voy orales	[œR]	/
Directeur	[dirɛktœR]	voy orales	dɛrɛktœR	substitution [i] /[e]
Port	[pɔR]	Consonnes	[pɔʀt]	insertion[t]
Peau	[po]	voy orales	[po]	/
Rousse	[ʀus]	voy orales	[ʀus]	/
Rue	[ry]	voy orales	[ry]	substitution [y] /[i]
Sourd	[suR]	Consonnes	[surd]	insertion[d]
Pain	[pɛ̃]	Consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	Consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	Consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	Consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	Consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	Consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[fɔl]	/
Février	[fevrije]	voy orales	[fivrije]	substitution [e] /[i]
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	consonnes	[fas]	/

Vase	[vaz]	consonnes	[faz]	substitution [v] / [f]
Bain	[bɛ̃]	consonnes	[bɛ̃]	/
Enchanter	[ɑ̃ʃɑ̃te]	voy nasales	[oʃɑ̃te]	Dénasalisation [ɑ̃] / [o]

Commentaire :

Lors de l'oralisation des 36 mots présentés à notre apprenant, nous avons pu détecter de nombreux problèmes de prononciations (le nombre total des erreurs est 17) :

-Les problèmes les plus rencontrés chez cet apprenant sont ceux des substitutions (des voyelles orales, nasales et des consonnes) qui s'élève au nombre de 10 :

7 Substitutions des voyelles orales : 1sub [i] / [e] + 2sub [y] / [i] + 2sub [ɛ] / [i] + 1sub [e] / [i] + 1sub [o] / [u]

2 Substitutions de voyelle nasale : [ɑ̃] / [ɔ̃]

1substitution de consonne : substitution [v] / [f]

-Une dénasalisation [ɑ̃] / [o]

-Une nasalisation : [ø] / [ɔ̃]

- 5 insertions :

Une première de la consonne finale [t] du mot « Port » [pɔʀ] prononcé [pɔʀt] et une seconde de la consonne finale [d] du mot « sourd » [sɔʀ] prononcé [sɔʀd] (dû au problème d'interférence).

Les 3 autres insertions du phonème [ʃ] après le [t]

Etudiant 8

MOTS	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
musée	[myzɛ]	voy orales	[myzi]	substitution[ɛ]/[i]
paire	[pɛʀ]	voy orales	[pɛʀ]	/
dessus	[dəsy]	voy orales	[dəsy]	/
pleur	[plœʀ]	voy orales	[plœʀ]	/
plaire	[plɛʀ]	voy orales	[plɛʀ]	/
bureau	[byʀo]	voy orales	[byʀu]	substitution[o]/[u]
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒut]	/
jour	[ʒʀ]	voy orales	[ʒʀ]	/
voiture	[vwatyʀ]	voy orales	[vwatyʀ]	/

une	[yn]	voy orales	[yn]	/
costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstym]	/
tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynɛl]	/
Manger	[mɑ̃ʒe]	voy orales voy nasales	[mɔ̃ʒi]	substitution[e]/[i] substitution[ɑ̃]/[ɔ̃]
vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Heure	[œr]	voy orales	[œr]	/
directeur	dirɛktœr	voy orales	dirɛktœr	/
Port	[pɔʀ]	voy orales	[pɔʀ]	/
peau	[po]	voy orales	[po]	/
rousse	[rus]	voy orales	[rus]	/
rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
sourd	[sur]	voy orales	[sur]	/
pain	[pɛ̃]	consonnes	[pɛ̃]	/
bain	[bɛ̃]	consonnes	[bɛ̃]	/
pelle	[pɛl]	consonnes	[pɛl]	/
poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[pwasɔ̃]	/
boisson	[bwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	/
belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
folle	[fɔl]	consonnes	[fɔl]	/
Février	[fevrije]	voy orales	[fivriji]	2 substitutions [e]/[i]
vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	consonnes	[fas]	/
vase	[vaz]	consonnes	[vaz]	/
enchanter	[ɑ̃ʃɑ̃te]	voy nasales	[ɑ̃ʃɑ̃te]	substitution [ɑ̃] / [ɔ̃]

Commentaire :

Tous les problèmes rencontrés chez cet apprenant sont ceux des substitutions des voyelles orales et nasales qui sont au nombre de 7 :

5 Substitutions des voyelles orales : 1sub [e] / [i] + 1sub [o] / [u] + 1sub [ɛ] / [i] + 2sub [e] / [i]

2 Substitution des voyelles nasales : [ɑ̃] / [ɔ̃]

Etudiant 9

MOTS	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	voy orales	[myzɛ]	/
Paire	[pɛR]	voy orales	[pɛR]	/
Dessus	[dɛsy]	voy orales	[dɛsy]	substitution [ə] / [y]
Pleur	[plœR]	voy orales	[plœR]	/
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Bureau	[byRɔ]	voy orales	[biRU]	substitution [y] / [i] substitution [o] / [u]
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Jour	[ʒUR]	voy orales	[ʒUR]	/
Voiture	[vwatɪR]	voy orales	[vwatɪR]	/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstɪm]	voy orales	[kɔstɪm]	/
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynɛl]	/
Manger	[mãʒɛ]	voy nasales	[mãʒɛ]	/
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vɔ̃]	nasalisation [ø] / [ɔ̃]
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Heure	[œR]	voy orales	[œR]	/
Directeur	[dirɛktœR]	voy orales	[dirɛktœR]	/
Port	[pɔR]	voy orales	[pɔR]	/
Peau	[po]	voy orales	[po]	/
Rousse	[Rus]	voy orales	[Rus]	/
Rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
Sourd	[sur]	voy orales	[sur]	/
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒut]	/
Pain	[pɛ̃]	consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[fol]	substitution [ɔ] / [o]
Février	[fevriʒɛ]	voy orales	[fevriʒi]	substitution [e] / [i]
Vole	[vɔl]	voy orales	[vol]	substitution [ɔ] / [o]
Face	[fas]	consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	consonnes	[vaz]	/

Enchanter	[ãʃãte]	voy nasales	[ãʃãte]	/
-----------	---------	-------------	---------	---

Commentaire :

Après la lecture de la liste ci-dessus par l'apprenant, nous n'avons détecté chez lui que 7 erreurs de deux types :

6 Substitutions des voyelles orales : 2 sub [ɔ] / [o] + 1 sub [o] / [u] + 1 sub [y] / [i] + 1 sub [e] / [i] + 1 sub [ə] / [y]

1 Nasalisation : [ø] / [ɔ̃]

Etudiant 10

MOTS	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	voy orales	[myzi]	substitution [ɛ]/[i]
Paire	[pɛʀ]	voy orales	[pɛʀ]	/
Dessus	[dɔsy]	voy orales	[dɔsy]	/
Pleur	[plœʀ]	voy orales	[plœʀ]	/
Plaire	[plɛʀ]	voy orales	[plɛʀ]	/
Bureau	[byʀo]	voy orales	[byʀo]	/
Manger	[mãʒɛ]	voy nasales	[mɔ̃ʒɛ]	Substitution [ã]/[ɔ̃]
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒut]	/
Jour	[ʒʀ]	voy orales	[ʒʀ]	/
Voiture	[vwatyʀ]	voy orales	[vwatyʀ]	/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstym]	/
Tunnel	[tynɛl]	voy nasales	[tynɛl]	/
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Heure	[œʀ]	voy orales	[œʀ]	/
Directeur	[dirɛktœʀ]	voy orales	[dɛrɛktœʀ]	substitution [i] / [e]
Port	[pɔʀ]	voy orales	[pɔʀ]	/
Peau	[po]	voy orales	[po]	/
Rousse	[ʀus]	voy orales	[ʀus]	/

Rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
Sourd	[sur]	voy orales	[sur]	/
Pain	[pẽ]	consonnes	[pẽ]	/
Pelle	[pɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	substitution[p]/[b]
Boisson	[bwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	consonnes	[fɔl]	/
Février	[fevrije]	voy orales	[fivriji]	2 substitutions[e]/[i]
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Phase	[fas]	consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	consonnes	[vaz]	/
Enchanter	[ãʃãte]	voy nasales	[ɔ̃ʃɔ̃te]	Substitution [ã]/[ɔ̃]

Commentaire :

Toutes les erreurs commises par cet étudiant sont des substitutions de tout genre: celles des voyelles orales, nasales et des consonnes. Nous comptons au total 7 :

4 Substitutions des voyelles orales : 2 sub [e]/[i] + 1sub [ɛ]/[i] + 1sub [i]/[e]

2 Substitutions des voyelles nasales : [ã]/[ɔ̃]

1 substitution de consonne : sub [p]/[b]

Etudiant 11

MOTS	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	voy orales	[myzɛ]	/
Paire	[pɛR]	voy orales	[pɛR]	/
Dessus	[dɛsy]	voy orales	[dsu]	omission[ə] +subst[y]/[u]
Pleur	[plœR]	voy orales	[plœR]	/
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Bureau	[byro]	voy orales	[byru]	substitution[o]/[u]

Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒut]	/
Jour	[ʒuR]	voy orales	[ʒuR]	/
Voiture	[vwatyR]	voy orales	[vwatyR]	/
Une	[yn]	voy orales	[in]	substitution [y] / [i]
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstim]	substitution [y] / [i]
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynɛl]	/
Manger	[mãʒe]	voy nasales	[mãʒe]	/
Vingt	[Vẽ]	voy nasales	[Vẽ]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Heure	[œR]	voy orales	[œR]	/
Directeur	dirɛktœR	voy orales	diriktœR	substitution [ɛ] / [i]
Port	[pɔR]	voy orales	[pɔR]	/
Peau	[po]	voy orales	[pə]	substitution [o] / [ə]
Rousse	[rus]	voy orales	[rus]	/
Rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
Sourd	[sur]	voy orales	[sur]	/
Pain	[pẽ]	consonnes	[pẽ]	/
Bain	[bẽ]	consonnes	[bẽ]	/
Pelle	[pɛl]	consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[ful]	substitution [ɔ] / [u]
Février	[fevrije]	voy orales	[fivriji]	2 substitutions [e] / [i]
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	consonnes	[vaz]	/
Enchanter	[ãʃãte]	voy nasales	[ãʃãte]	/

Commentaire :

Après oralisation de la liste ci-dessus, nous avons comptabilisé 9 erreurs de deux types :

- **8 Substitutions des voyelles orales** : 1sub [ə] / [y] + 3sub [y] / [i] + 1sub [ɛ] / [i] + 1sub [i] / [e] + 1sub [ɔ] / [u] + 1sub [u] / [o] et -1 omission [ə]

Etudiant 12

MOTS	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	voy orales	[myzɛ]	/
Paire	[pɛʀ]	voy orales	[pɛʀ]	/
Dessus	[dɛsy]	voy orales	[dysy]	substitution [ə] / [y]
Pleur	[plœʀ]	voy orales	[plœʀ]	/
Plaire	[plɛʀ]	voy orales	[plœʀ]	substitution [ɛ] / [œ]
Bureau	[byʀo]	voy orales	[biru]	substitution [y] / [i] substitution [o] / [u]
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒut]	/
Jour	[ʒʀ]	voy orales	[ʒʀ]	/
Voiture	[vwatyʀ]	voy orales	[vwatyʀ]	/
Une	[yn]	voy orales	[in]	substitution [y] / [i]
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstim]	substitution [y] / [i]
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynɛl]	/
Manger	[mãʒɛ]	voy orales	[mãʒi]	substitution [e] / [i]
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Heure	[œʀ]	voy orales	[œʀ]	/
Directeur	dirɛktœʀ	voy orales	diriktœʀ	substitution [ɛ] / [i]
Port	[pɔʀ]	voy orales	[pɔʀ]	substitution [ɔ] / [o]
Peau	[po]	voy orales	[pə]	/
Rousse	[rus]	voy orales	[ros]	substitution [u] / [o]
Rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
Sourd	[sur]	voy orales	[sur]	/
Pain	[pɛ̃]	consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[ful]	/
Février	[fevrije]	voy orales	[fivriji]	substitution [e] / [i]
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	consonnes	[fas]	/

Vase	[vaz]	consonnes	[vaz]	/
enchanter	[ãʃãte]	voy nasales	[ãʃãte]	/

Commentaire :

Lors de l'analyse des 36 mots oralisés par cet apprenant, nous n'avons constaté que des problèmes de substitutions des voyelles orales qui s'élèvent au nombre de 11 :

1 sub [ɛ] / [i] + 2 sub [e] / [i] (tendance à la fermeture) + 1 sub [u] / [o] + 1 sub [ə] / [y] + 1 sub [ɔ] / [o]
+ 3 sub [y] / [i] + 1 sub [ɛ] / [œ] + 1 sub [o] / [u]

Etudiant 13

MOTS	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	voy orales	[myzi]	substitution [ɛ] / [i]
Paire	[pɛʀ]	voy orales	[piʀ]	substitution [ɛ] / [i]
Dessus	[dɔsy]	voy orales	[disy]	substitution [ə] / [i]
Pleur	[plœʀ]	voy orales	[plœʀ]	/
Plaire	[plɛʀ]	voy orales	[plɛʀ]	/
Bureau	[byʀo]	voy orales	[biʀu]	substitution [y] / [i] substitution [o] / [u]
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒut]	/
Jour	[ʒʀ]	voy orales	[ʒʀ]	/
Voiture	[vwatyʀ]	voy orales	[vwatyʀ]	/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstym]	/
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynɛl]	/
Manger	[mãʒɛ]	voy orales	[mãʒi]	substitution [e] / [i]
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pã]	substitution [ɔ̃] / [ã]
Heure	[œʀ]	voy orales	[œʀ]	/
Directeur	dirɛktœʀ	voy orales	deriktœʀ	substitution [i] / [e]

Port	[pɔʀ]	voy orales	[pɔʀ]	/
Peau	[po]	voy orales	[po]	/
Rousse	[ʀus]	voy orales	[ʀus]	/
Rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
Sourd	[sur]	Consonnes	[surd]	insertion [d]
Pain	[pɛ̃]	Consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	Consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	Consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	Consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	Consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	Consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[fɔl]	/
Février	[fevʀije]	voy orales	[fevʀije]	/
Vole	[vɔl]	Consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	Consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	Consonnes	[vaz]	/
Enchanter	[ãʃãte]	voy nasales	[ãʃãte]	/

Commentaire :

Le nombre d'erreurs commises par cet étudiant est 9, nous comptons parmi elles 8 substitutions :

-7 Substitutions des voyelles orales : 1 sub [e] / [i] + 2 sub [ɛ] / [i] + 1 sub [i] / [e] + 1 sub [o] / [u] + 1 sub [y] / [i] + 1 sub [ə] / [i]

-1 Substitution des voyelles nasales : [ɔ̃] / [ã]

-1 insertion de la consonne finale [d] du mot « sourd » [sur] prononcée [surd] (dû au problème d'interférence).

Etudiant 14

MOTS	Transcription Phonétique	Type	Transcription Phonétique	Type d'erreurs
------	--------------------------	------	--------------------------	----------------

	standard		Locuteur	
Musée	[myzɛ]	voy orales	[myzɛ]	/
Paire	[pɛR]	voy orales	[pɛR]	/
Dessus	[dəsy]	voy orales	[dysy]	substitution [ə]/[y]
Pleur	[plœR]	voy orales	[plœR]	/
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Bureau	[byro]	voy orales	[biRO]	substitution[y]/[i]
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[azut]	voy orales	[azut]	/
Jour	[ʒur]	voy orales	[ʒur]	/
Voiture	[vwatyR]	voy orales	[vwatyR]	/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstym]	/
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynɛl]	/
Manger	[mãʒe]	voy orales	[mãʒi]	substitution[e]/[i]
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Heure	[œR]	voy orales	[œR]	/
Directeur	dirɛktœR	voy orales	[dɛRɛktœR]	substitution [i] / [e]]
Port	[pɔR]	consonnes	[pɔRt]	insertion [t]
Peau	[po]	voy orales	[pə]	substitution[o]/[ə]
Rousse	[Rus]	voy orales	[Rus]	/
Rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
Sourd	[sur]	consonnes	[surd]	Insertion [d]
Pain	[pɛ̃]	consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[fɔl]	/
Février	[fevrije]	voy orales	[fivrije]	substitution [e] / [i]
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	Consonnes	[vaz]	/
Enchanter	ãʃãte	voyel nasales	ãʃãte	/

Commentaire :

Le nombre d'erreurs commises par cet étudiant est 8, nous comptons parmi elles :

-6 Substitutions des voyelles orales : 2 sub [e] / [i] + 1sub [i] / [e] + 1sub [o] / [ə] + 1sub [y] / [i] + 1sub [ə] / [y]

-2 insertions :

Celle de la consonne finale [d] du mot « sourd » [sur] prononcé [surd]

Et celle de la consonne finale [t] du mot « port » [pɔR] prononcé [pɔRt]

(Due au problème d'interférence).

Etudiant 15

MOTS	Transcription Phonétique Standard	type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	voy orales	[pnon= ?]	mot incomprehensible
Paire	[pɛR]	voy orales	[pɛR]	/
Dessus	[dɔsy]	voy orales	[dɔsy]	/
Pleur	[plœR]	voy orales	[plyR]	substitution[œ]/[y]
Bureau	[byRɔ]	voy orales	[bIRu]	substitution[y]/[i] substitution [o]/[u]
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒut]	/
Jour	[ʒuR]	voy orales	[ʒuR]	/
Voiture	[vwatyR]	Consonnes	[vwatʃyR]	insertion[ʃ]
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstym]	Consonnes	[kɔstʃym]	insertion[ʃ]
Tunnel	[tynɛl]	Consonnes	[tʃynɛl]	insertion[ʃ]
Manger	[mɑ̃ʒɛ]	voy nasales	[mɔ̃ʒɛ]	Substitution [ɑ̃]/[ɔ̃]
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Heure	[œR]	voy orales	[œR]	/

Directeur	dirɛktœʁ	voy orales	[dirɛktœʁ]	/
Port	[pɔʁ]	Consonnes	[pɔʁt]	/
Peau	[po]	voy orales	[po]	insertion [t]
Rousse	[ʁus]	voy orales	[ʁys]	/
Rue	[ʁy]	voy orales	[ʁy]	substitution[u]/[y]
Sourd	[sʁ]	voy orales	[sʁ]	/
Pain	[pɛ̃]	Consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	Consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	Consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	Consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	Consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	Consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[fɔl]	/
Février	[fɛvʁijɛ]	voy orales	[fivʁijɛ]	/
Vole	[vɔl]	Consonnes	[vɔl]	substitution [e] / [i]
Face	[fas]	Consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	Consonnes	[vaz]	/
Enchanter	[ɑ̃ʃɑ̃tɛ]	voy nasales	[ʒʃɑ̃tɛ]	/
				2Substitut [ɑ̃]/[ɔ̃]

Commentaire :

L'analyse des 36 mots oralisés par cet apprenant nous a permis de détecter 12 problèmes de prononciation à savoir:

-Des **substitutions** au nombre de 8:

5 des voyelles orales : 1sub [e] / [i] + 1sub [o] / [u] + 1sub [u] / [y] + 1sub [y] / [i] + 1sub [œ] / [y]

3 des voyelles nasales : Substitutions [ɑ̃]/[ɔ̃]

- **4 insertions** :

Une de la consonne finale [t] du mot « Port » [pɔʁ] prononcé [pɔʁt]

3 insertions du phonème [ʃ] après le [t] « voiture » [vwatʃyʁ] / « tunnel » [tʃynɛl] / « costume » [kɔstʃym]

Etudiant 16

MOTS	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	voy orales	[myzi]	substitution[ɛ]/[i]
Paire	[pɛR]	voy orales	[pɛR]	/
Dessus	[dɛsy]	voy orales	[dɛsy]	substitution[ə]/[y]
Pleur	[plœR]	voy orales	[plœR]	/
Bureau	[byʀo]	voy orales	[byʀo]	/
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒut]	/
Jour	[ʒur]	voy orales	[ʒur]	/
Voiture	[vwatyR]	voy orales	[vwatyR]	/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstym]	/
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynɛl]	/
Manger	[mɑ̃ʒɛ]	voy nasales	[mɑ̃ʒɛ]	/
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Heure	[œR]	voy orales	[œR]	/
Directeur	dirɛktœR	voy orales	[dɛrɛktœR]	substitution[i]/[e]
Port	[pɔR]	voy orales	[pɔR]	/
Peau	[po]	voy orales	[po]	/
Rousse	[rus]	voy orales	[rys]	substitution[u]/[y]
Rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
Sourd	[sur]	voy orales	[sur]	/
Pain	[pɛ̃]	Consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	Consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	Consonnes	[bɛl]	substitution[p]/[b]
Poisson	[pwasɔ̃]	Consonnes	[bwasɔ̃]	substitution[p]/[b]
Boisson	[bwasɔ̃]	Consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	Consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[fɔl]	/
Février	[fɛvriʒɛ]	voy orales	[fivriʒɛ]	substitution [e] / [i]
Vole	[vɔl]	Consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	Consonnes		

Vase	[vaz]	Consonnes	[faz]	substitution[s]/[z]
Enchanter	[ãʃãte]	voy nasales	[vaz]	/
			[ãʃãte]	/

Commentaire :

Toutes les erreurs commises par cet étudiant sont des substitutions des voyelles orales et des consonnes. Nous comptons au total 8 erreurs :

5 Substitutions des voyelles orales : 1 sub [e] / [i] + 1sub [ɛ] / [i] + 1sub [i] / [e] + 1 sub [ə] / [y] +

1sub [u] / [y]

3 substitutions des consonnes : 2 sub [p] / [b] + 1 sub [s] / [z]

Etudiant 17

MOTS	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	voy orales	[myzi]	substitution[ɛ]/[i]
Paire	[pɛR]	voy orales	[pɛR]	/
Dessus	[dəsy]	voy orales	[dysy]	substitution [ə]/[y]
Pleur	[plœR]	voy orales	[plœR]	/
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Bureau	[byRO]	voy orales	[biru]	substitution[y]/[i] substitution [o]/[u]
Honte	[õnt]	voy nasale	[õnt]	/
Ajoute	[azut]	voy orales	[azut]	/
Jour	[ʒuR]	voy orales	[ʒuR]	/
Voiture	[vwatyR]	voy orales	[vwatyR]	/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kustym]	substitution[ɔ]/[u]
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynɛl]	/
Manger	[mãʒe]	voy orales et nasales	[mõʒi]	substitution[e]/[i] substitution [ã]/[õ]
Vingt	[Vẽ]	voy nasales	[Vẽ]	/

Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pã]	Substitution [ɔ̃]/[ã]
Heure	[œR]	voy orales	[œR]	/
Directeur	direktœR	voy orales	[dœRɛktœR]	substitution[i]/[ɛ]
Port	[pɔR]	consonnes	[pɔR]	/
Peau	[po]	voy orales	[po]	/
Rousse	[RUS]	voy orales	[RUS]	/
Rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
Sourd	[sur]	consonnes	[sur]	/
Pain	[pɛ̃]	consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[fɔl]	/
Février	[fevrije]	voy orales	[fevrije]	/
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	Consonnes	[vaz]	/
Enchanter	[ãʃãte]	voyel nasales	[ɔ̃ʃɔ̃te]	2Substitutions[ã]/[ɔ̃]

Commentaire :

L'analyse des 36 mots oralisés par cet apprenant ne nous a permis de détecter que des problèmes de substitutions. Nous avons compté 10 erreurs à savoir :

- **6 substitutions des voyelles orales** : 1sub [e] / [i] + 1sub [ɔ] / [u] + 1sub [ɛ] / [i] + 1sub [y] / [i] + 1sub [i] / [ɛ] + 1sub [o] / [u]

- **4 substitutions des voyelles nasales** : 3 Sub [ã] / [ɔ̃] + 1 Sub [ɔ̃] / [ã]

Etudiant 18

MOTS	Transcription Phonétique	Type	Transcription Phonétique	Type d'erreurs
------	--------------------------	------	--------------------------	----------------

	standard		Locuteur	
Musée	[myzɛ]	voy orales	[myzɛ]	/
Paire	[pɛR]	voy orales	[piR]	substitution[ɛ]/[i]
Dessus	[dasy]	voy orales	[dysy]	substitution [ə] / [i]
Pleur	[plœR]	consonnes	[plœ]	omission[R]
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Bureau	[byRɔ]	voy orales	[byRɔ]	/
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒut]	/
Jour	[ʒuR]	voy orales	[ʒuR]	/
Voiture	[vwatyR]	voy orales	[vwatyR]	/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstym]	/
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynɛl]	/
Manger	[mãʒɛ]	voy orales	[mãʒɛ]	/
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales consonnes	[Vint]	Substitution [ɛ̃]/[i]+ insertion[n][t]
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Heure	[œR]	voy orales	[œR]	/
Directeur	dirɛktœR	voy orales	[derɛktœR]	substitution[i]/[e]
Port	[pɔR]	voy orales	[pɔRt]	insertion[t]
Peau	[po]	voy orales	[pə]	substitution[o]/[ə]
Rousse	[rus]	voy orales	[rys]	substitution[u]/[y]
Rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
Sourd	[suR]	voy orales	[soR]	substitution[u]/[o]
Pain	[pɛ̃]	consonnes	[bɛ̃]	substitution[p]/[b]
Bain	[bɛ̃]	consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	consonnes	[bɛl]	substitution[p]/[b]
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	substitution[p]/[b]
Boisson	[bwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[fɔl]	/
Février	[fevrije]	voy orales	[fivrije]	substitution [e] / [i]
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	consonnes	[faz]	substitution[s]/[z]
Vase	[vaz]	consonnes	[vaz]	/
Enchanter	[ãʃãte]	voy nasales	[ãʃãte]	/

Commentaire :

L'analyse des 36 mots oralisés par cet apprenant nous a permis de détecter plusieurs types d'erreurs de prononciation (le nombre total des erreurs est 15) :

-Les problèmes les plus rencontrés chez cet apprenant sont ceux des substitutions (des voyelles orales et des consonnes) qui s'élèvent au nombre de 11 :

7 Substitutions des voyelles orales : 1sub [i] / [e] + 1sub [u] / [o] + 1sub [ε] / [i] + 1sub [e] / [i] + 1sub [u] / [y] + 1 sub [o] / [ə] + 1 sub [ə] / [i]

4 substitution de consonne : 3substitution [p] / [b] + 1substitution [s] / [z]

-Une omission de la consonne [r] du mot « pleur » [plœR] prononcé [plœ]

- Plusieurs insertions :

Une insertion de la consonne finale [t] du mot « Port » [pɔR] prononcé [pɔRt]

Une insertion des consonnes [n] et [t] dans le mot « vingt » [Vɛ̃] prononcé [Vint] précédé d'une dénasalisation (problème d'interférence)

Etudiant 19

MOTS	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzε]	voy orales	[(...)myzε]	Hesitation,
Paire	[pεR]	voy orales	[pεR]	/
Dessus	[dɔsy]	voy orales	[dɔsy]	/
Pleur	[plœR]	voy orales	[plœR]	/
Plaire	[plεR]	voy orales	[plœR]	substitution[ε]/[œ]
Bureau	[byro]	voy orales	[buru]	substitution[y]/[u] substitution [o]/[u]
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[azut]	voy orales	[azut]	/
Jour	[ʒur]	voy orales	[ʒur]	/
Voiture	[vwatyr]	voy orales	[vwatyr]	/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstym]	/

Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynɛl]	/
Manger	[mãʒe]	voy orales	[mãʒe]	/
Vingt	[Vẽ]	voy nasales	[Vẽ]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Heure	[œʀ]	voy orales	[œʀ]	/
Directeur	d̥irɛktœʀ	voy orales	[dɛrɛktœʀ]	substitution[i]/[e]
Port	[pɔʀ]	consonnes	[pɔʀ]	/
Peau	[po]	voy orales	[po]	/
Rousse	[rus]	voy orales	[rus]	/
Rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
Sourd	[sur]	consonnes	[sur]	/
Pain	[pẽ]	consonnes	[pẽ]	/
Bain	[bẽ]	consonnes	[bẽ]	/
Pelle	[pɛl]	consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[fɔl]	/
Février	[fevrije]	voy orales	[fevrije]	/
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	Consonnes	[vaz]	/
Enchanter	[ãʃãte]	voyel nasales	[ãʃãte]	/

Commentaire :

Le nombre d'erreurs commises par cet étudiant est très réduit et d'un seul type ; nous ne comptons que 4 substitutions des voyelles orales : 1sub [ɛ] / [œ] + 1 sub [y] / [u] + 1sub [o] / [u] + 1sub [i] / [e].

Etudiant 20

MOTS	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
------	-----------------------------------	------	-----------------------------------	----------------

Musée	[myzɛ]	voy orales	[myzɛ]	/
Paire	[pɛR]	voy orales	[pɛR]	/
Dessus	[dɛsy]	voy orales	[dɛsi]	substitution[y]/[i]
Pleur	[plœR]	voy orales	[plyR]	substitution[œ]/[y]
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Bureau	[byRɔ]	voy orales	[byRə]	substitution[o]/[ə]
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒut]	/
Jour	[ʒUR]	voy orales	[ʒUR]	/
Voiture	[vwatyR]	voy orales	[vwatyR]	/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstym]	/
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	(...) [tynal]	Hésitation+ substitution[ɛ]/[a]
Manger	[mãʒɛ]	voy orales	[mãʒɛ]	/
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pã]	Substitution [ɔ̃]/[ã]
Heure	[œR]	voy orales	[œR]	/
Directeur	[dirɛktœR]	voy orales	[dirɛktœR]	/
Port	[pɔR]	consonnes	[pɔRt]	insertion[t]
Peau	[po]	voy orales	[po]	/
Rousse	[Rus]	voy orales	[Rus]	/
Rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
Sourd	[sur]	consonnes	[surd]	insertion[d]
Pain	[pɛ̃]	consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	voy orales	[pal]	substitution[ɛ]/[a]
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwazɔ̃]	consonnes	[bwazɔ̃]	substitution[s]/[z]
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[fɔl]	/
Février	[fevrije]	voy orales	[fivrije]	substitution [e] / [i]
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	consonnes	[faz]	/
Vase	[vaz]	consonnes	[vas]	substitution[z]/[s]
enchanter	[ãfãte]	voy nasales	[ãfãte]	/

Commentaire :

Le nombre d'erreurs commises par cet étudiant est 11, nous citons des Substitutions (de tout genre : voyelles orales, nasales et consonnes) et des insertions.

-6 Substitutions des voyelles orales : 1 sub [e] / [i] + 1 sub [y] / [i] + 2 sub [ɛ] / [a] + 1 sub [o] / [ə] + 1 sub [œ] / [y]

-1 Substitution des voyelles nasales : [ɔ̃] / [ã]

2 Substitutions des consonnes : sub [z] / [s] + sub [s] / [z]

-2 insertions :

De la consonne finale [d] du mot « sourd » [sur] prononcée [surd]

De la consonne finale [t] du mot « Port » [pɔʀ] prononcé [pɔʀt] (dû au problème d'interférence).

Etudiant 21

MOTS	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	voy orales	[myzi]	substitution[ɛ]/[i]
Paire	[pɛʀ]	voy orales	[pɛʀ]	/
Dessus	[dəsy]	voy orales	[disy]	substitution[ə]/[i]
Pleur	[plœʀ]	voy orales	[plœʀ]	/
Plaire	[plɛʀ]	voy orales	[plɛʀ]	/
Bureau	[byʀo]	voy orales	[biʀu]	substitution[y]/[i] substitution[o]/[u]
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒut]	/
Jour	[ʒur]	voy orales	[ʒur]	/
Voiture	[vwatyʀ]	voy orales	[vwatyʀ]	/
Une	[yn]	voy orales	[in]	substitution[y]/[i]
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstim]	substitution[y]/[i]
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynɛl]	/
Manger	[mãʒe]	voy orales	[mãʒi]	substitution[e]/[i]
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/

Heure	[œR]	voy orales	[œR]	/
Directeur	direktœR	voy orales	[derektœR]	substitution[i]/[e]
Port	[pœR]	consonnes	[pœrt]	insertion[t]
Peau	[po]	voy orales	[pu]	substitution[o]/[u]
Rousse	[RUS]	voy orales	[RUS]	/
Rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
Sourd	[sur]	consonnes	[sur]	/
Pain	[pɛ̃]	consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[fɔl]	/
Février	[fevrije]	voy orales	[fevrije]	/
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	Consonnes	[vaz]	/
Enchanter	[ɑ̃ʃɑ̃te]	voyel nasales	[ɑ̃ʃɑ̃te]	/

Commentaire :

Le nombre d'erreurs commises par cet étudiant est 14, nous citons des Substitutions de voyelles orales et consonnes ainsi que des insertions.

-10 Substitutions des voyelles orales : 2 sub [e] / [i] +2 sub [y] / [i] + 1sub [ɛ] / [i] +1sub [i]/ [e] + 2 sub [o]/[u]+ 1 sub [ɛ]/[a]+ 1sub [ə]/[i]

2 Substitutions des consonnes : 1 sub [z]/[s]+ 1sub [s]/[z]

-2 insertions : De la consonne finale [d] du mot « sourd » [sur] prononcée [surd]

De la consonne finale [t] du mot « Port » [pœR] prononcé [pœrt] (dû au problème d'interférence

Etudiant 22

MOTS	Transcription Phonétique	Type	Transcription Phonétique	Type d'erreurs
------	--------------------------	------	--------------------------	----------------

	standard		Locuteur	
Musée	[myzɛ]	consonnes	[mysɛ]	substitution[z]/[s]
Paire	[pɛR]	voy orales	[pɛR]	/
Dessus	[dəsy]	voy orales	[disy]	/
Pleur	[plœR]	voy orales	[plœR]	/
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Bureau	[byro]	voy orales	[byro]	/
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[azut]	voy orales	[azut]	/
Jour	[ʒur]	voy orales	[ʒur]	/
Voiture	[vwatyR]	voy orales	[vwatyR]	/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstym]	/
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynɛl]	/
Manger	[mãʒɛ]	voy orales	[mãʒɛ]	/
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Heure	[œR]	voy orales	[œR]	/
Directeur	dirɛktœR	voy orales	[dirɛktœR]	/
Port	[pɔR]	consonnes	[pɔR]	/
Peau	[po]	voy orales	[po]	/
Rousse	[rus]	voy orales	[rus]	/
Rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
Sourd	[sur]	consonnes	[sur]	/
Pain	[pɛ̃]	consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[fɔl]	/
Février	[fevrije]	voy orales	[fevrije]	/
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	Consonnes	[vas]	substitution[z]/[s]
Enchanter	[ãʃãte]	voyel nasales	[ãʃãte]	/

Commentaire :

Le nombre d'erreurs commises par cet étudiant est très réduit et d'un seul type ; nous ne comptons que 2 substitutions des consonnes: [z]/[s]

Etudiant 23

MOTS	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	voy orales	[myzi]	substitution[ɛ]/[i]
Paire	[pɛR]	voy orales	[pœR]	substitution[ɛ]/[œ]
Dessus	[dəsy]	voy orales	[disy]	substitution[ə]/[i]
Pleur	[plœR]	voy orales	[plœR]	/
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Bureau	[byRO]	voy orales	[biRU]	substitution[y]/[i] substitution[o]/[u]
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒœt]	substitution[u]/[œ]
Jour	[ʒUR]	voy orales	[ʒœR]	substitution[u]/[œ]
Voiture	[vwatyR]	voy orales	[vwatyR]	/
Une	[yn]	voy orales	[in]	substitution[y]/[i]
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstim]	substitution[y]/[i]
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynal]	substitution[ɛ]/[a]
Manger	[mãʒe]	Voy orales + nasales	[mɔ̃ʒi]	substitution[ɛ]/[i]+ substitution [ã]/[ɔ̃]
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Heure	[œR]	voy orales	[œR]	/
Directeur	dɪRɛktœR	voy orales	[dɛRɛktœR]	substitution[i]/[ɛ]
Port	[pɔR]	consonnes	[pɔR]	/
Peau	[po]	voy orales	[pə]	substitution[o]/[ə]
Rousse	[RUS]	voy orales	[Rys]	substitution[u]/[y]
Rue	[ry]	voy orales	[rə]	substitution[y]/[ə]
Sourd	[SUR]	consonnes	[sURd]	insertion[d]
Pain	[pɛ̃]	consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	consonnes	[bɛ̃]	/

Pelle	[pɛl]	consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	consonnes	(...)[bwasɔ̃]	Hésitation
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[pnon= ?]	mot incompréhe
Février	[fevrije]	voy orales	[fivrije]	substitution[e]/[i]
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	Consonnes	[vas]	substitution[z]/[s]
Enchanter	[ãʃãte]	voyel nasales	[ãʃãte]	/

Commentaire :

Cet étudiants montre plus de problèmes que ses collègues, ses erreurs de prononciation sont très variés : des mots incompréhensibles, des hésitations, des insertions et des Substitutions de tout genre (voyelles orales, nasales et consonnes). Le nombre total des erreurs commises est de 20

Le nombre des substitutions est très élevé, nous en comptons 18 :

- 16 Substitutions des voyelles orales : 2 sub [e] / [i] +3 sub [y] / [i] + 1 sub [ɛ] / [a] +1sub [o]/ [ə] + 2 sub[u]/ [œ]+ 1sub [ə]/ [i]+ 1sub [o]/ [u] + 1sub [i]/ [e]+ 1 sub [ɛ] / [i] +1 sub [ɛ] / [œ]+ 1sub [y]/ [ə] 1sub [u]/ [y]

1 Substitution de voyelle nasale : [ã]/ [ɔ̃]

1 Substitution de consonne : sub [z]/[s]

-1 insertion : De la consonne finale [d] du mot « sourd » [SUR] prononcée [SURd]

-1incompréhension : le mot « folle » [fɔl] a été prononcé d'une façon incompréhensible.

Etudiant 24

MOTS	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	consonnes	[myzɛ]	/
Paire	[pɛR]	voy orales	[pɛR]	/

Dessus	[dəsy]	voy orales	[dəsy]	/
Pleur	[plœR]	voy orales	[plœR]	/
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Bureau	[byRO]	voy orales	[byRU]	substitution[o]/[u]
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒut]	/
Jour	[ʒUR]	voy orales	[ʒUR]	/
Voiture	[vwatyR]	voy orales	[vwatyR]	/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstym]	/
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynal]	substitution[ɛ]/[a]
Manger	[mãʒe]	voy orales	[mãʒe]	/
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Heure	[œR]	voy orales	[œR]	/
Directeur	dirɛktœR	voy orales	[dirɛktœR]	/
Port	[pɔR]	consonnes	[pɔR]	/
Peau	[po]	voy orales	[pu]	substitution[o]/[u]
Rousse	[RUS]	voy orales	[RUS]	/
Rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
Sourd	[sur]	consonnes	[sur]	/
Pain	[pɛ̃]	consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[fɔl]	/
Février	[fevrije]	voy orales	[fevrije]	/
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	Consonnes	[vas]	substitution[z]/[s]
Enchanter	[ãʃãte]	voyel nasales	[ãʃãte]	/

Commentaire :

Le nombre d'erreurs commises par cet étudiant est très réduit et d'un seul type : des substitutions ; nous en comptons 4 :

3 Substitutions des voyelles orales : 1 substitution[ɛ]/[a] + 2 substitution[o]/[u]

1 Substitution de consonne : sub [z]/[s]

Etudiant 25

MOTS	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	consonnes	[myzɛ]	/
Paire	[pɛR]	voy orales	[pɛR]	/
Dessus	[dɔsy]	voy orales	[dɔsy]	/
Pleur	[plœR]	voy orales	[plœR]	/
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Bureau	[byro]	voy orales	[byru]	substitution[o]/[u]
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[azut]	voy orales	[azut]	/
Jour	[ʒur]	voy orales	[ʒur]	/
Voiture	[vwatyR]	voy orales	[vwatyR]	/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstym]	/
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynɛl]	/
Manger	[mãʒe]	voy nasales	[mõʒe]	Substitution [ã] / [õ]
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Heure	[œR]	voy orales	[œR]	/
Directeur	dirɛktœR	voy orales	[dirɛktœR]	/
Port	[pɔR]	consonnes	[pɔR]	/
Peau	[po]	consonnes	[bo]	substitution[p]/[b]
Rousse	[rus]	voy orales	[rus]	/
Rue	[ry]	voy orales	[ry]	/
Sourd	[sur]	consonnes	[sur]	/
Pain	[pɛ̃]	consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	consonnes	[pɛl]	/
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	substitution[p]/[b]

Boisson	[bwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[fɔl]	/
Février	[fevʀije]	voy orales	[fevʀije]	/
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	Consonnes	[vaz]	/
Enchanter	[ɑ̃ʃɑ̃te]	Voye/ nasales	[ɔ̃ʃɑ̃te]	Substitution [ɑ̃]/[ɔ̃]

Commentaire :

Le nombre d'erreurs commises par cet étudiant est réduit et d'un seul type : des substitutions des **voyelles orales, nasales et des consonnes** ; nous en comptons 5 :

1 Substitution de voyelle orale : 1 substitution [o] / [u]

2 Substitutions de voyelle nasale : [ɑ̃] / [ɔ̃]

2 Substitutions de consonne : [p] / [b]

Etudiant 26

MOTS	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	consonnes	[myse]	/
Paire	[pɛʀ]	voy orales	[pɛʀ]	/
Dessus	[dəsy]	voy orales	[dəsy]	/
Pleur	[plœʀ]	voy orales	[plœʀ]	/
Plaire	[plɛʀ]	voy orales	[plɛʀ]	/
Bureau	[byʀo]	voy orales	[byʀu]	substitution[o]/[u]
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[azut]	voy orales	[azut]	/
Jour	[ʒʊʀ]	voy orales	[ʒʊʀ]	/
Voiture	[vwatyʀ]	voy orales	[vwatyʀ]	/
Une	[yn]	voy orales		/

Costume	[kɔstym]	voy orales	[yn]	/
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[kɔstym]	/
Manger	[mãʒe]	voy nasales	[tynɛl]	Substitution [ã]/[ɔ]
Vingt	[Vẽ]	voy nasales	[mãʒe]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[Vẽ]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[vø]	/
Heure	[œR]	voy orales	[pɔ̃]	/
Directeur	direktœR	voy orales	[œR]	/
Port	[pɔR]	consonnes	[direktœR]	/
Peau	[po]	consonnes	[pɔR]	substitution[p]/[b]
Rousse	[RUS]	voy orales	[bo]	/
Rue	[ry]	voy orales	[RUS]	pron=?
Sourd	[sur]	consonnes	[r...]	/
Pain	[pẽ]	consonnes	[sur]	/
Bain	[bẽ]	consonnes	[pẽ]	/
Pelle	[pɛl]	consonnes	[bẽ]	substitution[ɛ]/[a]
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[pal]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	consonnes	[pwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	consonnes	[bwasɔ̃]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[bɛl]	/
Février	[fevrije]	voy orales	[fɔl]	Hésitation
			(...) pron=? [fivrije]	substitution[e]/[i]
Vole	[vɔl]	consonnes		/
Face	[fas]	consonnes	[vɔl]	substitution[f]/[v]
Vase	[vaz]	Consonnes	[vas]	substitution[z]/[s]
			[vas]	
Enchanter	[ãʃãte]	Voye/ nasales	[ɔ̃ʃãte]	Substitution [ã]/[ɔ]

Commentaire :

Lors de l'analyse de l'enregistrement de cet étudiant, nous avons relevé des hésitations, des incompréhensions ainsi que quelques substitutions variées (celles des voyelles orales, nasales et des consonnes) ; le nombre total des erreurs est 9 :

3 Substitutions de voyelle orale : 1 sub [o] / [u] + sub [e] / [i] + sub [ɛ]/[a]

2 Substitutions de voyelle nasale : 2 sub [ã] / [õ]

3 Substitutions de consonne : 1sub [z] / [s] + 1sub[f] / [v] + 1 sub [p] / [b]

-Une incompréhension

Etudiant 27

MOTS	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	consonnes	[myzɛ]	/
Paire	[pɛR]	voy orales	[pɛR]	/
Dessus	[dɛsy]	voy orales	[dysy]	substitution[ə]/[y]
Pleur	[plœR]	voy orales	[plyR]	substitution[œ]/[y]
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Bureau	[byro]	voy orales	[byrə]	substitution[o]/[ə]
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[aʒut]	voy orales	[aʒut]	/
Jour	[ʒur]	voy orales	[ʒur]	/
Voiture	[vwatyR]	voy orales	[vwatyR]	/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstym]	/
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynal]	substitution[ɛ]/[a]
Manger	[mãʒɛ]	voy nasales	[mãʒɛ]	/
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Heure	[œR]	voy orales	[œR]	/
Directeur	direktœR	voy orales	[direktœR]	/
Port	[pɔR]	consonnes	[pɔRt]	insertion [t]
Peau	[po]	voy orales	[po]	/
Rousse	[Rus]	voy orales	[Rus]	/
Rue	[Ry]	voy orales	[Ry]	/

Sourd	[sur]	consonnes	[surd]	insertion [d]
Pain	[pɛ̃]	consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	voy orales	[pal]	substitution[ɛ]/[a]
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[fɔl]	/
Février	[fevrije]	voy orales	[fivrije]	substitution[e]/[i]
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	Consonnes	[vaz]	/
Enchanter	[ɑ̃ʃɑ̃te]	Voye/ nasales	[ɑ̃ʃɑ̃te]	/

Commentaire :

Lors de l'analyse de l'enregistrement de cet étudiant, nous n'avons relevé que de substitutions des voyelles orales et quelques insertions. Le nombre total des erreurs est 8

6 Substitutions des voyelles orales : 1 sub [o] / [ə] + 1 sub [e] / [i] + 2 sub [ɛ]/[a] + 1 sub [œ]/[y]

+1 sub [ə]/[y]

-2 insertions :

Celle de la consonne finale [d] dans le mot « sourd » [sur] prononcé [surd]

Et celle de la consonne finale [t] dans le mot « port » [pɔr] prononcé [pɔrt]

(Dû au problème d'interférence).

Etudiant 28

MOTS	Transcription Phonétique standard	Type	Transcription Phonétique Locuteur	Type d'erreurs
Musée	[myzɛ]	voy orales	[myzi]	substitution[ɛ]/[i]

Paire	[pɛR]	voy orales	[piR]	substitution[ɛ]/[i]
Dessus	[dəsy]	voy orales	[disy]	substitution[ə]/[i]
Pleur	[plœR]	voy orales	[plœR]	/
Plaire	[plɛR]	voy orales	[plɛR]	/
Bureau	[byRO]	voy orales	[biru]	2 substitution[y]/[i] + [o]/[u]
Honte	[ɔ̃nt]	voy nasale	[ɔ̃nt]	/
Ajoute	[azut]	voy orales	[azyt]	substitution[u]/[y]
Jour	[ʒUR]	voy orales	[ʒyR]	substitution[u]/[y]
Voiture	[vwatyR]	voy orales	[vwatyR]	/
Une	[yn]	voy orales	[yn]	/
Costume	[kɔstym]	voy orales	[kɔstim]	substitution[y]/[i]
Tunnel	[tynɛl]	voy orales	[tynal]	substitution[ɛ]/[a]
Manger	[mãʒe]	voy orales	[mãʒi]	substitution[e]/[i]
Vingt	[Vɛ̃]	voy nasales	[Vɛ̃]	/
Veut	[vø]	voy nasales	[vø]	/
Pont	[pɔ̃]	voy nasales	[pɔ̃]	/
Heure	[œR]	voy orales	[œR]	/
Directeur	dɪREktœR	voy orales	[dɛREktœR]	substitution[i]/[e]
Port	[pɔR]	consonnes	[pɔR]	/
Peau	[po]	voy orales	[pə]	substitution[o]/[ə]
Rousse	[RUS]	voy orales	[Rys]	substitution[u]/[y]
Rue	[Ry]	voy orales	[Ri]	substitution[y]/[i]
Sourd	[sUR]	consonnes	[sURd]	insertion [d]
Pain	[pɛ̃]	consonnes	[pɛ̃]	/
Bain	[bɛ̃]	consonnes	[bɛ̃]	/
Pelle	[pɛl]	voy orales	[pal]	substitution[ɛ]/[a]
Poisson	[pwasɔ̃]	consonnes	[pwasɔ̃]	/
Boisson	[bwasɔ̃]	consonnes	[bwasɔ̃]	/
Belle	[bɛl]	consonnes	[bɛl]	/
Folle	[fɔl]	voy orales	[fɔl]	/
Février	[fɛvrije]	voy orales	[fivrije]	substitution[e]/[i]
Vole	[vɔl]	consonnes	[vɔl]	/
Face	[fas]	consonnes	[fas]	/
Vase	[vaz]	Consonnes	[vaz]	/
Enchanter	[ãʃãte]	Voye/ nasales	[ãʃãte]	/

Commentaire :

Lors de l'analyse de l'enregistrement de cet étudiant, nous avons relevé un nombre très important d'erreurs, (au total 17) la majorité été des substitutions des voyelles orales, nous en avons comptées 16 et 1 insertion.

16 Substitutions des voyelles orales : 1 sub [o] / [ə] + 2 sub [e] / [i] + 2 sub [ɛ]/[a] + 2 sub [ɛ]/[i]

1 +3 sub [u]/[y] +1 sub [ə]/[i]+3 sub [y] / [i]+ 1 sub [o] / [u]+ 1 sub [i] / [e]

-1 insertion : Celle de la consonne finale [d] dans le mot « sourd » [sur] prononcé [surd]

IV.TABLEAU RECAPITULATIF DE LA TYPOLOGIE DES ERREURS

Type D'erreurs	Phonèmes Erronés	Exemples	Explications

Substitutions des voyelles orales	[ə] / [ɪ]	(Dessus) [dəsy] / [disy]	-Tendance à l'écartement Dé-labialisation
	[y] / [ɪ]	(Bureau) [byro] [biro]	-Tendance à la fermeture Et écartement
	[e] / [ɪ]	(Février) [fevrije] / [fivrije]	-Tendance à la fermeture
	[ɪ] / [e]	(Directeur) [dirɛktœr] / [dɛrɛktœr]	-Tendance à l'ouverture
	[ɪ] / [ɛ]	(Directeur) [dirɛktœr] / [dɛrɛktœr]	-Tendance à l'ouverture
	[ɛ] / [ɪ]	(Musée) [myzɛ] / [myzi]	-Tendance à l'ouverture
	[ɛ] / [a]	(Tunnel) [tynɛl] / [tynal]	-Tendance à l'ouverture
	[o] / [ə]	(Peau) : [po] / [pə]	-Tendance à l'ouverture
	[o] / [u]	(Bureau) [byro] [byru]	-Tendance à la fermeture
[ɔ] / [o]			

		(Port) [pɔʀ]/ [pɔʀ]	-Tendance à la fermeture et plus de labialisation
	[o]/[œ]	(Peau) [po]/ [pœ]	-Tendance à l'ouverture
	[y]/ [ə]	(rue) [ry]/ [rə]	-Tendance à l'ouverture
	[ɔ]/[u]	Folle : [fɔl]/[ful]	- Tendance au relâchement
	[œ]/[y]	Pleur [plœʀ]/ [plyʀ]	-Tendance à la fermeture et labialisation
	[u] / [y]	(Tout) [tu]/ [ty]	-Tendance à l'antériorisation et au relâchement
	[u] / [œ]	(Sourd) [sur]/ [sœʀ]	-Tendance à l'antériorisation et au relâchement
	[y]/ [u]	(Musée) [myzɛ]/[muzɛ]	-Tendance à la postériorisation.
Substitutions des voyelles nasales	[ã]/[ɔ̃]	(Enchanter) [ãʃãte]/[ɔ̃ʃɔ̃te]	-Tendance à la fermeture
	[ɔ̃]/ [ã]	(Pont) [pɔ̃] [pã]	-Tendance à l'ouverture
	[p]/ [b]	(Pelle)	-Tendance au relâchement

Substitution des consonnes		[pɛl] / [bɛl]	
	[s] / [z]	(Poisson) [pwasɔ̃] / [pwazɔ̃]	-Voisement d'un son non voisé
	[z] / [s]	(Phase) [faz] / [fas]	-Dévoisement d'un son voisé
	[v] / [f]	(Février) [fevrijɛ̃] / [féfrijɛ̃] (Vole): [vol] / [fol]	-Dévoisement d'un son voisé
Nasalisation	[ə] / [ɔ̃]	(Son) [sə] / [sɔ̃]	Tendance à non labialiser et à ouvrir
	[ø] / [ɔ̃]	(Veut): [vø] / [vɔ̃]	-Tendance à l'ouverture.
dénasalisation	[ɔ̃] / [o]	(Pont) [pɔ̃] / [po]	-Tendance à prononcer la voyelle correspondante
	[ɛ̃] dénasalisé	(vingt) [Vɛ̃] / [vint]	-Lecture et prononciation de toutes les lettres du mot (procédé de lecture en langue arabe)
	[ã] / [ɔ]	(Enchanter) [ãʃãte] / [ɔʃɔte]	-Tendance à prononcer une voyelle orale proche (toutes les deux postérieures, ouvertes et arrondies)

Prononciation phonique :	insertion [t]	(port) [pɔr] [pɔrt]	-Tendance à pronocer la consonne finale (procédé de lecture en langue arabe)
	insertion [d]	(Sourd) [sur] / [surd]	-Tendance à pronocer la consonne finale (procédé de lecture en langue arabe)
	insertion [ʃ]	(costume) [kɔstym]/[kɔstʃym]	-Tendance à insérer et pronocer une consonne inéxistante.
Prononciation phonique : Elision/omission	Elision [ə]	(Dessus) [dɛsy] / [dsy]	Problème de lecture
	Elision [ʀ]	Pleur [plœʀ] [plœ]	
Incompréhension	pron=? Mot incompréhensible	Rousse [rus] / [*us] [myzɛ]/[***]	Problème de lecture.

Tableau (6.1) récapitulatif des types d'erreurs commises par l'échantillon

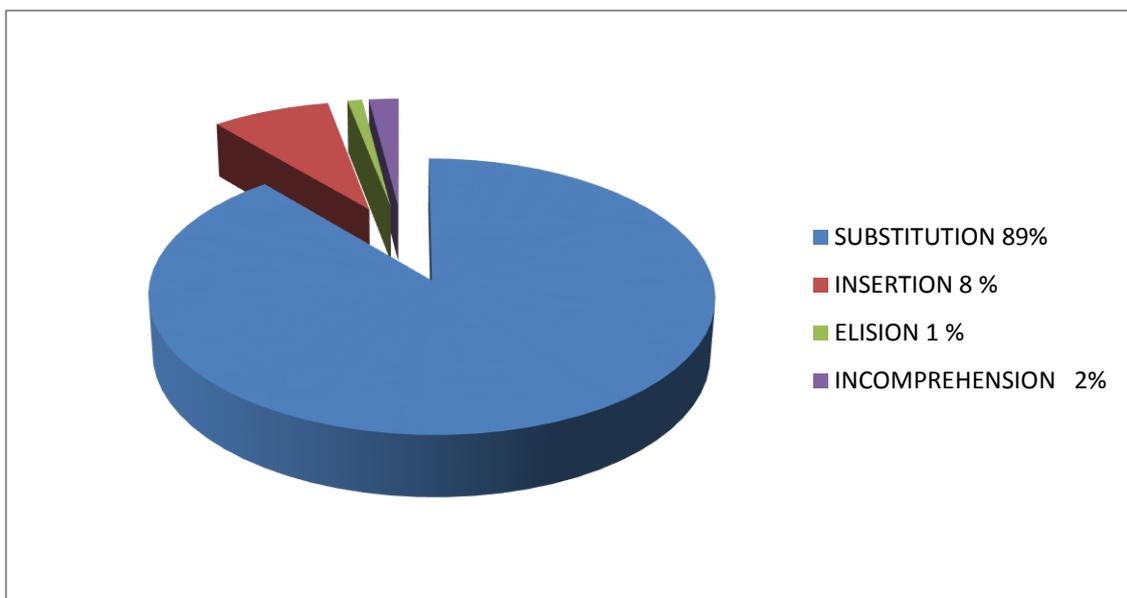
V. STATISTIQUES ET POURCENTAGES

Types D'erreurs Etudiants	<u>Substitutions</u>	<u>Insertions</u>	<u>Elisions</u>	<u>Incompréhension</u>
Etudiant 1	9	1		
Etudiant 2	5			
Etudiant 3	5	1		
Etudiant 4	16			1
Etudiant 5	5			
Etudiant 6	10	1		
Etudiant 7	6	5		
Etudiant 8	4			
Etudiant 9	4			
Etudiant 10	5			
Etudiant 11	6		1	
Etudiant 12	9			
Etudiant 13	7	1		
Etudiant 14	5	2		
Etudiant 15	5	3		1
Etudiant 16	5			
Etudiant 17	6			
Etudiant 18	7	2	1	1
Etudiant 19	4			
Etudiant 20	8	2		
Etudiant 21	9	2		
Etudiant 22	2			
Etudiant 23	17	2		1
Etudiant 24	2			
Etudiant 25	2			

Etudiant 26	10	2		1
Etudiant 27	5	1		1
Etudiant 28	16		1	1

Tableau (6.2) représentatif des nombres d'erreurs par type et par étudiant

Nombre des substitutions	Nombre des Insertions	Nombre des Elisions	Nombre des incompréhensions	Nombre total des erreurs
252	22	3	5	282
89 %	8%	1 %	2%	100%



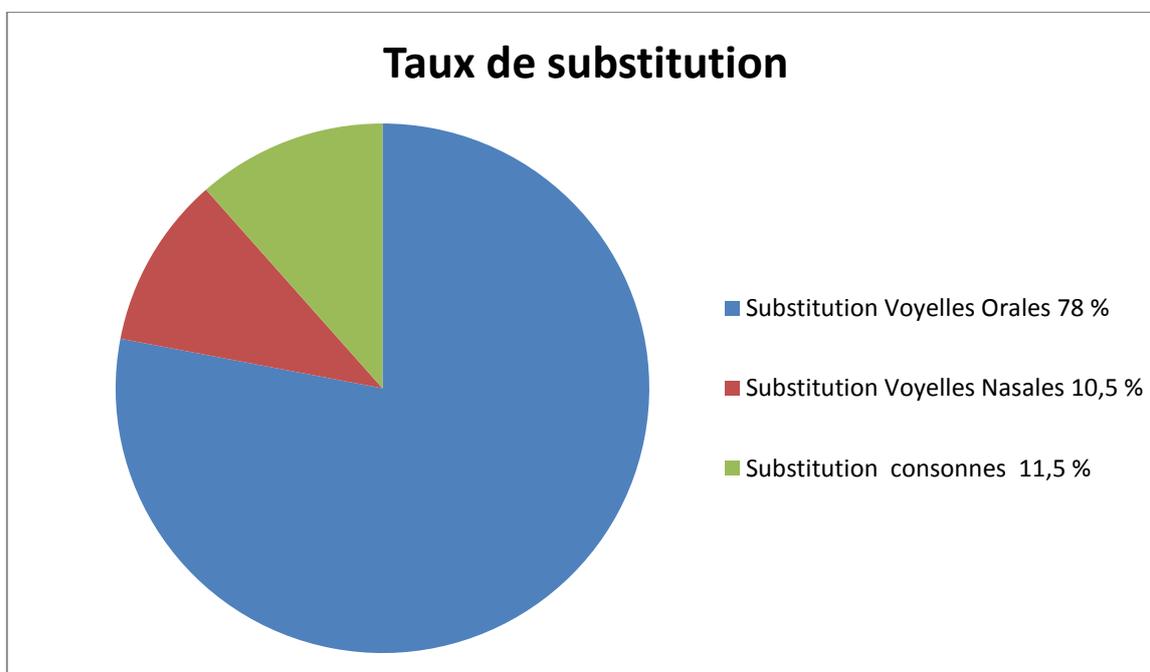
(Figure 6.1) Secteur représentatif des taux par type d'erreur de prononciation touchant les éléments segmentaux

Suite aux résultats graphiques obtenus précédemment, nous nous pencherons d'avantage sur le cas d'erreur le plus fréquent à savoir la substitution. Nous porterons ainsi notre étude sur les différents types détectés au près de notre échantillon.

Nous présentons ci-dessous un tableau représentatif des divers cas d'erreurs touchant la substitution : substitutions des voyelles orales, nasales et des consonnes.

Substitutions des voyelles orales	Substitutions des voyelles nasales	Substitutions des consonnes	Total et taux de pourcentages
193	27	32	252
78 %	10.5%	11.5%	100 %

Tableau (6.3) représentatif des nombres et pourcentages d'erreurs par type de substitution



(Figure 6.2) Secteur représentatif des taux des différents types de substitution

VI. ANALYSE GLOBALE DES RESULTATS :

Les difficultés auxquelles sont confrontés nos étudiants à l'oral proviennent en partie de l'inexistence de certains sons du français dans leur langue maternelle : l'arabe.

Les conséquences d'une telle situation est une prononciation défectueuse de certains sons du français.

Notre premier objectif était de repérer les prononciations erronées des sons français, puis de proposer des démarches de correction appropriées dans le but de faire découvrir aux apprenants la richesse du système vocalique et consonantique français, de les motiver de l'apprendre et d'éviter sa déformation sous l'influence du crible phonologique de la langue maternelle.

Selon A. ABOUBAKER « *La majorité des voyelles françaises s'articulent dans la partie antérieure de la bouche, ce qui fait que le système phonique français est considéré comme étant antérieur, alors que le système phonique de la langue arabe est considéré comme étant postérieur. Cette différence au niveau du lieu d'articulation implique un changement au niveau des habitudes articulatoires des apprenants lors de l'apprentissage de la langue française.* »¹⁰⁰

La prise de conscience par les apprenants de cette différence, à travers des exercices pratiques, pourrait les aider à produire les sons d'une manière acceptable.

Les erreurs dévoilées par le corpus recueilli nous ont permis de distinguer entre trois types :

- Des problèmes de substitution touchant les voyelles orales, nasales et les consonnes ;
- La dénasalisation ;
- Et des insertions et quelques omissions.

VI.1 Les problèmes de substitution :

L'inventaire des erreurs révèle un grand nombre de substitutions, nettement plus élevé que les autres types d'erreurs.

¹⁰⁰ A. ABOUBAKER [L'enseignement du français aux arabophones : quelques pistes pour la correction phonétique](http://www.educfle.net) in www.educfle.net (consulté 6/9/2014)

- Substitution (Confusion) des voyelles orales

Selon nos statistiques relevées sur notre corpus, les confusions les plus répétées par nos étudiants sont:

[e] ou [ɛ] substitué par [i], [u] par [y], [y] par [i], [ɛ] par [a] et [o] par [u].

A travers l'analyse de ces dernières, nous remarquons que les apprenants ont tendance à ramener les réalisations des voyelles orales (qui posent problème), au triangle vocalique de base qui est celui de la langue source, à savoir l'arabe, c'est-à-dire qu'ils tendent à prononcer [a / i / u].

-Confusion des consonnes

Les consonnes du français qui représentent plus de difficultés et d'interférences lors de la prononciation, chez nos étudiants informateurs sont les suivantes : [p], [b], [f], [v], [z], [s]

Ainsi, nos stratégies pédagogiques pour la correction phonétique des consonnes se centreront sur les oppositions suivantes:

Opposition(ou confusion) [p] / [b]

Opposition [f] / [v]

Opposition [s] / [z]

VI.2 Les problèmes de dénasalisation :

L'étudiant a prononcé [po] au lieu de [pɔ̃] (Pont)

[tãdrəma] au lieu de [tãdrəmã] (tendrement)

Dans ces cas les voyelles nasales sont confondues (ou remplacées) avec les voyelles orales correspondantes qui leur sont très proches par le point d'articulation et le degré d'ouverture.

Les locuteurs francophones non natifs sont toujours confrontés au problème de dénasalisation, du fait que les voyelles nasales n'existent pas dans beaucoup de langues. Selon les propos de Calaque « leur réalisation nécessite un mouvement du voile du palais que l'on ne peut pas contrôler de manière visible, comme cela est possible pour l'ouverture du maxillaire ou la projection des lèvres. La tendance est donc d'assimiler la voyelle nasale à la voyelle orale la plus proche du point de vue articulaire et qui ne nécessite pas la mobilisation du voile du palais difficile à contrôler »¹⁰¹.

VI.3. Les problèmes des insertions :

a. Le premier problème d'insertion constaté chez quelques uns de nos étudiants lors de la lecture des mots proposés, est la prononciation des consonnes occlusives finales (surtout [t] et [d]). Il y'a une tendance à prononcer toutes les lettres des mots comme en arabe, bien qu'elles ne se prononcent pas en français (sauf dans quelques cas). C'est l'interférence de la langue maternelle lors de l'apprentissage de la langue étrangère.

Exemple :

En arabe nous avons : (كسابت) → [kasabat] toutes les lettres se prononcent

En FLE, au lieu de prononcer **Sourd** [sur] l'apprenant à prononcer [surd] : lecture de toutes les lettres y compris l'occlusive finale [d].

Même chose pour Vingt [Vɛ̃] prononcé → [Vint]

¹⁰¹ Calaque. E. Les erreurs persistantes dans la production de locuteurs arabophones parlant couramment le français. In: L'Information Grammaticale, N. 54, 1992. pp. 48-51.

<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/articl> (consulté Le26/9/2014) [en ligne]

(port) [pɔr] prononcé → [pɔrt]

b. Nous avons remarqué quelques insertions du son [ʃ] lorsqu'il est précédé du phonème [t], nous pensons que nous ne pouvons pas la considérer comme erreur puisque il s'agit d'une *variation phonétique libre*¹⁰² ayant une relation avec la région géographique ; c'est une façon de prononcer le son [t] dans quelques régions en Algérie (les habitants de Biskra par exemple)

Exemple : Costume [kɔstym] prononcé → [kɔstʃym]

-Nous signalerons la même remarque pour l'insertion du son [s] lorsqu'il est précédé du phonème [t], c'est aussi une variation phonétique libre (pour les habitants de Constantine par exemple).

Exemple : Le mot petit [pəti] prononcé [pətsi]

¹⁰² Tout le monde ne parle pas de la même façon. Si les voyelles et consonnes que nous avons identifiées sont suffisantes pour expliquer le noyau du français, il reste que l'ensemble des francophones produisent des variations autour de ce noyau qui s'expliquent par des facteurs non-linguistiques, comme l'origine géographique, l'âge, le sexe ou le niveau d'instruction. On parle alors de **variation libre**.

Conclusion :

Le corpus que nous avons pu recueillir nous a permis de consolider une base de données solide qui va nous orienter dans la conception des différentes activités de remédiation que proposera notre prototype de didacticiel.

Ces erreurs nous ont été très utiles pour découvrir les difficultés de nos apprenants, afin de parvenir à y remédier, étant donné que l'erreur est perçue actuellement comme étant un phénomène naturel du processus d'apprentissage, inévitable mais corrigible. A ce propos Tagliante précise que « *les erreurs sont bien inséparables du processus d'apprentissage, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Si, pour l'élève cette démarche est un moyen de progresser, elle est pour l'enseignant une source d'information, d'analyse des besoins individuels et collectifs en vue d'un choix "cible" des activités d'apprentissage* »¹⁰³.

Pour remédier à l'erreur, l'apprenant doit l'observer d'un point de vue positif, et la considérer comme un passage obligatoire, le premier palier de l'apprentissage qui lui permettra de surpasser ses difficultés.

¹⁰³ Tagliante C. 1994. La classe de la langue, Paris, CLE internationale. p 47

CHAPITRE II

Phase de conception : Analyse des erreurs et propositions pédagogiques

Introduction :

Pour aider nos apprenants à améliorer leurs prononciations en FLE, nous allons proposer une démarche méthodologique qui considère leurs erreurs comme un point de départ, pour proposer par la suite des activités pédagogiques basées sur la correction de ces erreurs.

Rappelons que l'erreur est considérée dans la majorité des méthodes d'enseignement récentes du FLE, comme phénomène naturel dans l'apprentissage. Perdue précise que

« Si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive à faire et à vérifier des hypothèses sur des structures de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs »¹⁰⁴.

Pour la conception de nos exercices et activités, nous nous sommes inspirés des propositions de B. Lauret, celles-ci apparaissent sous le sous-titre suivant : « les techniques d'enseignement de la prononciation » dans son ouvrage « *Enseigner la prononciation du français : questions et outil* »¹⁰⁵. Avant de proposer sa propre typologie, Il en propose plusieurs, celles d'auteurs et de chercheurs du domaine, nous citons :

-Celle de Celce-Murcia, les neuf «Techniques pour l'enseignement de la prononciation» qui se résument à « écouter, répéter, imiter»¹⁰⁶,

- Celle de champagne-Muza qui propose « un inventaire des différents types d'exercices avec des exemples tirés des manuels» et donne une explication des« techniques qui peuvent être utilisées pour la pratique phonétique»¹⁰⁷. Ces techniques sont destinées à la pratique de la phonétique en classe ;

¹⁰⁴ Perdue, C. 1980. « L'Analyse des erreurs : Un bilan Pratique » in : *Langages*, VIII, Paris, Vincennes, vol. 14 .

¹⁰⁵ Lauret, B (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris: Hachette français langue étrangère.

¹⁰⁶ Lauret, B (2007) Op.cit. pp 132

¹⁰⁷ Ibid

-Et celle de Jean-guy Label « les sept grands moyens de correction phonétique ponctuelle » et qui sont : la discrimination auditive, la composition articulaire et acoustique, l'intonation, le rythme, la modification, la phonétique combinatoire, les procédés sensitifs. L'auteur remarque que chacun de ces moyens de correction respecte une démarche d'utilisation qui a déjà donné d'excellents résultats.

I. DEMARCHE METHODOLOGIQUE PROPOSEE

Nous proposons ci-dessous une démarche de correction phonétique basée sur des activités variées conçues à partir des problèmes constatés.

I. 1 La phase de sensibilisation auditive

Nous pensons que pour qu'un apprenant arrive à prononcer correctement un son, il doit l'entendre attentivement afin qu'il puisse se rendre compte et qu'il prenne conscience de ses propres erreurs éventuelles dans la réalisation concrète de ce son.

C'est pour cela que la première phase de remédiation doit être celle de la **sensibilisation auditive**. C'est une étape préparatoire à la discrimination et à la correction phonétique.

Notons que la première activité que nous avons proposée dans notre didacticiel est une présentation générale de tous les phonèmes français (sons, graphèmes et illustrations).

C'est une phase obligatoire pour les apprenants qui doivent être très attentifs, pour pouvoir mieux réaliser ces sons à leurs tours. Une bonne production des sons est conditionnée par une bonne réception.

Par conséquent, nous proposerons au début de chaque série d'activité de remédiation relative à chaque type de confusion, un exercice de répétition pour sensibiliser l'oreille de l'apprenant aux phonèmes français.

I.2. La phase de la discrimination auditive

C'est une étape déterminante pour la qualité et l'exactitude de la correction phonétique. Les apprenants vont s'entraîner à distinguer entre les sons proches à travers différentes activités variées de reconnaissance auditive.

Cette étape consiste à développer chez l'apprenant la capacité de discerner la similitude et la différence entre les sons proches et de distinguer les diverses caractéristiques qui permettent de les différencier, ainsi qu'au plan psychomoteur, de concentrer les organes d'audition pour enregistrer fidèlement et intégralement tous les sons voisins.

Nous avons consacré, au niveau de notre programme, une partie très importante à ce type d'activités en proposant des listes de paires minimales.

I.3. La phase de production :

Cette dernière phase est l'aboutissement attendu des deux phases précédentes pour la correction phonétique. Elle permet aux apprenants de développer des automatismes articulatoires indispensables pour une production orale correcte en FLE.

Lors de cette phase, on peut proposer des jeux imitatifs, des corrections phonétiques sur des mots, comme on peut demander des productions avec les sons problématiques (à travers des lectures à haute voix par exemple).

II. ANALYSE DU CORPUS ET PROCÉDES DE CORRECTION

II.1 Les Substitutions Des Voyelles Orales

II.1.1. 1^{ère} confusion : La Substitution [u] / [y]

En prononçant le mot « *tu* » [tu] L'apprenant a substitué le phonème [y] par [u] et a prononcé le mot « *tout* » [tu]

Il faut donc l'amener à prononcer juste le son [y]. Comment ?

Selon la méthode de correction phonétique **verbo – tonale**, il faut saisir la nature de la relation entre le son produit et le son modèle.

Les deux sons sont fermés [y] / [u] et arrondis, la différence est que cette dernière soit postérieure (le [u] est antérieure), lors de sa prononciation la langue est projetée en avant (la position de la langue est différente).

En substituant le [y] par [u], L'apprenant a prononcé un son grave à la place d'un son aiguë. Il a assombri le son [y] et il faut donc l'éclaircir c'est-à-dire le relâcher.

Comment ?

Nous proposons des procédés de correction articulatoires par le biais d'activités de sensibilisation auditive, suivis de procédés de correction acoustiques par le biais d'activités de discrimination auditive.

1. Pour la sensibilisation auditive, nous proposons à l'apprenant:

- Des mots à prononcer où la voyelle [y] sera à la fin d'une intonation montante ↗

Exemple : C'est une dune ? ↗

Tu veux une prune ? ↗

- Des mots où la voyelle [y] sera au contact d'éléments consonantiques antérieurs :

Les dentales : [d] – [t] et les sifflantes : [s] – [z]

Exemple : moisissure, cassure, sud, tube, super, étude, clôture, rotule

La voyelle [y] sera précédée par la consonne [s] ou la consonne [t]. En effet, les traits caractéristiques de ces deux consonnes (sourdes, orales et antérieures) permettront une meilleure réalisation d'une voyelle aiguë comme [y] ;

- Des mots où la voyelle [y] sera précédée par deux consonnes.

Dans le mot « studio » la voyelle [y] est plus aiguë que dans le mot « tu »,

Elle est plus aiguë dans le mot « brune » que dans le mot « lu ».

Exemple : la répétition des mots : costume, plume, allume, allure, etc....

- Puisque la voyelle [u] est plus grave que la voyelle [y] il faut proposer à l'apprenant une liste de mots où [y] serait un élément d'une syllabe ouverte.

Exemple : ému – poilu – etc....) et faire prononcer [i] à la place de [y].

Allonger le [i] : [iiiiiiiiii.... y] et réduire progressivement l'allongement jusqu'à la production de seul [y].

Exemple : le mot « purée » va être prononcé ainsi :

piiiiiiiiiiiurée → piiiurée → purée

2. Pour la discrimination auditive, nous proposons des exercices de repérage, ainsi que des paires minimales pour permettre la distinction entre les différents sons.

Exemple : Demandez aux apprenants de repérer le son [u] dans les paires minimales suivantes : Vous / vu ; Rue / roue ; Nous/ nu ; Du/ doux ; Tout / tu ; Pu / poux

II.1.2. 2^{ème} confusion : La Substitution [y] / [i] :

Le taux d'erreurs commises sur ce type de substitution est très important par rapport au nombre total.

Bien que les deux phonèmes [y] et [i] soient de même aperture, ce qui les oppose c'est la position des lèvres :

Au niveau du [i] les lèvres sont étirées (très écartées), alors qu'au niveau du [y] les lèvres sont arrondies. On peut dire qu'il s'agit d'une neutralisation du trait labialisé et que le problème qui se pose ici c'est l'arrondissement.

Nous avons constaté que nos apprenants tendent à prononcer [i] ; voyelle orale antérieure non arrondie et non labialisée, au lieu de [y] voyelle orale, antérieure, arrondie labialisée.

Si nous revenons à notre langue source qui est l'arabe, la série antérieure labialisée n'existe pas. C'est pour cela que c'est très difficile pour nos apprenants de combiner la projection des lèvres avec l'articulation d'une voyelle palatale. En effet, pour beaucoup de langues, la labialisation étant réservée aux voyelles postérieures.

Le son [y] est souvent prononcé [i].

Exemple :

L'apprenant a prononcé le mot « *costime* » **[kostim]** au lieu de « *costume* » **[kostym]**.

[biRo] (Bireau) au lieu de **[byRo]** (Bureau)

Puisqu'il a substitué le phonème [y] par [i], il faut l'amener à prononcer juste le son erroné.

Comment ?

Pour éviter toute confusion entre les deux phonèmes, on doit présenter un [i] très sombre (tendu) proche du son [u]. Nous proposons les procédés de correction suivants :

1. On va mettre en relief le caractère sombre du [y] en l'associant à :

- une consonne relativement sombre comme [p] .*exemple : pull – dupe – Pur*

-Une nasale sonore comme [m]. *Exemple : mur- ému- allume*

2. Il faut placer le son [u] dans un contexte qui le rend moins aigu et plus labial, en favorisant l'intonation interrogative montante.

Exemple : avec la consonne [b] : *Il l'a bu ?* ↗

- Il l'a su ↗ Tu l'as cru ↗ -Elle l'a eu ↗

1. Par la suite, on proposera à l'apprenant des activités de discrimination auditive pour permettre le repérage des sons, en proposant des listes de mots contenant les deux sons qui posent problème.

Exemple : lire puis cocher la case qui correspond au son entendu [y] ou [i].

Type- Plume- Tu- Mille- pur- lys- pire

3. Enfin, on procédera à distinguer entre les sons par des activités des oppositions phonologiques.

Exemple

Proposer des paires minimales et demander l'identification du mot entendu :

Lit/ lu, Mille/ **mule**, Riz/ **rue**, **Pire**/ pur (Les mots en gras sont ceux prononcés).

II.1.3. 3^{ème} confusion : La Substitution [o]/[u] :

Cette confusion traduit le problème de l'aperture : confusion de deux voyelles orales ayant le même lieu d'articulation. Le son [u] est prononcé [o] dans le mot « avoué ». Parmi les exercices de production, nous proposons ceux utilisant la technique des paires minimales en réalisant :

-Un contraste entre deux phrases :

Exemple : C'est tôt / c'est tout.

Où sont les bols ? / Où sont les boules ?

-Un contraste dans une même phrase :

Exemple : Vous aimez vos parents ? Nos amis nous ont mentis

On peut aussi proposer des exercices de repérage des sons qui posent problème.

Exemple : proposer des phrases et demander combien de fois on entend le son [o]/ [u]

Nous louerons un studio au mois d'aout.

II.1.4. 4^{ème} confusion : La Substitution [e]/[ɛ]/ [i] :

Rappelant que les deux voyelles orales [e] [ɛ] n'existent pas en langue arabe, c'est pourquoi les locuteurs arabophones tendent souvent à les confondre, et aussi, ils font recours au [i] pour résoudre leurs difficultés vocaliques de prononciation en FLE.

Parmi les erreurs récurrentes et les plus détectées chez nos informateurs, cette confusion entre [e] et [ɛ], puisqu'ils ne font pas la différence entre eux, il faut donc les amener à prendre conscience de cette différence lors de l'articulation, au niveau du degré d'aperture.

Procédés de correction

-Nous commencerons par proposer un exercice de sensibilisation auditive qui aura pour but la maîtrise des sons [e] [ɛ], et pour cela nous proposerons aux apprenants des phrases courtes comprenant des mots avec le son [ɛ], puis nous leur demanderons de les répéter avec une intonation interrogative favorable c'est-à-dire montante.

Exemple : C'est clair ? ↗ Il est en colère ? ↗

-Puis nous travaillerons le [ɛ] en syllabe fermée en l'opposant au [e], avec une activité d'opposition phonologique.

Exemple : thé → terre paix → paire

-Une fois les apprenants ont pris conscience de l'existence des sons [e] et[ɛ], nous leur proposerons une série d'exercices de discrimination auditive dans le but de leur permettre la différenciation et le repérage de chacun de ces sons.

II.2.La dénasalisation : [ɪ] / [o]et [B] / [a]

En prononçant le mot « *Pont* » [pɪ], l'apprenant a prononcé [po], ce qui nous permet de marquer une confusion entre [ɪ] / [o]

Même chose pour le mot (tendrement) : [tBdRəmə] au lieu de [tBdRəməB] confusion

[B] / [a]

L'apprenant n'a pas nasalisé la voyelle nasale française, mais il a prononcé la voyelle orale correspondante :

Pour l'amener à prononcer une voyelle nasale française correctement, il faut que celle – ci soit placée dans une syllabe ouverte.

Exemple : Pour le son [B] on propose : *maman, dedans, marchand*

Pour le son [ɪ] on propose : *carton, talon, colon*

Si on revient aux règles du français, la voyelle nasale se dénasalise si elle est suivie par une voyelle orale.

Exemple : le mot « âne » (an [B] voyelle nasale+ e[ə] voyelle orale = [an] »

-où si la consonne nasale est suivie par une autre consonne nasale.

Exemple « con [kɪ] conne [kon] ».

Il faut rappeler que ces règles sont différentes de celles de la langue arabe puisque la voyelle nasale en arabe est toujours accompagnée par une consonne prononcée : [bondok] « بندق » c'est-à-dire en syllabe fermée, ce qui est considérée comme fautive en français. On a tendance à croire que c'est une dénasalisation.

Puisque les voyelles nasales sont étrangères aux arabophones, Comment amener ces apprenants à les prononcer correctement ?

Avant de procéder à la correction phonétique, il faut que ces apprenants prennent conscience de la différence entre un son oral et un son nasal. Cette dernière se situe au niveau de la position de la luette lors du passage de l'air. Si la luette est relevée, l'air ne passe pas à travers le nez, mais à travers la bouche, ce qui va permettre la réalisation d'un son oral. Par contre, si elle est abaissée, l'air passe par les deux (le nez et la bouche), ce qui permettra la réalisation d'un son nasal.

Procédés de correction

- La première procédure dans la correction de la dénasalisation est de partir de la voyelle orale correspondante à la voyelle nasale en question :

a → an o → on

On commence par la répétition d'une série de mots comprenant la voyelle postérieure ouverte [a]

Exemple : rage, tapage, plage, art, case, vase

Puis, on répète ce passage de la voyelle orale à la voyelle nasale :

a → an, a → an, a → an

Ensuite, pour favoriser la prononciation d'une voyelle nasale, on la précède d'abord d'une consonne nasale et on fait répéter l'apprenant suivant l'exemple ci-dessous,

Exemple : o → on → mon → monde → mmmmonnnnde → mmmmon → mon → on

Enfin, on propose des mots avec d'autres consonnes que les nasales (ex : [on] vont, [an] plan...etc.).

La démarche de correction à suivre est la même avec toutes les voyelles nasales.

Activités proposées

Nous avons proposé aux apprenants une série d'exercice qui se présente ainsi :

1. Un exercice de répétition pour sensibiliser l'oreille aux différents sons à travers :

- une liste de mots à répéter selon un modèle à suivre

- une série de paires minimales à répéter.

- une série de phrases à répéter.

2. Deux exercices de discrimination auditive pour distinguer entre les différents sons :

- Proposer aux apprenants une liste de mots puis leur demander d'indiquer le type de voyelle entendue : s'agit-il d'une voyelle orale ou d'une nasale ?

- Proposer aux apprenants une série de mots comprenant les trois voyelles nasales [B] [I] [Ē] et leur demander d'indiquer la voyelle entendue.

II.3. Les Substitutions Des Consonnes

II.3.1. Confusion : Substitution [p] / [b] :

L'apprenant a prononcé le mot «boisson» [bwasI] au lieu de «poisson» [pwasI]

Au lieu de prononcer la consonne sourde [p], l'apprenant l'a substitué par la sonore [b].

Au niveau phonétique, nos apprenants arabophones ont un problème de prise de conscience de l'existence de la consonne [p] dans le système vocalique arabe. Il n'y a pas une lettre équivalente à la lettre « p »

Comment peut – on aider l'apprenant à prononcer cette consonne qu'il ne connaît pas ?

1. Nous allons utiliser l'assimilation combinatoire, (c'est-à-dire associer la consonne [f] au [p]) :

D'abord, proposer à l'apprenant une série de mots avec le [p] en position initiale puis lui demander de le prononcer en le précédant par le son [f] (consonne proche de [p] sourde labiale, et celle qui a plus de points commun avec ce son)

Exemple : Le mot « pékin »

« fpékin » → fffffffffffffffffffffp → fffffffp → fp → fpé → fpékin → pékin

2. Puisque le son [p] a été relâché, il faut le retendre et cela en proposant des mots avec le son [p] en position initiale. L'apprenant doit les répéter progressivement avec une intonation favorable (montante), puis défavorable (descendante).

Prends ! ↗

Papa ↘

3. Pour permettre une bonne articulation du son [p], c'est – à – dire au niveau des lèvres plutôt que dans la partie antérieure de la bouche, il faut proposer aux apprenants des mots où le son [p] est en position finale :

Exemple : crêpe – trappe – échappe – nappe – râpe — coupe — crampe- Œdipe – guêpe- lampe- rampe-

Remarque :

Il faut éviter les mots où le son [p] est suivi par une voyelle postérieure ou nasale (ex : on, an, ou, ein), puisque l'articulation aura lieu dans la partie postérieure et favorisera la production du [b].

Exemple : penderie- pantoufle- pause – port- poussette- poudre- pensée

Activités proposées

Nous proposons aux apprenants une série d'exercice qui se présente comme suit :

1. Un exercice de répétition pour sensibiliser l'oreille de l'apprenant aux différents sons et cela par le biais:

- D'une liste de mots à répéter selon un modèle à suivre ;
- D'une série de paires minimales à répéter contenant les deux sons [p] et [b].

2. Un exercice de discrimination auditive proposant une dizaine de paires minimales qui permettront de distinguer entre les différents sons :

Exemple : *bain / pain – boisson / poisson – pole / bol – pelle / belle*

II.3.2. Substitution [v] / [f] :

Cette confusion est très fréquente chez les arabophones puisque leurs organes phonatoires ne sont pas adaptés à la prononciation du [v], du moment qu'il n'existe pas en arabe.

Exemple :

Le mot « **Vole** » [vol] a été prononcé [fol] : substitution du son [v] par [f].

Il s'agit d'une confusion sonore entre deux fricatives labio-dentales. Autrement dit se sont les dents du haut qui viennent se frotter à la lèvre inférieure. Le frottement (fricative) émet un son avec l'impulsion de l'air expiré.

Ces deux phonèmes sont très proches. Ce qui les distingue, c'est la sonorité et le voisement du [v]. Contrairement à la confusion précédente (p/b l'apprenant relâche au lieu de tendre), l'apprenant a tendance à prononcer trop tendu, et il faut qu'il relâche.

Activités proposées :

Le premier procédé de correction est articuloire. Pour que ces apprenants cessent de faire ces confusions, ils sont appelés à oraliser et à répéter à voix haute, des mots contenant les sons [f] et [v]. Pour cela, nous proposons des mots à répéter où le son [v] est en position finale, en favorisant le relâchement de ce son et en le mettant dans une séquence où l'intonation est descendante.

Exemple : Il s'en va. ↘ Ca va. ↘

Le deuxième procédé de correction est acoustique. Nous proposons à nos apprenants des séries de paires minimales pour mieux distinguer entre les sons.

Exemple : (*fin* / vin) (faut/ veau)

II.3.3. Confusion : Substitution [s]/[z] :

Le mot « *phase* » [faz] a été prononcé par l'apprenant [fas]

Ces deux consonnes sont très proches, toutes les deux sont fricatives apico-alvéolaires, sauf que la première est sonore, alors que la deuxième est sourde.

Nous pensons que dans le cas de cette confusion, nous ne pouvons pas évoquer le problème de l'interférence de la langue arabe et du français, du moment que les deux sons [z] et [s] existent dans notre langue source, mais plutôt, nous pensons que ce problème revient à l'ignorance de la part de l'apprenant des règles phonétiques françaises.

Comme procédé de remédiation, nous proposons un bref rappel des règles, suivi de quelques exercices de sensibilisation et de discrimination auditive qui permettront un meilleur entraînement sur les deux sons.

II.4. Problèmes des insertions

Lors du recueil de notre corpus de recherche, nous avons constaté que quelques apprenants ont une tendance à réaliser (lors de la lecture) la consonne finale de quelques mots.

Ce problème revient en premier lieu au contact de la langue source l'arabe, avec la langue cible (FLE) provoquant ainsi des situations d'interférence linguistique. En langue arabe on prononce toutes les lettres d'un mot même la consonne finale, chose inexistante en langue française.

Ce problème peut dépendre aussi de l'ignorance de l'apprenant des règles phonétiques du système français.

Conclusion :

Tout au long de ce chapitre consacré à l'écriture du scénario, nous avons proposé une démarche méthodologique qui nous paraît la plus adéquate pour la conception des activités de remédiation aux problèmes de prononciation de notre échantillon.

Après l'analyse de notre corpus, le choix et la conception des activités ont été soigneusement établis.

Les procédés de correction recommandés sont articulatoires et acoustiques. Les premiers s'effectueront par le biais d'activités de sensibilisation auditive (répétition), et les seconds à travers des activités de discrimination auditive. (Repérage, distinction entre les différents sons des paires minimales).

En effet, l'analyse que nous avons menée a montré que les prononciations défectueuses provenant des carences phonétiques dues au contact de l'arabe, langue source et du FLE langue cible, peuvent entraîner des déficiences orthographiques et des incompréhensions (confusions de mots entraînant contre sens ou non sens). Ces erreurs peuvent altérer la compréhension de l'ensemble du discours. Elles ne sont forcément pas liées à l'ignorance uniquement des règles syntaxiques, mais aussi à celle des règles phonétiques.

Ajoutant que les origines des formes erronées ne proviennent pas uniquement des sources linguistiques liées à la langue maternelle, mais il se pourrait que certaines erreurs commises proviennent d'autres raisons (individuelles, problème d'audition, bruit...) ou la pratique inadéquate des enseignants eux-mêmes.

CHAPITRE III

PHASE DE REALISATION

ET

DESCRIPTIF DES ACTIVITES

Introduction :

Une fois la phase d'écriture du scénario achevée, la phase de réalisation a été entamée. C'est l'étape la plus concrète dans le processus de réalisation d'un didacticiel.

Le travail consiste en : la composition des écrans, la standardisation de la présentation du didacticiel (usage des couleurs, création d'écran-type, ...) et la saisie des interactions dans le langage ou système choisi.

Notons que la réalisation de notre didacticiel n'a pas été effectuée à l'aide d'un système auteur¹⁰⁸ mais plutôt, elle est passée par la programmation informatique c'est-à-dire que notre programme a été réalisé par des informaticiens qualifiés.

I.PRESENTATION ET ARCHITECTURE DU DIDACTICIEL

I.1. La structure globale du didacticiel

Notre didacticiel est constitué de quatre modules représentés par des liens hypertextes (figure 8.1), chacun renvoi à un sous menu qui propose une série d'activités de remédiation qui visent un problème bien précis. Chaque module propose des activités individuelles qui peuvent être réalisées au rythme de chacun.

¹⁰⁸ Proiciel pédagogique destiné avant tout à permettre aux enseignants et aux apprenants de faire de l'E.A.O. sans avoir à devenir informaticiens. Ils évitent la phase de programmation informatique des didacticiels

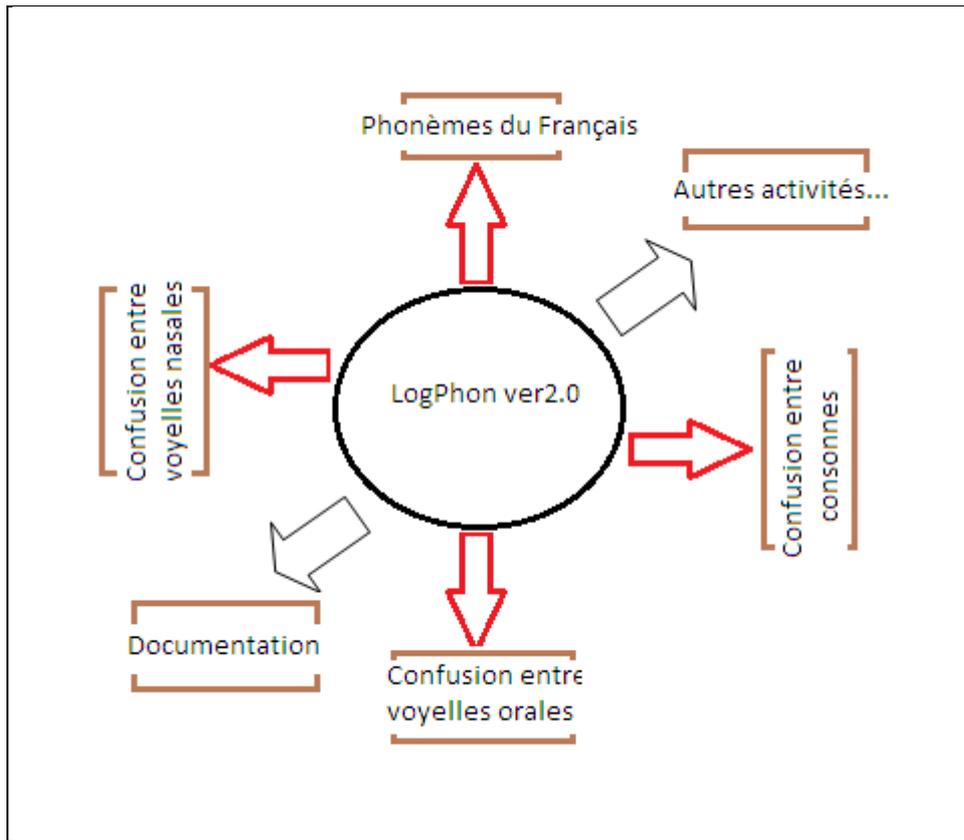


Figure 8.1 Structure globale du didacticiel

I.2. La démarche

Notre démarche dans la conception a été soigneusement établie. Nous sommes partis du fait que le système phonétique du français standard doit être travaillé en progression, suivant un passage obligatoire par certaines étapes à savoir :

- D'abord l'observation et la perception.
- Ensuite la répétition et l'entraînement articulaire.
- Et enfin, la distinction et discrimination auditive.

Dans une perspective d'auto-apprentissage, notre public cible trouvera dans un premier lien le descriptif de l'articulation de chaque son. En suivant la méthode articulaire, nous avons commencé par la présentation des traits articulatoires et distinctifs de tous les phonèmes, accompagnée des fichiers sonores correspondants, ainsi que des illustrations par image et quelques exemples de mots avec les différents graphèmes correspondants au son présenté.

Les autres liens proposeront des exercices de sensibilisation et de discrimination auditive, permettant un travail au choix : d'écoute, de lecture, de répétition et de repérage, visant des différentes oppositions rencontrées.

I.3 Architecture du système

Notre logiciel est réalisé en vue d'un travail et d'un entraînement personnels adaptables aux difficultés et de connaissances de chacun, sans limite dans la répétition des écoutes et des exercices. C'est un tutoriel semi ouvert, constitué d'activités autocorrectives, informatisées et fermées.

C'est une base de donnée facilement utilisable hors connexion qui propose des exercices et des activités (figure 8.2) que les potentialités du multimédia rendent plus efficaces que le support papier.

L'intérêt, principalement lié à l'existence de notre logiciel, est de permettre aux apprenants de prendre en charge leur formation en se responsabilisant par rapport à leurs propres besoins.

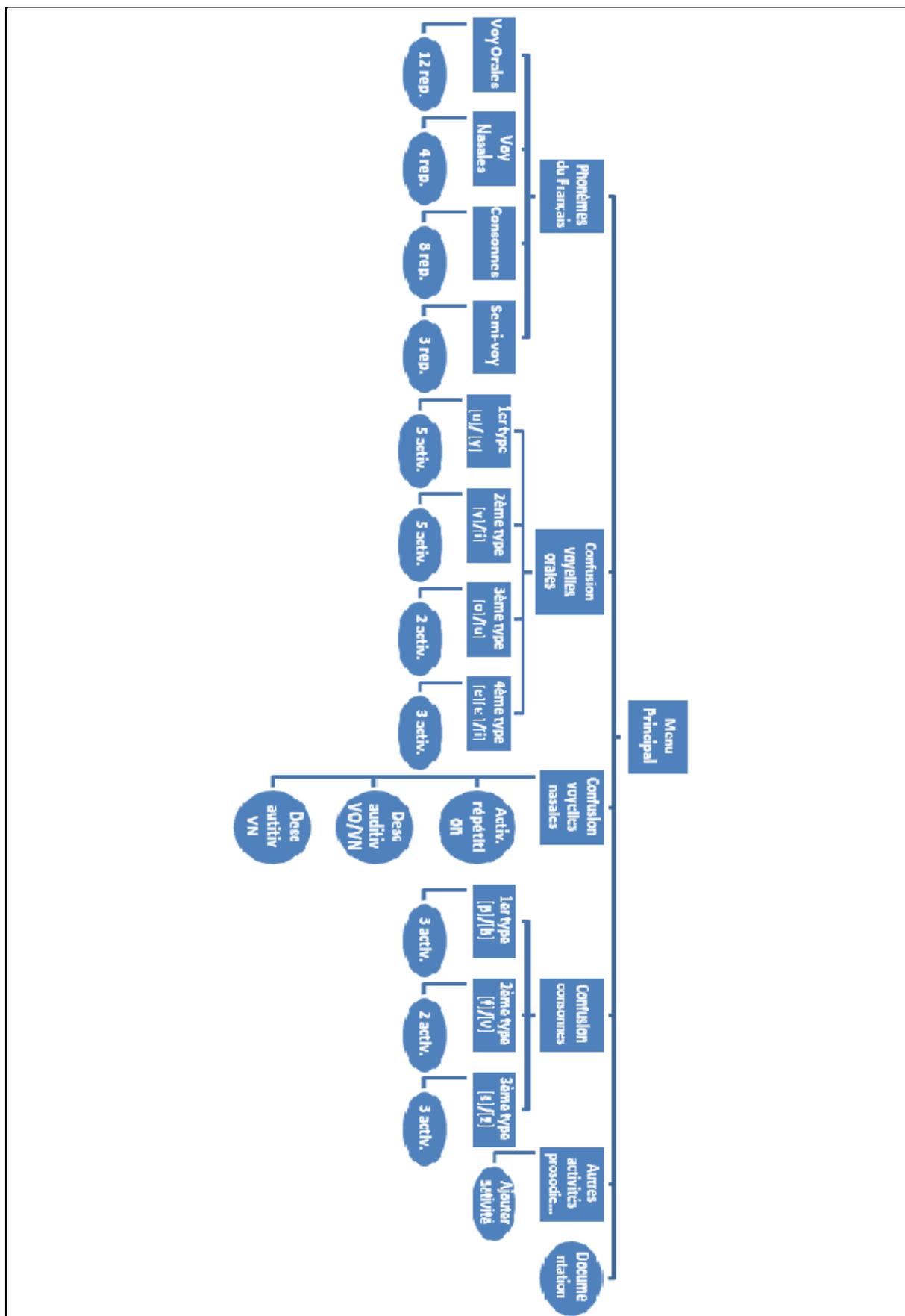


Figure 8.2 Architecture du Didacticiel LogPhon2.0

I.4. Les objectifs pédagogiques visés

Cette ressource pédagogique illustre concrètement l'enseignement de la prononciation à des apprenants de français langue étrangère –FLE- au niveau phonétique (correction des voyelles et des consonnes) ; C'est un tutoriel qui peut être utilisé comme un supplément de cours (qui a pour objectif de compléter un cours de phonétique), en proposant des exercices autocorrectifs pertinents pour la correction phonétique de quelques types d'opposition. Il s'adresse à des apprenants Algériens arabophones de différents niveaux (débutants et intermédiaires) ayant des problèmes de prononciation touchant les éléments segmentaux en FLE.

A travers le caractère interactif qu'offre la ressource, nous proposerons d'aider les apprenants qui ont acquis de « mauvaises habitudes » phonétiques à y remédier de manière motivante et les accoutumer à l'autonomisation dans l'apprentissage des faits phonétiques.

II. DESCRIPTIF DES ACTIVITES ET CAPTURES D'ECRAN

Nous présentons dans ce qui suit les différentes captures d'écrans prises à partir de notre didacticiel baptisé **LogPhon2.0** (Logiciel en Phonétique).

Nous commençons par le menu principal du didacticiel (figure 8.3) où la nous pouvons constater l'élaboration effective de la structure globale du didacticiel représentée dans la figure 8.2.

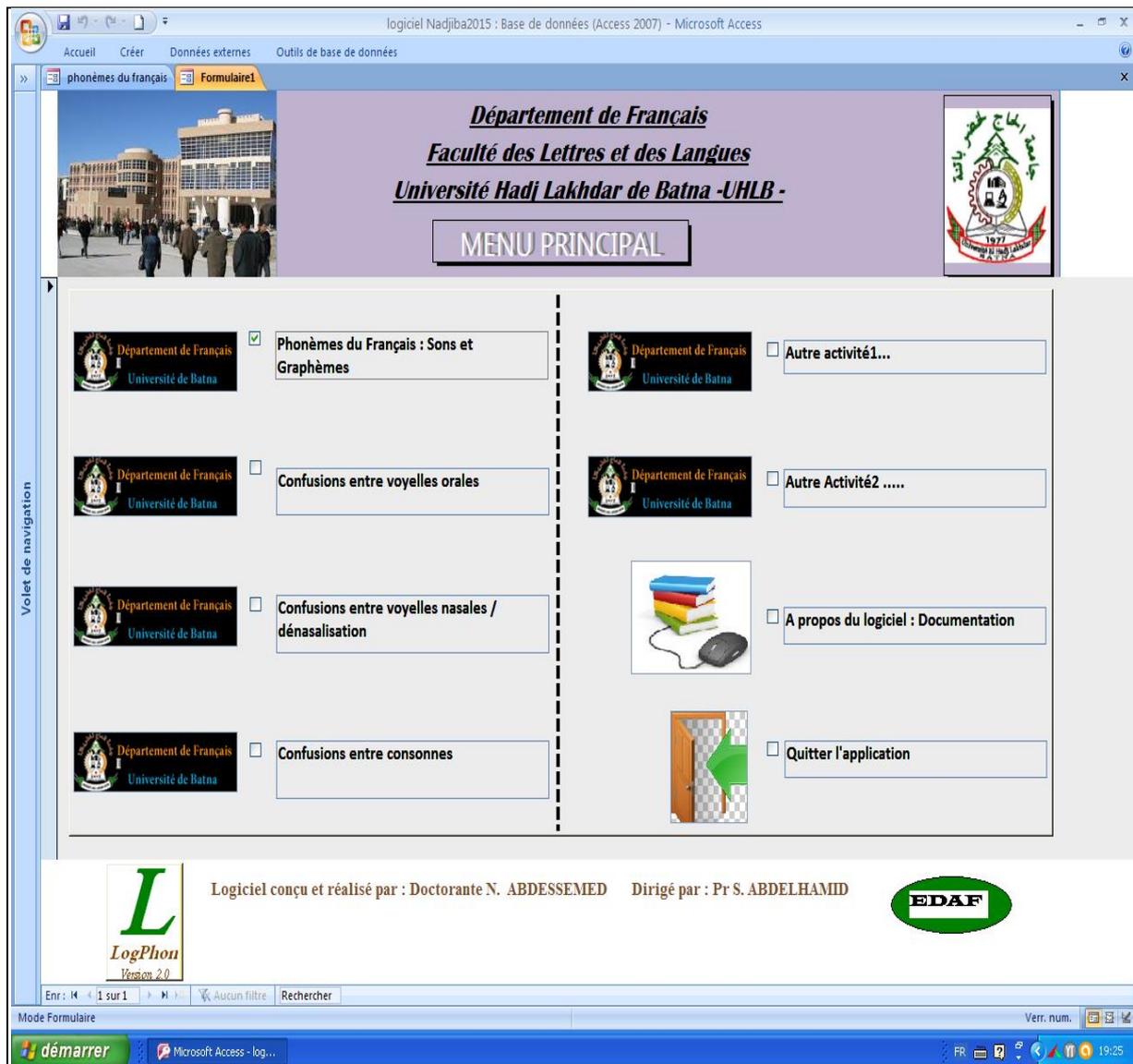


Figure 8.3 capture d'écran du menu principal

A partir de ce menu principal nous pouvons nous orienter vers les sous menus désirés en cochant la case correspondante. Le premier sous menu est celui de la définition des phonèmes de la langue Française, en sélectionnant par exemple le phonème [a] on déclenche un lien hypertexte qui nous conduit au formulaire intitulé « Voyelle orale [a] » voir figure 8.4.

II.1.Premier lien: Présentation de l'alphabet phonétique

Dans ce premier module, les apprenants sont invités à faire connaissance avec les phonèmes de l'alphabet phonétique international. Il s'agit donc d'une phase de découverte interactive et ludique où chaque phonème est présenté avec le son correspondant, les traits articulatoires distinctifs et quelques illustrations.

Objectif :

Il nous est apparu logique de débiter notre processus d'apprentissage par la présentation, à nos apprenants, d'une vue d'ensemble du système phonique cible, afin de déterminer les éléments qui constituent la source de difficultés pour eux, inhérente au crible phonologique de leur langue maternelle (la langue arabe). Ce crible phonologique intervient largement et empêche nos apprenants de percevoir et de reproduire correctement les sons de la langue étrangère (à savoir le FLE).

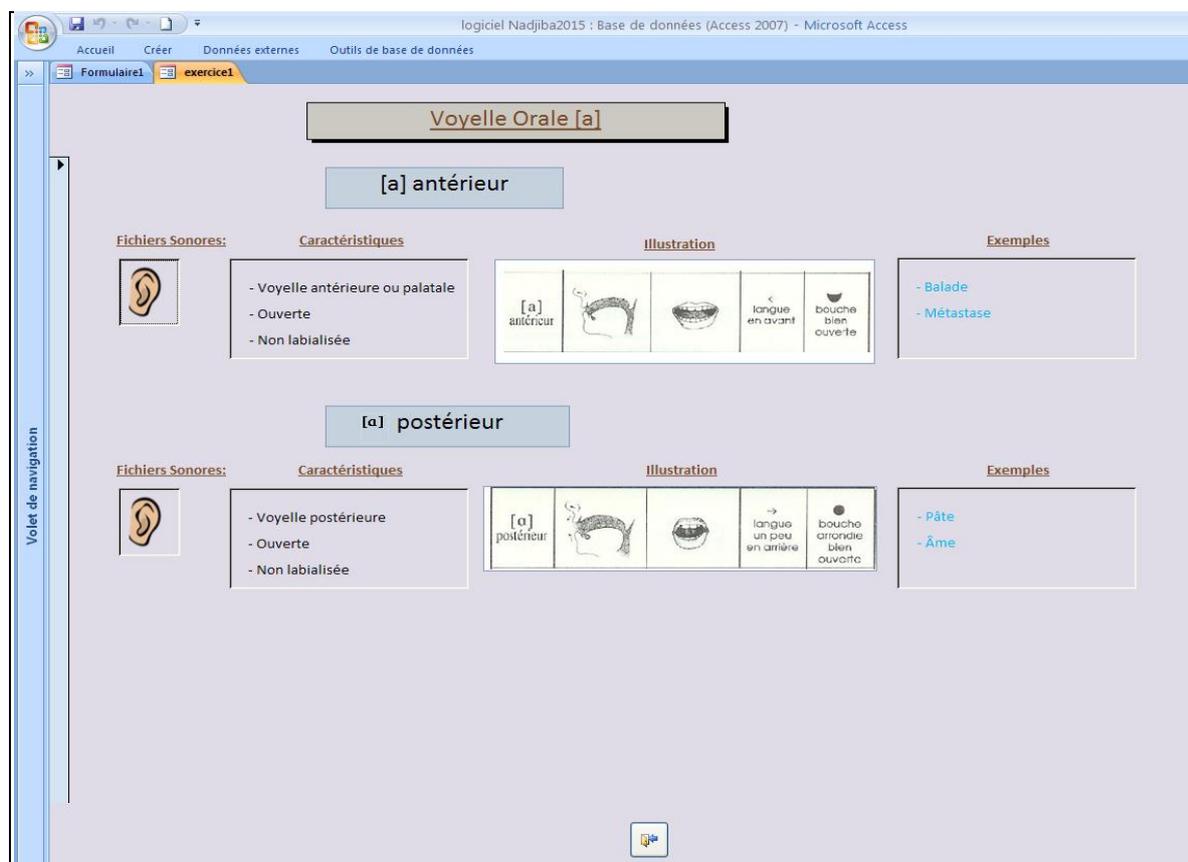


Figure 8.4 capture d'écran du formulaire définissant la voyelle orale [a]

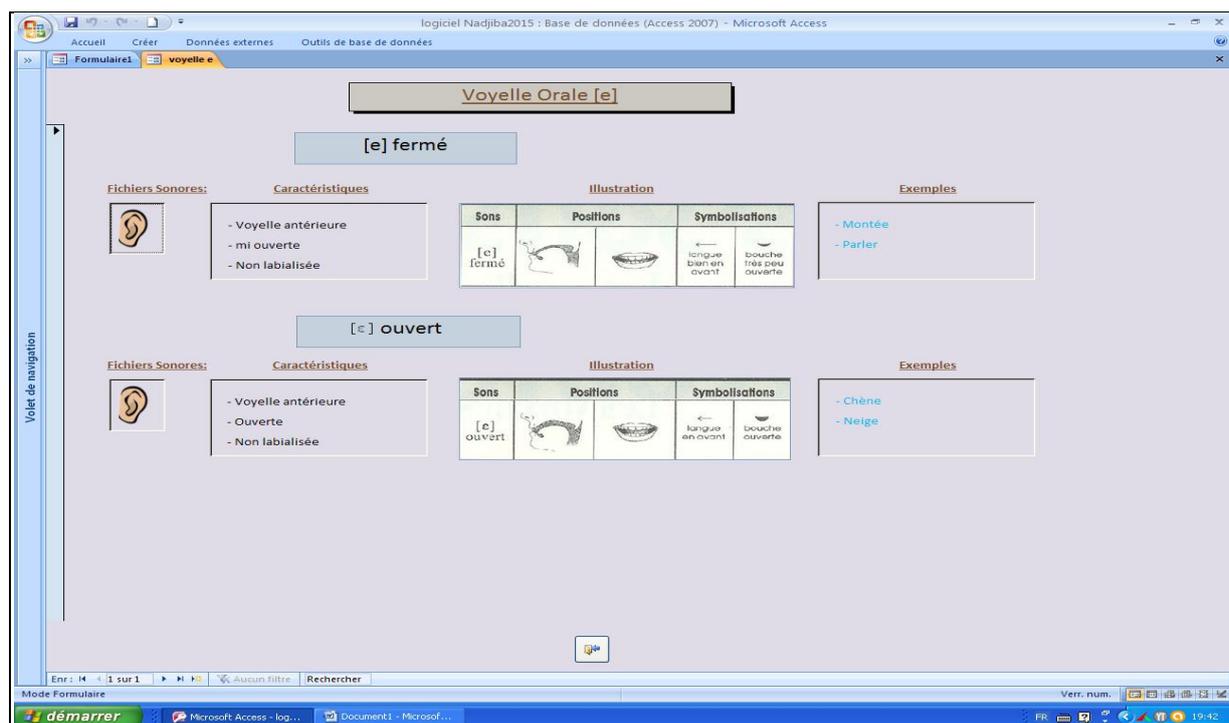


Figure 8.5 capture d'écran du formulaire définissant les voyelles orales [e] et [ɛ]

II.2. Deuxième lien: Confusion entre voyelles orales

Objectif :

Prévention et prise de conscience de l'articulation des sons en opposition pour éviter toute confusion touchant les voyelles orales.

En cochant la case « confusions entre voyelles orales », on déclenche des liens hypertextes qui nous renvoient aux formulaires qui traitent ces confusions (voir figure 8.6)

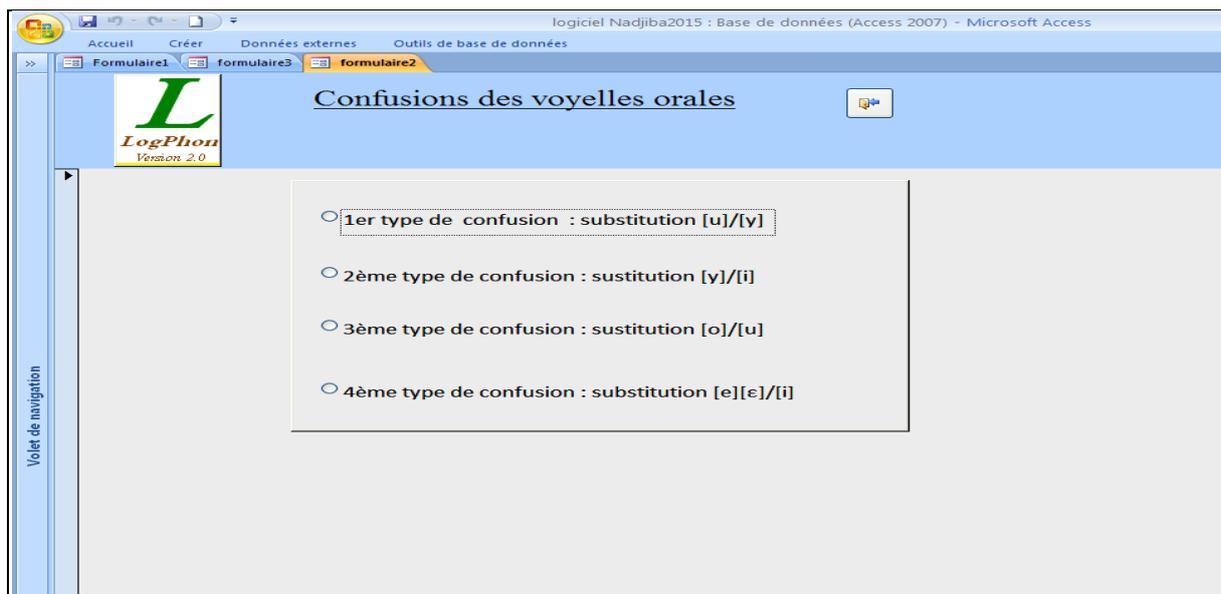


Figure 8.6 capture d'écran du formulaire confusion des voyelles orales

Ce formulaire propose une série d'exercices liés au problème de confusions entre voyelles orales. Selon le type de confusion choisie, nous proposons diverses activités voir figures (8.7 jusqu'à figure 8.27)

1. La confusion[u] / [y]

Exercice 1 : sensibilisation auditive

a. Répétez les mots de la liste proposée ci dessous, selon le modèle suivant :

Exemple : Voiture →voitiiiiiiiiure → voitiiiiure → voitiiure → voiture

Étudiant / dune / résumé/ costume / sud / tube / super / tunnel / suffisant / assure/ habitude / tu.

b. Répétez les phrases suivantes

- Tu l'as entendu ? ↗
- Elle est brune ? ↗
- Ca t'a plu ? ↗
- Je recule ? ↗

- C'est la pleine lune ? ↗
- Il l'a su ? ↗
- C'est une plume ? ↗
- Où est ma jupe ? ↗

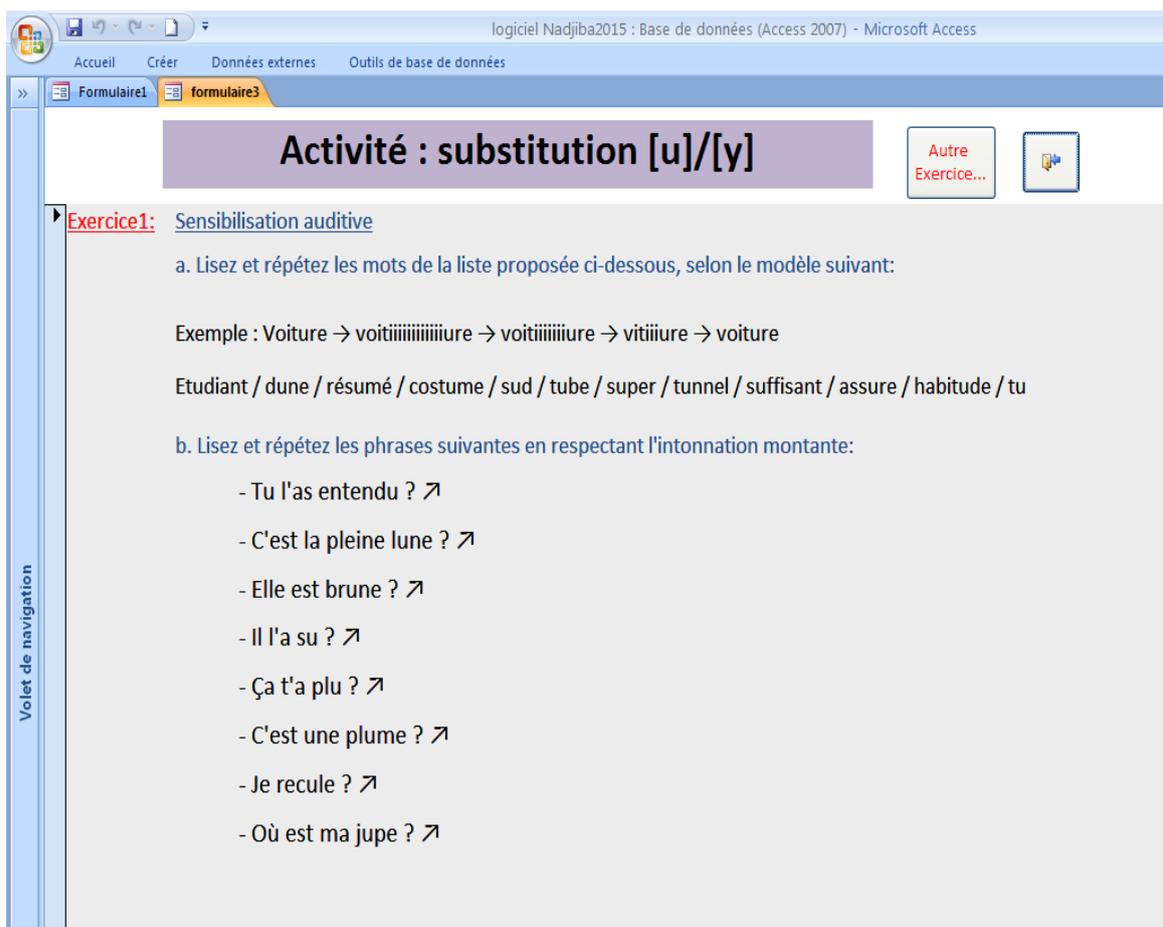


Figure 8.7 capture d'écran du formulaire des substitutions [u] / [y] (Exercice 1)

Exercice 2 : (discrimination auditive)

En lisant les mots suivants, indiquez si vous trouvez le son [y] ou le son [u] :

<i>Sourd</i>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>
<i>Rajoute</i>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>
<i>Doux</i>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>
<i>Costume</i>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>
<i>Bureau</i>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>
<i>Allume</i>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>
<i>Rouge</i>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>
<i>Courir</i>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>
<i>Mule</i>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>
<i>Doux</i>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>
<i>Jour</i>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>
<i>Écoute</i>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>

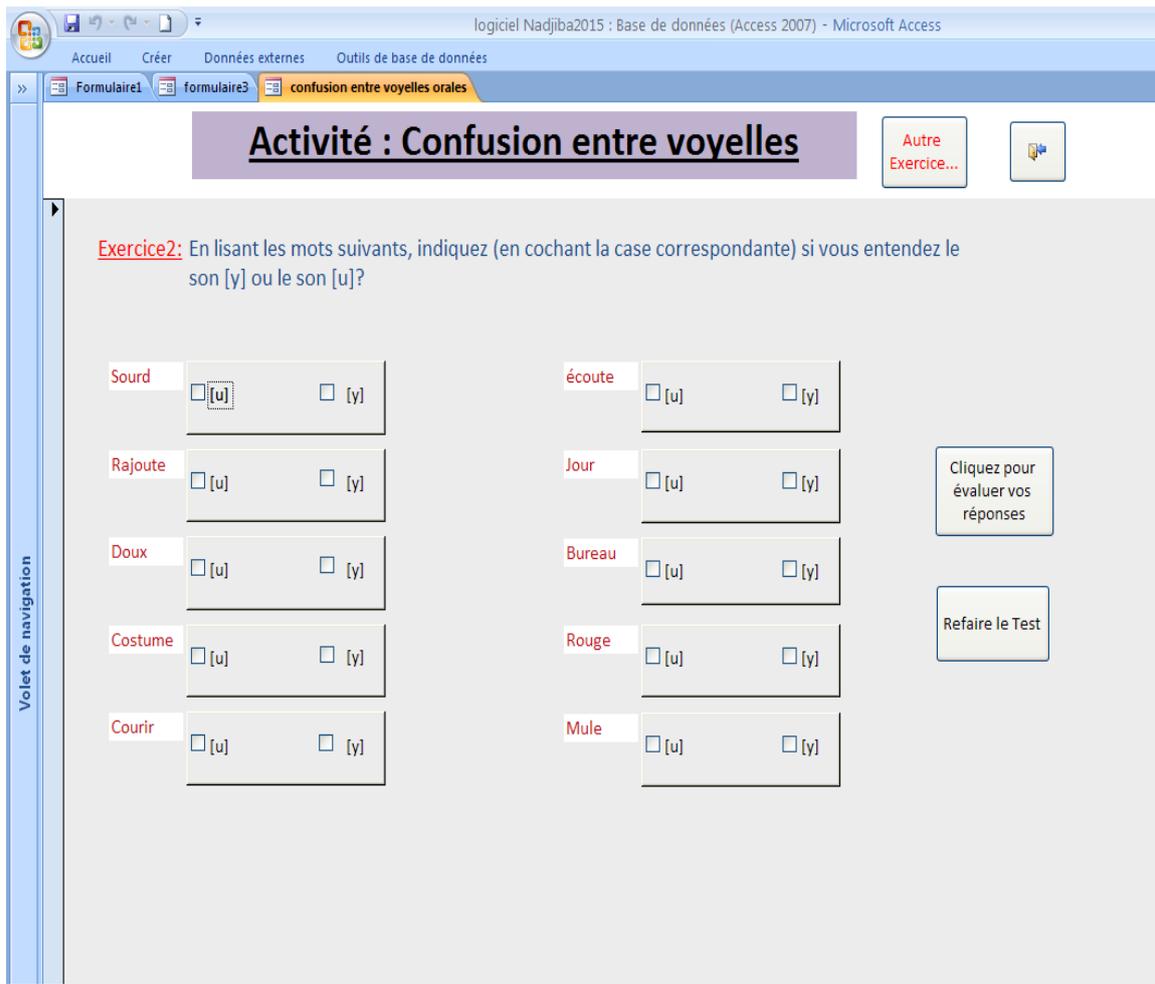


Figure 8.8 capture d'écran du formulaire des substitutions [u] / [y] (Exercice 2)

Exercice 3

-Indiquez si le son [y] se trouve dans la première ou la deuxième syllabe des mots suivants :

	<u>1^{ère} syllabe</u>	<u>2^{ème} syllabe</u>
<i>Tulle</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Plume</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Moulu</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Butin</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Surtout</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Juteux</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Muni</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Fusil</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Élu</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

-Indiquez si le son [u] se trouve dans la première ou la deuxième syllabe des mots suivants :

	<u>1^{ère} syllabe</u>	<u>2^{ème} syllabe</u>
<i>Ripoux</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Voulu</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Rouleau</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Fourrure</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Filou</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Route</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Couteux</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Humour</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

logiciel Nadjiba2015 : Base de données (Access 2007) - Microsoft Access

Accueil Créer Données externes Outils de base de données

Formulaire1 formulaire3 confusion entre voyelles orales **Formulaire6**

Discrimination auditive

EXERCICE3

- Ecoutez puis indiquez où se trouve le son [y], dans la première ou la deuxième syllabe des mots suivants?
Sélectionnez 1 pour la première syllabe ou 2 pour la deuxième syllabe?

1. Ecoutez	2. Sélectionnez
	Tulle <input type="text" value=""/> <input type="button" value="v"/>
	Plume <input type="text" value=""/> <input type="button" value="v"/>
	Butin <input type="text" value=""/> <input type="button" value="v"/>
	Moulu <input type="text" value=""/> <input type="button" value="v"/>
	Surtout <input type="text" value=""/> <input type="button" value="v"/>
	Juteux <input type="text" value=""/> <input type="button" value="v"/>
	Muni <input type="text" value=""/> <input type="button" value="v"/>
	Fusil <input type="text" value=""/> <input type="button" value="v"/>
	Elu <input type="text" value=""/> <input type="button" value="v"/>

Cliquez pour évaluer vos réponses 1

- Ecoutez puis indiquez où se trouve le son [u], dans la première ou la deuxième syllabe des mots suivants: ?

1. Ecoutez	2. Sélectionnez
	Ripoux <input type="text" value=""/> <input type="button" value="v"/>
	Voulu <input type="text" value=""/> <input type="button" value="v"/>
	Rouleau <input type="text" value=""/> <input type="button" value="v"/>
	Fourrure <input type="text" value=""/> <input type="button" value="v"/>
	Filou <input type="text" value=""/> <input type="button" value="v"/>
	Route <input type="text" value=""/> <input type="button" value="v"/>

Cliquez pour évaluer vos réponses 2

Volet de navigation

Figure 8.9 capture d'écran du formulaire des substitutions [u] / [y] (Exercice 3)

Exercice 4

Indiquez où se trouve le son [u] dans les paires minimales suivantes :

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| Vous <input type="checkbox"/> | vu <input type="checkbox"/> |
| Rue <input type="checkbox"/> | roue <input type="checkbox"/> |
| Lu <input type="checkbox"/> | loup <input type="checkbox"/> |
| Fou <input type="checkbox"/> | fût <input type="checkbox"/> |
| Sous <input type="checkbox"/> | su <input type="checkbox"/> |
| Du <input type="checkbox"/> | doux <input type="checkbox"/> |
| Tous <input type="checkbox"/> | tu <input type="checkbox"/> |
| Pu <input type="checkbox"/> | poux <input type="checkbox"/> |

Sous su

Exercice 5

Ecoutez les paires de mots suivantes et dites ce que vous entendez pour chacun des mots : [u] ou [y]

		<u>1^{er} mot</u>		<u>2^{ème} mot</u>	
Pour / pur		[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>
Bulle / boule		[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>
Furent/ four		[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>
Moule/mule		[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>
Russe/ rousse		[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>
Pull/ poule		[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>
Joue/ jus		[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>	[u] <input type="checkbox"/>	[y] <input type="checkbox"/>

2. Confusion [y]/ [i]: [y] prononcé [i]

Exercice 1 : sensibilisation auditive

Lisez les phrases suivantes avec l'intonation interrogative montante

Exemple : Tu l'as su ? ↗

- Je l'ai vu ↗
- Il l'a su ↗
- Tu l'as cru ↗
- Elle l'a eu ↗
- Il l'a voulu ↗
- Je l'ai entendu ↗
- Il est ému ↗
- Tu l'as bu ↗

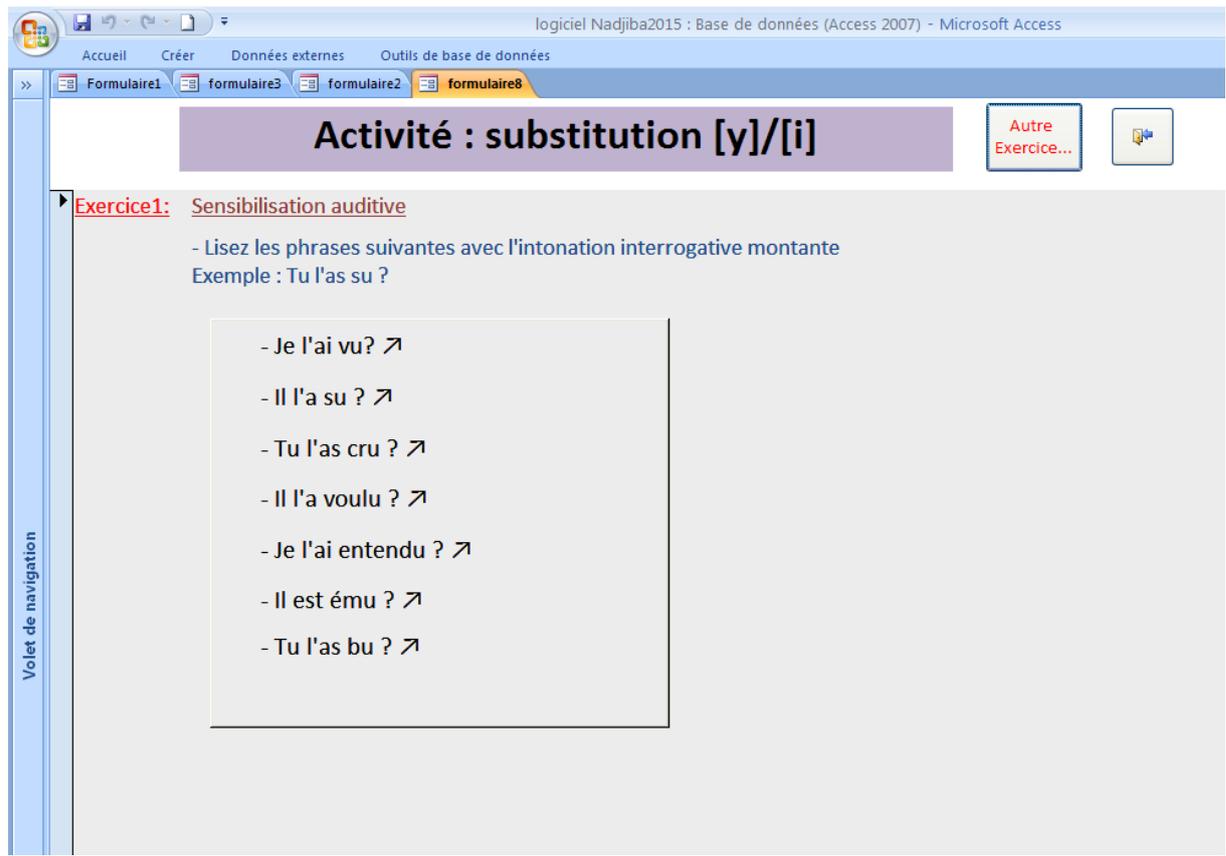


Figure 8.10 capture d'écran du formulaire des substitutions [y]/ [i] (Exercice 1)

Exercice 2 : (discrimination auditive)

Lisez la liste suivante de mots et cochez la case qui correspond au son entendu:

- | | | |
|----------|------------------------------|------------------------------|
| -Voiture | <input type="checkbox"/> [y] | <input type="checkbox"/> [i] |
| -Type | <input type="checkbox"/> [y] | <input type="checkbox"/> [i] |
| -lys | <input type="checkbox"/> [y] | <input type="checkbox"/> [i] |
| -Tu | <input type="checkbox"/> [y] | <input type="checkbox"/> [i] |
| -Plume | <input type="checkbox"/> [y] | <input type="checkbox"/> [i] |
| -Mille | <input type="checkbox"/> [y] | <input type="checkbox"/> [i] |
| -Mule | <input type="checkbox"/> [y] | <input type="checkbox"/> [i] |
| -Pur | <input type="checkbox"/> [y] | <input type="checkbox"/> [i] |
| -Pire | <input type="checkbox"/> [y] | <input type="checkbox"/> [i] |

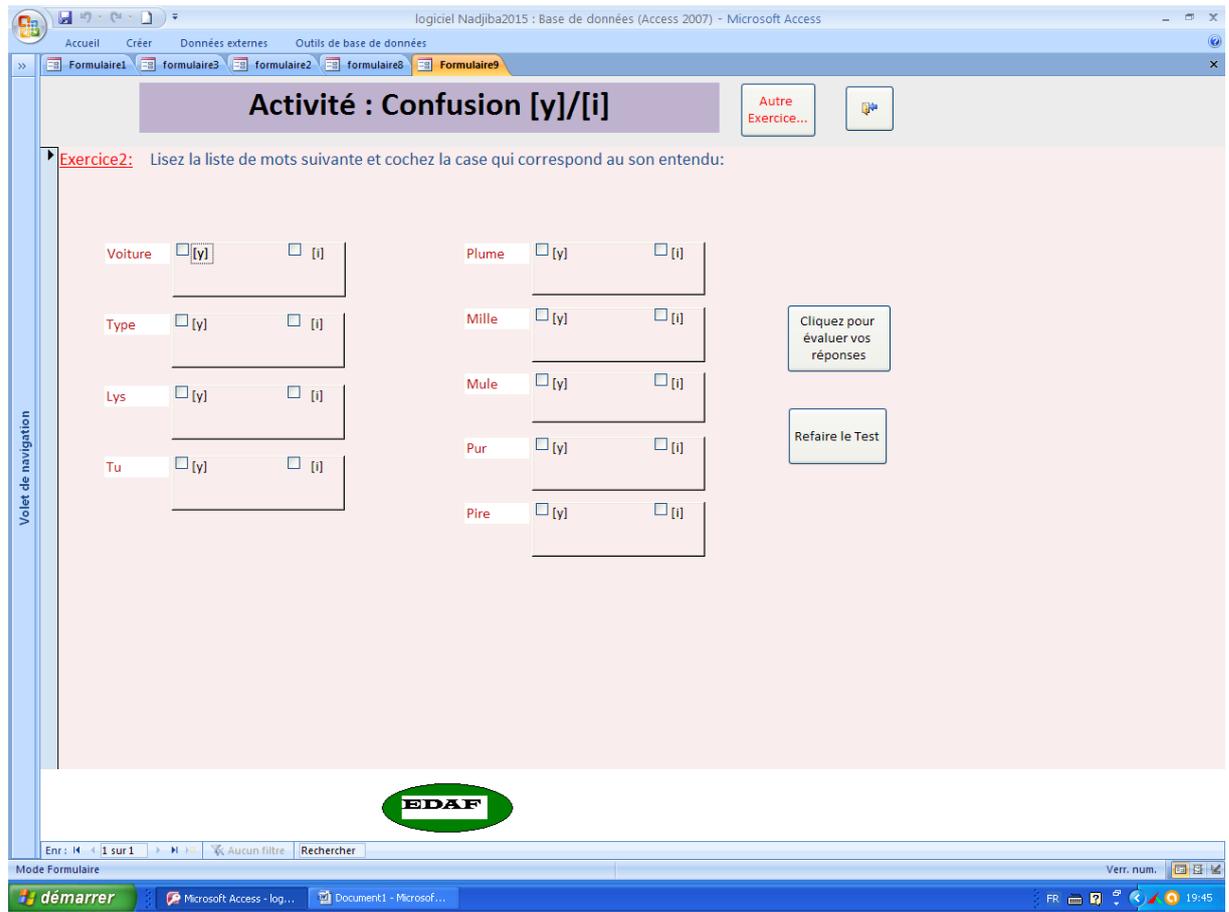


Figure 8.11 capture d'écran du formulaire des substitutions [y] / [i] (Exercice 2)

Exercice 3

Ecoutez les mots suivants et identifiez le son que vous entendez : [y], [i] ou [u] :

- | | | | | |
|---|----------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
|  | Sucre | <input type="checkbox"/> [y] | <input type="checkbox"/> [i] | <input type="checkbox"/> [u] |
|  | Cylindre | <input type="checkbox"/> [y] | <input type="checkbox"/> [i] | <input type="checkbox"/> [u] |
|  | Rue | <input type="checkbox"/> [y] | <input type="checkbox"/> [i] | <input type="checkbox"/> [u] |
|  | Cire | <input type="checkbox"/> [y] | <input type="checkbox"/> [i] | <input type="checkbox"/> [u] |
|  | Tour | <input type="checkbox"/> [y] | <input type="checkbox"/> [i] | <input type="checkbox"/> [u] |
|  | Remue | <input type="checkbox"/> [y] | <input type="checkbox"/> [i] | <input type="checkbox"/> [u] |
|  | Vue | <input type="checkbox"/> [y] | <input type="checkbox"/> [i] | <input type="checkbox"/> [u] |
|  | Ruche | <input type="checkbox"/> [y] | <input type="checkbox"/> [i] | <input type="checkbox"/> [u] |
|  | Amour | <input type="checkbox"/> y | <input type="checkbox"/> [i] | <input type="checkbox"/> [u] |

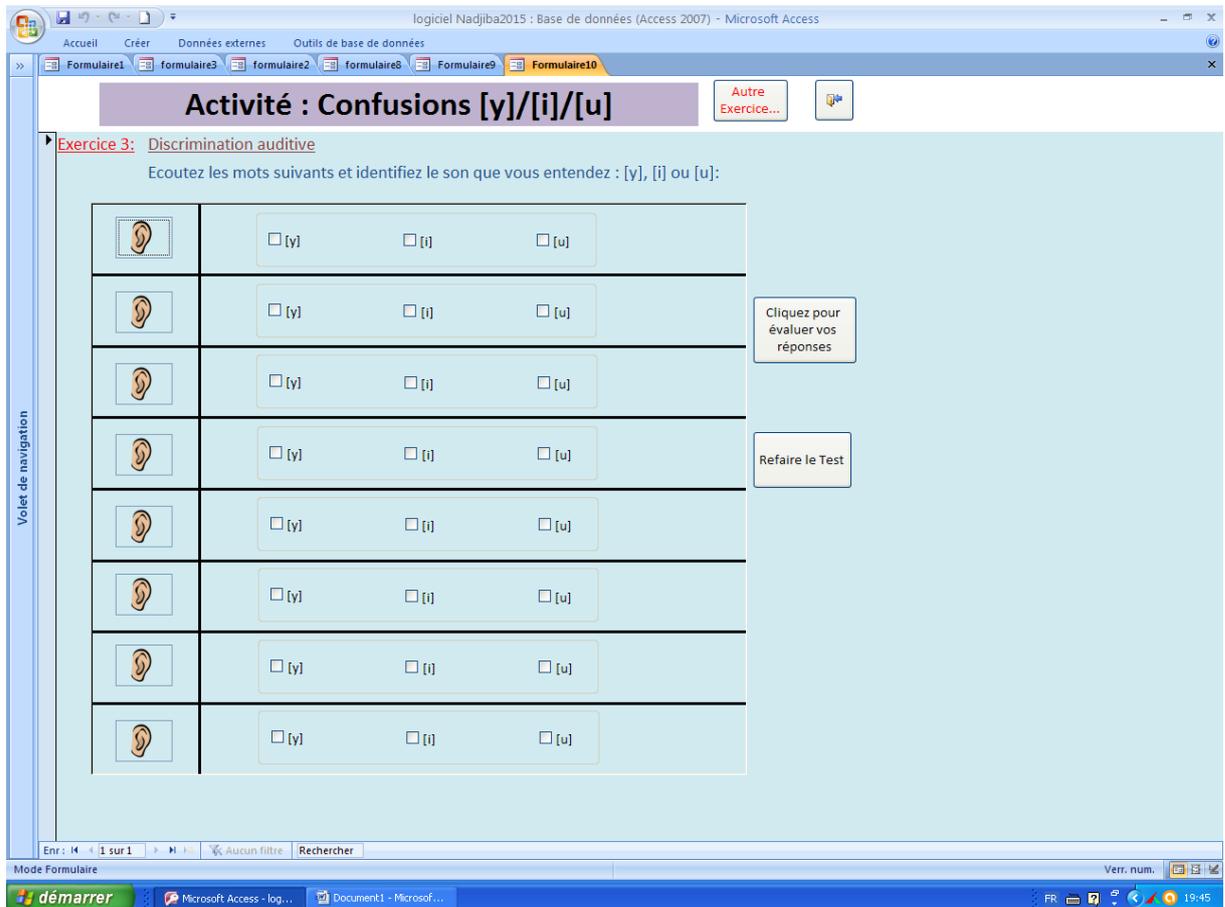


Figure 8.12 capture d'écran du formulaire des substitutions [y] / [i]/ [u] (Exercice 3)

Exercice 4

Ecoutez, puis cliquez sur le mot que vous entendez (les mots prononcés sont ceux en gras)

- | | | |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
|  | <input type="checkbox"/> Lit | <input type="checkbox"/> lu |
|  | <input type="checkbox"/> Mille | <input type="checkbox"/> mules |
|  | <input type="checkbox"/> Riz | <input type="checkbox"/> rue |
|  | <input type="checkbox"/> Pire | <input type="checkbox"/> pur |
|  | <input type="checkbox"/> Ride | <input type="checkbox"/> rude |
|  | <input type="checkbox"/> Revit | <input type="checkbox"/> revue |
|  | <input type="checkbox"/> Débit | <input type="checkbox"/> début |
|  | <input type="checkbox"/> Relie | <input type="checkbox"/> relu |

Pile pull



Figure 8.13 capture d'écran du formulaire des substitutions [i] / [y] (Exercice 4)

Exercice 5 (Repérage des sons)

a. Lisez les phrases suivantes et dites combien de fois vous entendez le son [i]

- Le rythme de cette symphonie est typique. (4 fois)
- La pyramide est un type de monument égyptien (4 fois)
- Il a pris mon stylo (2 fois)

b. Lisez les phrases suivantes et dites combien de fois vous entendez le son [y]

- Une usine a brûlé à Toulon. (3 fois)
- Elle a toujours peur des piqures ? (1 fois)
- Oui, cette rue n'a qu'une issue. (3 fois)

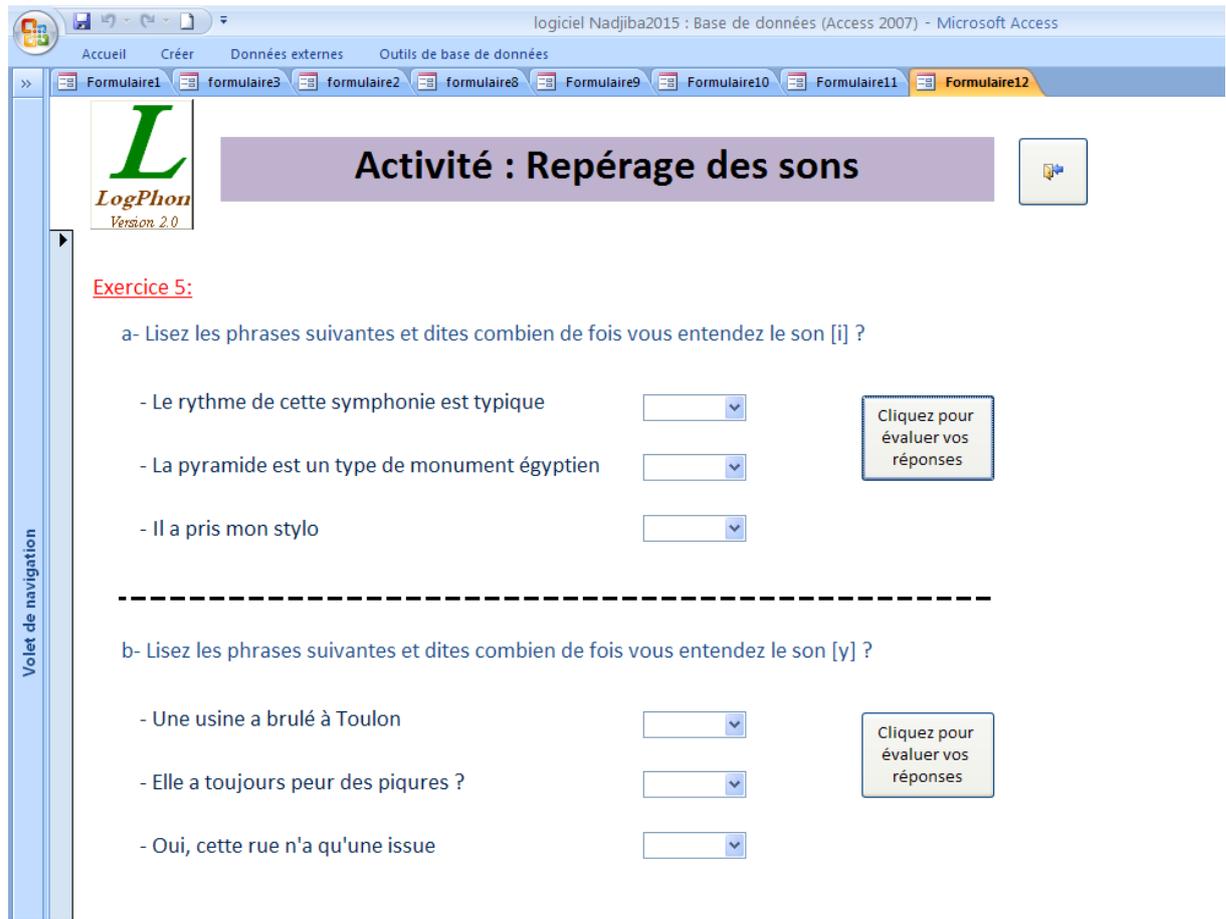


Figure 8.14 capture d'écran du formulaire des substitutions [y] / [i] (Exercice 5)

3^{ème} Confusion : La Substitution [o] / [u] :

Exercice 1 : (discrimination auditive)

Ecoutez les paires minimales suivantes puis dites si vous entendez [o] ou[u]

- | | | | | |
|---|-------|--------------------------|-------|--------------------------|
|  (Nos) | nos | <input type="checkbox"/> | nous | <input type="checkbox"/> |
|  (Coule) | col | <input type="checkbox"/> | coule | <input type="checkbox"/> |
|  (Moule) | Mol | <input type="checkbox"/> | moule | <input type="checkbox"/> |
|  (Cour) | corps | <input type="checkbox"/> | cour | <input type="checkbox"/> |
|  (Sol) | sol | <input type="checkbox"/> | soule | <input type="checkbox"/> |

-  (Pôle) Poule Pôle
 (Choux) chaud Choux
 (Tord) Tord Tour
 (Coule) col coule
 (Saut) Saut Sous

logiciel Nadjiba2015 : Base de données (Access 2007) - Microsoft Access

Accueil Créer Données externes Outils de base de données

Formulaire1 formulaire3 formulaire2 formulaire13

Activité : Substitution [o]/[u]

Autre Exercice...

Exercice 1: Ecoutez les paires minimales suivantes puis dites si vous entendez [o] ou [u] ?

	<input type="checkbox"/> [o]	<input type="checkbox"/> [u]	1
	<input type="checkbox"/> [o]	<input type="checkbox"/> [u]	2
	<input type="checkbox"/> [o]	<input type="checkbox"/> [u]	3
	<input type="checkbox"/> [o]	<input type="checkbox"/> [u]	4
	<input type="checkbox"/> [o]	<input type="checkbox"/> [u]	5
	<input type="checkbox"/> [o]	<input type="checkbox"/> [u]	6
	<input type="checkbox"/> [o]	<input type="checkbox"/> [u]	7
	<input type="checkbox"/> [o]	<input type="checkbox"/> [u]	8
	<input type="checkbox"/> [o]	<input type="checkbox"/> [u]	9
	<input type="checkbox"/> [o]	<input type="checkbox"/> [u]	10

Cliquez pour évaluer vos réponses

Refaire le Test

Volet de navigation

Figure 8.15 capture d'écran du formulaire des substitutions [o]/[u] (Exercice 1)

Exercice 2 :

Lisez les phrases suivantes et dites combien de fois vous prononcez le son [o] :

- Nous louerons un studio au mois d'aout.
- Notez vos noms et vos prénoms
- Nous mangerons des cornichons

Lisez les phrases suivantes et dites combien de fois vous prononcez le son [u]

- Ton pull est sous la couverture.
- Tu es sourd ou quoi ?
- Une tortue courte sur un mur.

4^{ème} confusion : La Substitution [e] [ɛ] / [i] :

Exercice 1 : sensibilisation auditive

a. *Lisez les phrases suivantes avec l'intonation interrogative montante*

- C'est clair ? ↗
- Tu es fier ? ↗
- Il est en colère ? ↗
- Ca va lui plaire ? ↗
- C'est l'infirmière ? ↗
- A quoi ça sert ? ↗
- Où est ta mère ? ↗
- Qu'est ce que c'est ? ↗

b. ***Répétez les mots suivants en faisant la différence entre [e] et [ɛ],***

- | | |
|--------------|--------------|
| Chez → chère | raie → rêve |
| Ces → sert | paix → pelle |
| Blé → bière | thé → terre |
| Mie → miette | fée → faire |

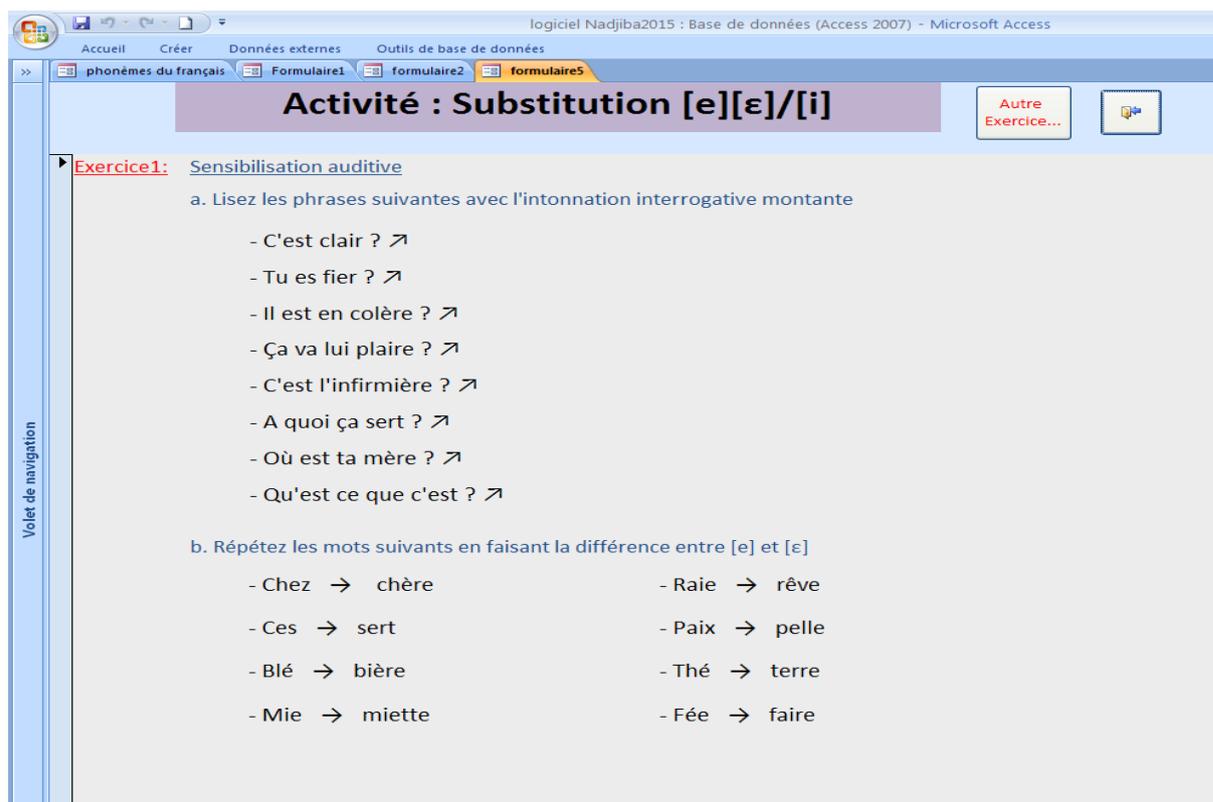


Figure 8.16 Capture d'écran du formulaire des substitutions [e] [ε] / [i] (Exercice 1)

Exercice 2 : (discrimination auditive)

Ecoutez les mots suivants, puis cliquez sur la case qui correspond au son entendu : [ε] ou [e]

- | | | | |
|-------------|---|------------------------------|------------------------------|
| -Nez |  | [ε] <input type="checkbox"/> | [e] <input type="checkbox"/> |
| -air |  | [ε] <input type="checkbox"/> | [e] <input type="checkbox"/> |
| -Poussière |  | [ε] <input type="checkbox"/> | [e] <input type="checkbox"/> |
| -idée |  | [ε] <input type="checkbox"/> | [e] <input type="checkbox"/> |
| -affaire |  | [ε] <input type="checkbox"/> | [e] <input type="checkbox"/> |
| -débit |  | [ε] <input type="checkbox"/> | [e] <input type="checkbox"/> |
| -panthère |  | [ε] <input type="checkbox"/> | [e] <input type="checkbox"/> |
| -manière |  | [ε] <input type="checkbox"/> | [e] <input type="checkbox"/> |
| -phonétique |  | [ε] <input type="checkbox"/> | [e] <input type="checkbox"/> |
| -ballet |  | [ε] <input type="checkbox"/> | [e] <input type="checkbox"/> |
| -même |  | [ε] <input type="checkbox"/> | [e] <input type="checkbox"/> |

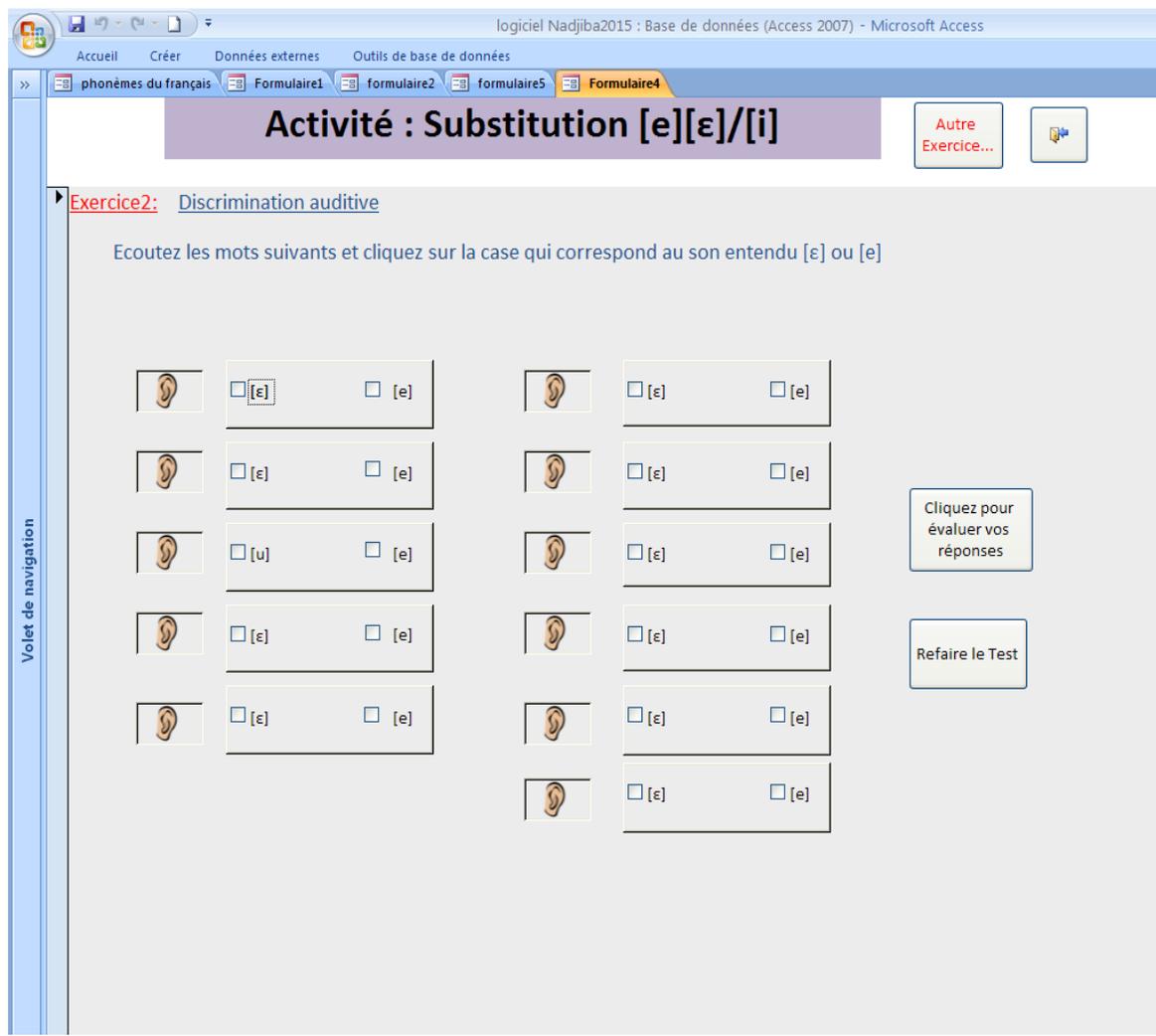


Figure 8.17 capture d'écran du formulaire des substitutions [e] [ɛ] / [i] (exercice 2)

Exercice 3 : exercice de repérage

Lisez les phrases suivantes et dites combien de fois vous entendez le son [ɛ]

- Il fait de la grammaire
- Il est parti avec sa mère et son frère
- Hier mon père a pris l'avion pour Vienne

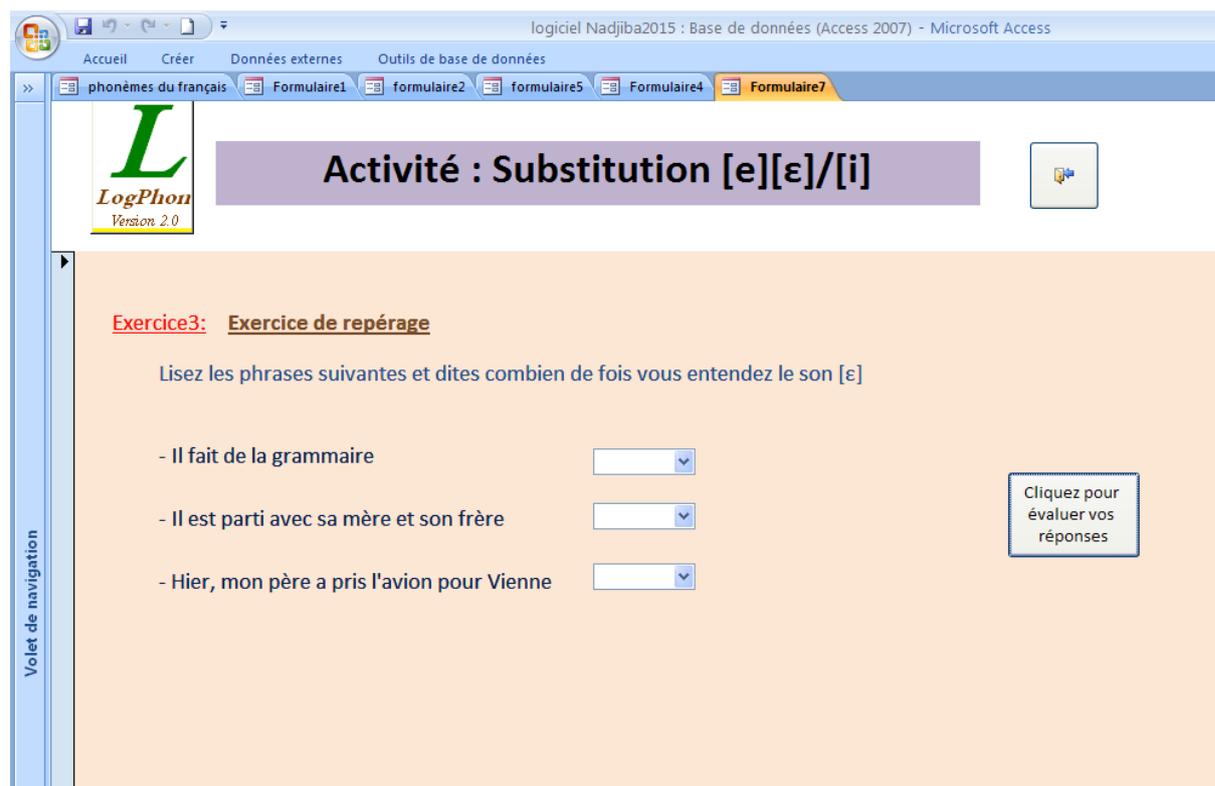


Figure 8.18 Capture d'écran du formulaire des substitutions [e][ɛ]/[i](exercice 3)

II.3.Troisième lien :

Confusion entre les voyelles nasales [ɔ̃] / [ɛ̃] et [ɑ̃] et dénasalisation

Objectif :

Présenter à nos apprenants les quatre voyelles nasales du français pour qu'ils prennent conscience de l'existence de ces phonèmes inexistants dans leurs langue maternelle, ainsi qu'éviter toute confusion entre elles ([ɔ̃] / [ɑ̃]) et celle avec les voyelles correspondantes: problème de dénasalisation ([ɔ̃] / [o] et [ɑ̃] / [a]).

Les activités

Exercice 1 : sensibilisation auditive

a. Répétez les mots de la liste proposée ci dessous, selon le modèle suivant :

o → on → mon → monde → mmmmonnnnde → mmmmon → mon → on

Monstre/ Londres/ Compte/ longue/ blanc/ vent/ champ/ plein/ parrain

b. Répétez les paires minimales suivantes :

Pot/ pont ça / cent ses / saint

Beau/ bon pas / pan fée / faim

Mot/ mon sa / sang bais / bain

Dos/ dont va/ vent gai / gain

Lot/ long chat/ chant raie / rein

Seau/son bas / banc dé / daim

c. Répétez les phrases suivantes :

- Ils sont dans la maison du voisin.
- Faites attention, c'est dangereux
- Jean a pris un bain.
- J'ai besoin d'un timbre
- Le médecin ausculte son patient
- Je me souviens qu'il était végétarien
- Nous allons en France.
- Roland tient à son indépendance

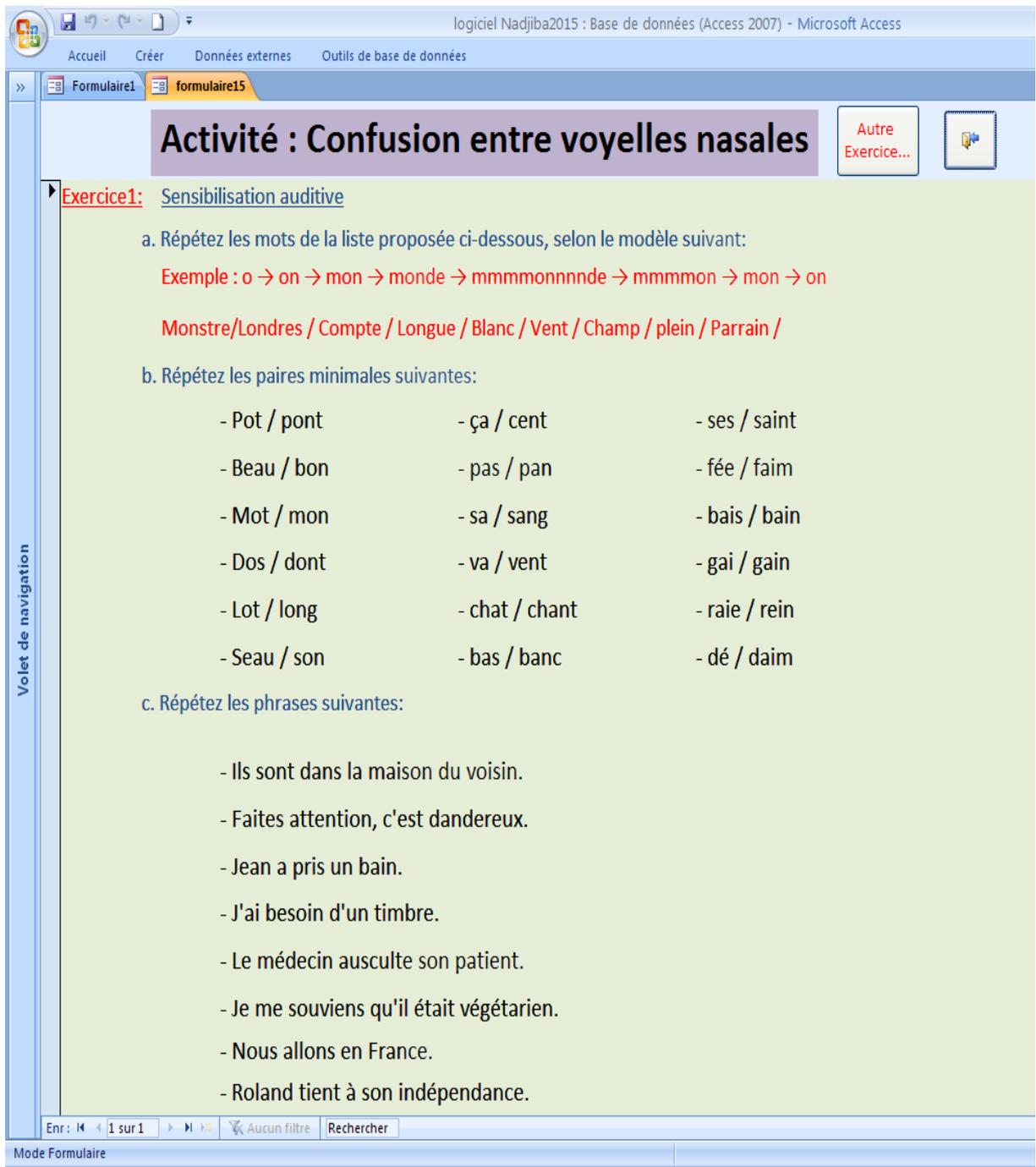


Fig. 8.19: Capture d'écran du formulaire « confusion des voyelles nasales

[ɔ] / [ɛ̃] / [ɑ̃] » (Exercice 1)

Exercice 2 : (discrimination auditive) :

Ecoutez cette liste de mots et indiquez le type de voyelle entendue : orale ou nasale

 Pain	<input type="text" value="V.O"/>	<input type="text" value="V.N"/>
 Clan	<input type="text" value="V.O"/>	<input type="text" value="V.N"/>
 Montre	<input type="text" value="V.O"/>	<input type="text" value="V.N"/>
 Père	<input type="text" value="V.O"/>	<input type="text" value="V.N"/>
 Rein	<input type="text" value="V.O"/>	<input type="text" value="V.N"/>
 Plage	<input type="text" value="V.O"/>	<input type="text" value="V.N"/>
 Rond	<input type="text" value="V.O"/>	<input type="text" value="V.N"/>
 Doudou	<input type="text" value="V.O"/>	<input type="text" value="V.N"/>
 Vingt	<input type="text" value="V.O"/>	<input type="text" value="V.N"/>
 Sombre	<input type="text" value="V.O"/>	<input type="text" value="V.N"/>

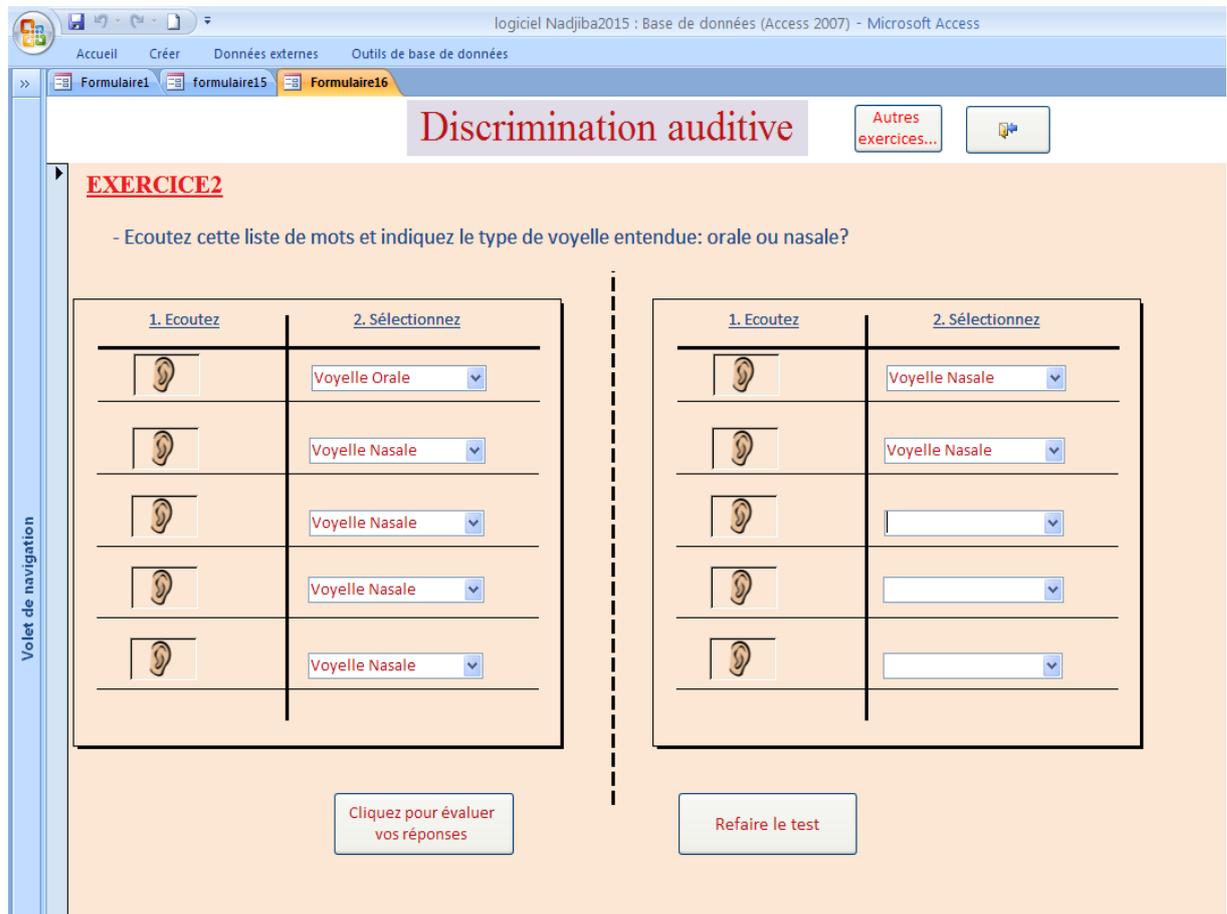


Fig.8.20: Capture d'écran du formulaire « confusion des voyelles nasales [ɔ̃]/[ɛ̃]/[ɑ̃] » (Ex 2)

Exercice 3

Ecoutez les mots suivants et identifier le son que vous entendez : [ã] [õ] [ẽ]

Maman  [ã] [õ] [ẽ]

Console  [ã] [õ] [ẽ]

Sapin  [ã] [õ] [ẽ]

Dedans  [ã] [õ] [ẽ]

Sanglier  [ã] [õ] [ẽ]

Peinture  [ã] [õ] [ẽ]

Avion  [ã] [õ] [ẽ]

Lampe  [ã] [õ] [ẽ]

Demain  [ã] [õ] [ẽ]

Vendeuse  [ã] [õ] [ẽ]

Compagne  [ã] [õ] [ẽ]

Marchand  [ã] [õ] [ẽ]

Paysan  [ã] [õ] [ẽ]

Enveloppe  [ã] [õ] [ẽ]

logiciel Nadjiba2015 : Base de données (Access 2007) - Microsoft Access

Accueil Créer Données externes Outils de base de données

Formulaire1 formulaire15 Formulaire16 Formulaire17

Activité : Confusions voyelles nasales

Exercice 3: Discrimination auditive

Ecoutez les mots suivants et identifiez le son que vous entendez : [ã], [ɔ̃] ou [ɛ̃]:

	<input type="checkbox"/> [ã] <input type="checkbox"/> [ɔ̃] <input checked="" type="checkbox"/> [ɛ̃]
	<input type="checkbox"/> [ã] <input checked="" type="checkbox"/> [ɔ̃] <input type="checkbox"/> [ɛ̃]
	<input type="checkbox"/> [ã] <input checked="" type="checkbox"/> [ɔ̃] <input type="checkbox"/> [ɛ̃]
	<input checked="" type="checkbox"/> [ã] <input type="checkbox"/> [ɔ̃] <input type="checkbox"/> [ɛ̃]
	<input checked="" type="checkbox"/> [ã] <input type="checkbox"/> [ɔ̃] <input type="checkbox"/> [ɛ̃]
	<input type="checkbox"/> [ã] <input checked="" type="checkbox"/> [ɔ̃] <input type="checkbox"/> [ɛ̃]
	<input type="checkbox"/> [ã] <input checked="" type="checkbox"/> [ɔ̃] <input type="checkbox"/> [ɛ̃]
	<input checked="" type="checkbox"/> [ã] <input type="checkbox"/> [ɔ̃] <input type="checkbox"/> [ɛ̃]

Cliquez pour évaluer vos réponses

Refaire le Test

Volet de navigation

Fig. 8.21: Capture d'écran du formulaire « confusion des voyelles nasales [ɔ̃]/[ɛ̃]/[ã] » (Ex 3)

II.4 Quatrième lien : confusion entre les consonnes

Objectif :

Prendre conscience de l'existence de quelques consonnes proches dans la prononciation, distinguer entre elles et éviter toute confusion. Nous en avons identifié trois types : ([p]/ [b]) ([f]/ [v]) ([s]/ [z])

La figure ci-dessous représente le lien hypertexte qui renvoie aux activités appropriées aux trois types de confusion.

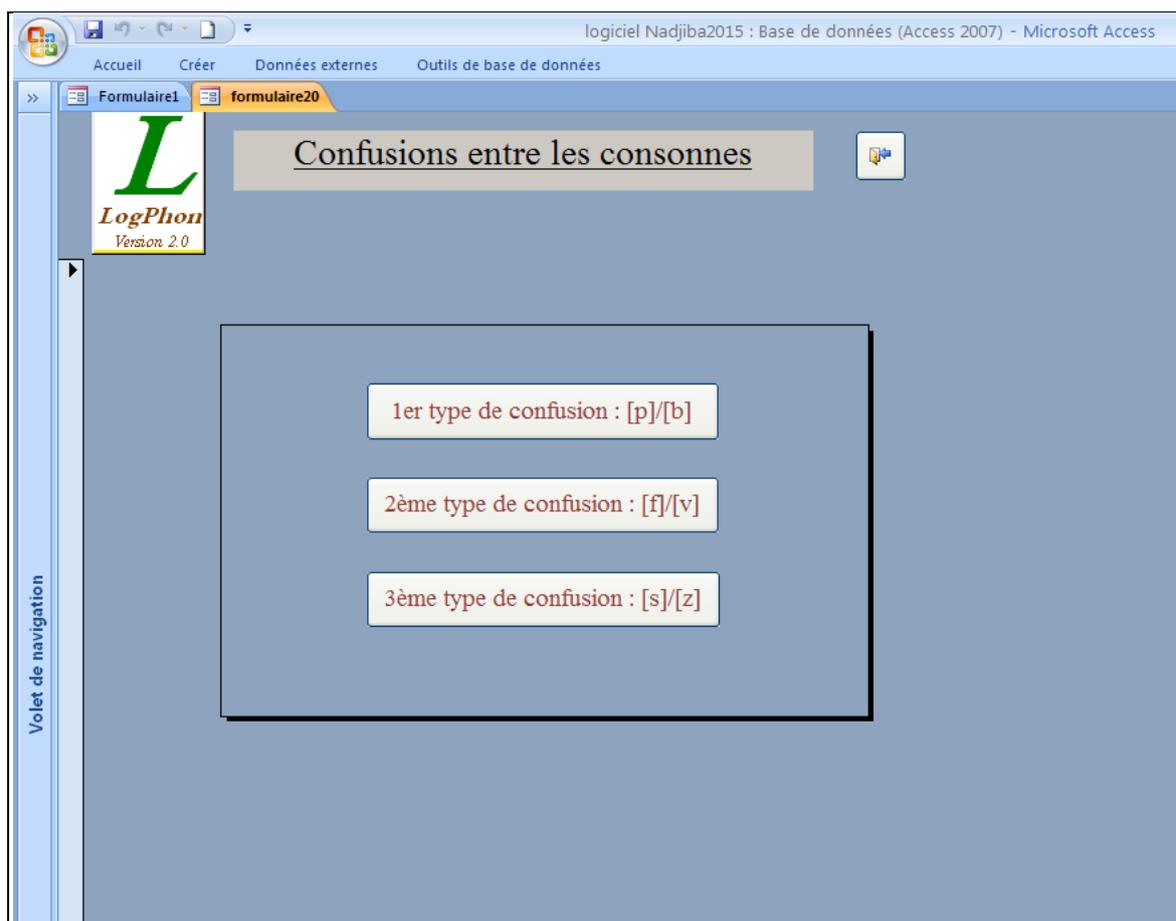


Fig. 8.22: Capture d'écran du formulaire des différents types de confusion des consonnes

II.4.1. Confusion [p]/ [b]:

L'objectif de ces exercices est de distinguer entre les deux sons [p] et [b] (procédé acoustique d'opposition phonique assuré par des paires minimales) et d'amener les apprenants à retendre le [p] qui ont tendance à le relâcher en prononçant [b] ainsi qu'éviter le voisement.

Exercice 1 (répétition et sensibilisation auditive)

a. Répétez les mots suivants en marquant une intonation montante puis descendante

Papa ! ↗ Papa ! ↘

Pelle ↗ Pelle ↘

Pierre ↗ pierre ↘

Paris ↗ paris ↘

Pale ↗ pale ↘

Palmier ↗ palmier ↘

Pire ↗ pire ↘

Patrie ↗ patrie ↘

b. Répétez les mots suivants en labialisant le son [p]

Crêpe – rampe -

Trappe – lampe -

Échappe - nappe –

Râpe - coupe - crampe –

Œdipe – guêpe -

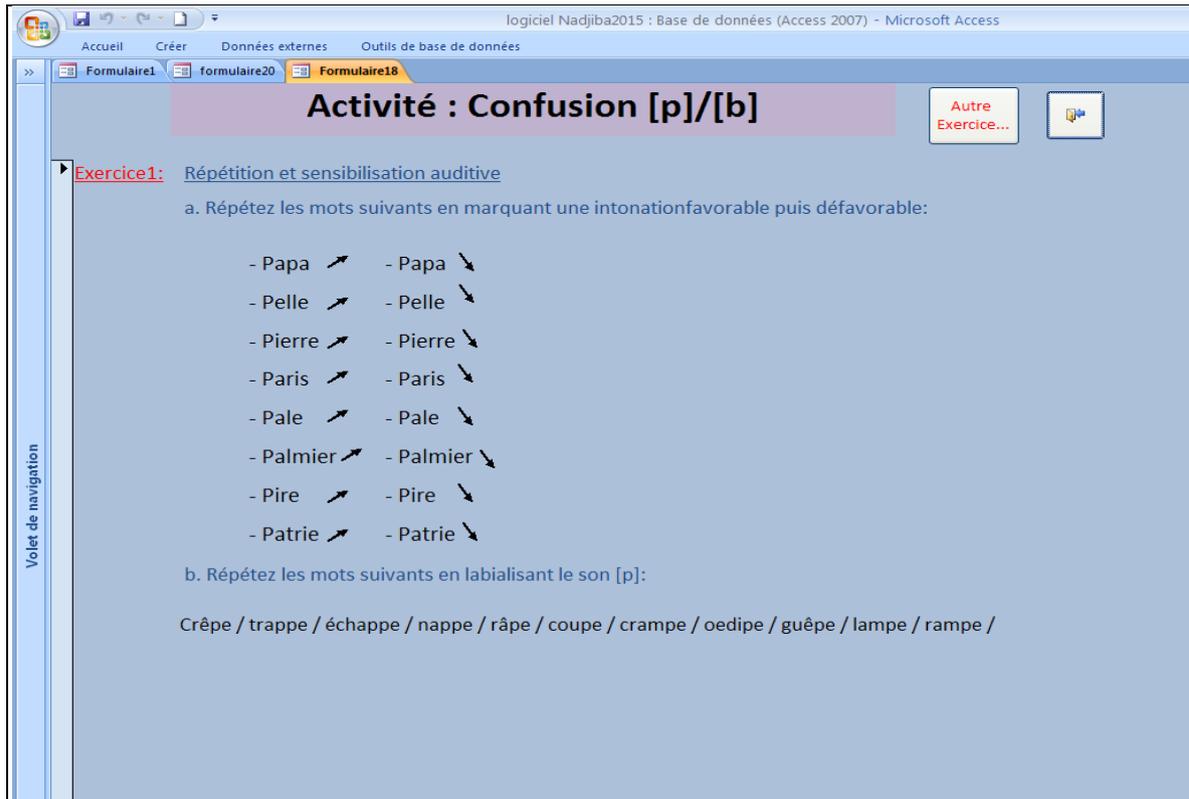


Fig. 8.23: Capture d'écran du formulaire de la confusion des consonnes [p]/[b] (Ex 1)

Exercice 2 : (discrimination auditive) :

Ecoutez cette liste de paires minimales et indiquez où se trouve le son [p] ; dans le 1^{er} ou le 2^{ème} mot :

- | | | | |
|-------------------|---|--|---|
| Part / bar |  | 1 ^{er} mot <input type="checkbox"/> | 2 ^{ème} mot : <input type="checkbox"/> |
| Pull / bulle |  | 1 ^{er} mot <input type="checkbox"/> | 2 ^{ème} mot : <input type="checkbox"/> |
| Bain / pain |  | 1 ^{er} mot <input type="checkbox"/> | 2 ^{ème} mot : <input type="checkbox"/> |
| Boisson / poisson |  | 1 ^{er} mot <input type="checkbox"/> | 2 ^{ème} mot : <input type="checkbox"/> |
| Pole / bol |  | 1 ^{er} mot <input type="checkbox"/> | 2 ^{ème} mot : <input type="checkbox"/> |
| Pelle/ belle |  | 1 ^{er} mot <input type="checkbox"/> | 2 ^{ème} mot : <input type="checkbox"/> |
| Pas / bas |  | 1 ^{er} mot <input type="checkbox"/> | 2 ^{ème} mot : <input type="checkbox"/> |
| Pépé / bébé |  | 1 ^{er} mot <input type="checkbox"/> | 2 ^{ème} mot : <input type="checkbox"/> |
| Port / bord |  | 1 ^{er} mot <input type="checkbox"/> | 2 ^{ème} mot : <input type="checkbox"/> |
| Poids / bois |  | 1 ^{er} mot <input type="checkbox"/> | 2 ^{ème} mot : <input type="checkbox"/> |
| Bu / pu |  | 1 ^{er} mot <input type="checkbox"/> | 2 ^{ème} mot : <input type="checkbox"/> |

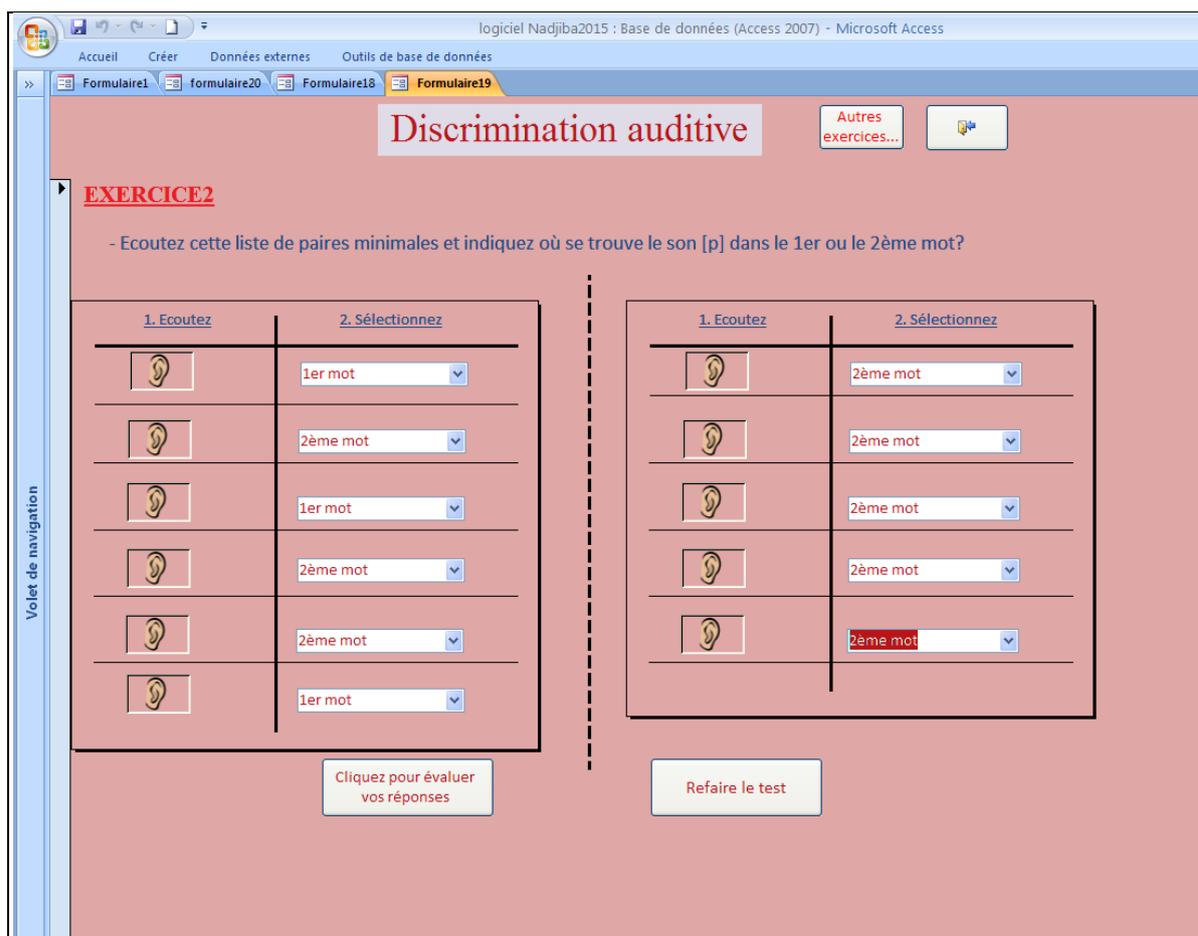


Fig. 8.23: Capture d'écran du formulaire de la confusion des consonnes [p]/[b] (Ex 2)

Exercice 3 : (discrimination auditive) :

Ecoutez cette liste de mots et cochez dans la case qui convient pour indiquez le son entendu [p] ou [b]

- | | | | | | |
|--------|---|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| Pan |  | [p] | <input type="checkbox"/> | [b] | <input type="checkbox"/> |
| Trompe |  | [p] | <input type="checkbox"/> | [b] | <input type="checkbox"/> |
| Boire |  | [p] | <input type="checkbox"/> | [b] | <input type="checkbox"/> |
| Plan |  | [p] | <input type="checkbox"/> | [b] | <input type="checkbox"/> |
| Pelle |  | [p] | <input type="checkbox"/> | [b] | <input type="checkbox"/> |

Temple  [p] [b]
 Bâtir  [p] [b]
 Bois  [p] [b]
 Peur  [p] [b]
 Pont  [p] [b]

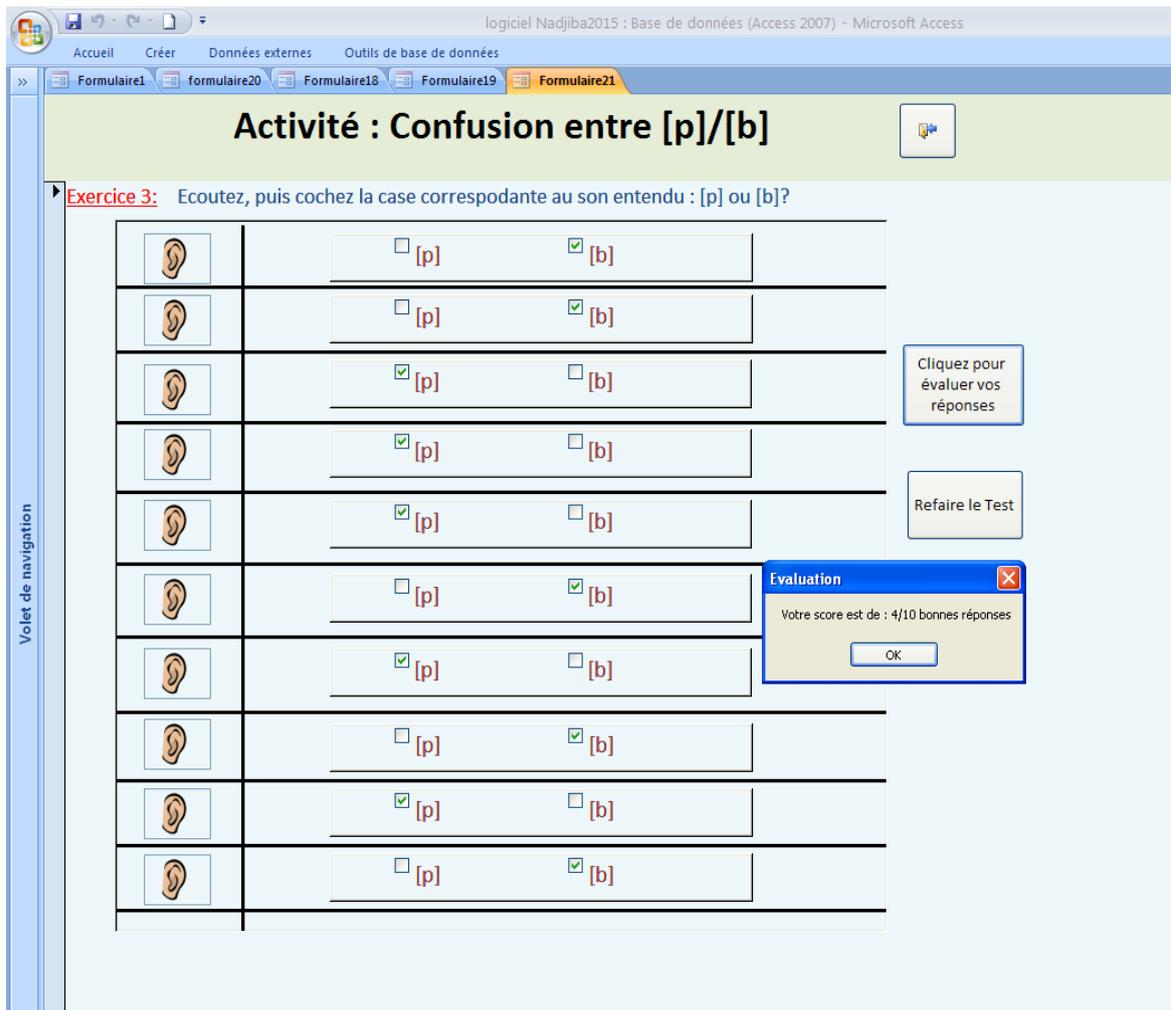


Fig. 8.24: Capture d'écran du formulaire de la confusion des consonnes [p]/[b](Ex 3)

II.4.2. La Substitution [v] / [f] :

L'objectif est de travailler la fréquente confusion entre le [v] et le [f]. Cette confusion provient du fait qu'elle ne se différencie que par la présence (ou l'absence) de vibration des cordes vocales.

Exercice 1 (répétition et sensibilisation auditive)

Répétez les phrases suivantes en marquant une intonation descendante

1. Il s'en va. ↘
2. Ça va. ↘
3. C'est ma vie. ↘
4. Je l'ai vu. ↘
5. Oui, il est arrivé ↘
6. Une belle vue. ↘
7. J'y vais. ↘



Fig. 8.25: Capture d'écran du formulaire de la confusion des consonnes [f]/[v](Ex 1)

Exercice 2 : (discrimination auditive)

Ecoutez les paires minimales suivantes puis dites si vous entendez [f] ou [v]

- | | | | |
|---------|---|--------------------------------|---------------------------------|
| (Faux) |  | vos <input type="checkbox"/> | faux <input type="checkbox"/> |
| (vin) |  | vin <input type="checkbox"/> | faim <input type="checkbox"/> |
| (Vole) |  | vole <input type="checkbox"/> | folle <input type="checkbox"/> |
| (Fer) |  | fer <input type="checkbox"/> | ver <input type="checkbox"/> |
| (Grève) |  | grève <input type="checkbox"/> | greffe <input type="checkbox"/> |
| (Frais) |  | vrai <input type="checkbox"/> | frais <input type="checkbox"/> |
| (Voir) |  | voir <input type="checkbox"/> | foire <input type="checkbox"/> |
| (Sauf) |  | sauve <input type="checkbox"/> | sauf <input type="checkbox"/> |
| (Neuve) |  | Neuve <input type="checkbox"/> | Neuf <input type="checkbox"/> |
| (Vie) |  | Vie <input type="checkbox"/> | filie <input type="checkbox"/> |

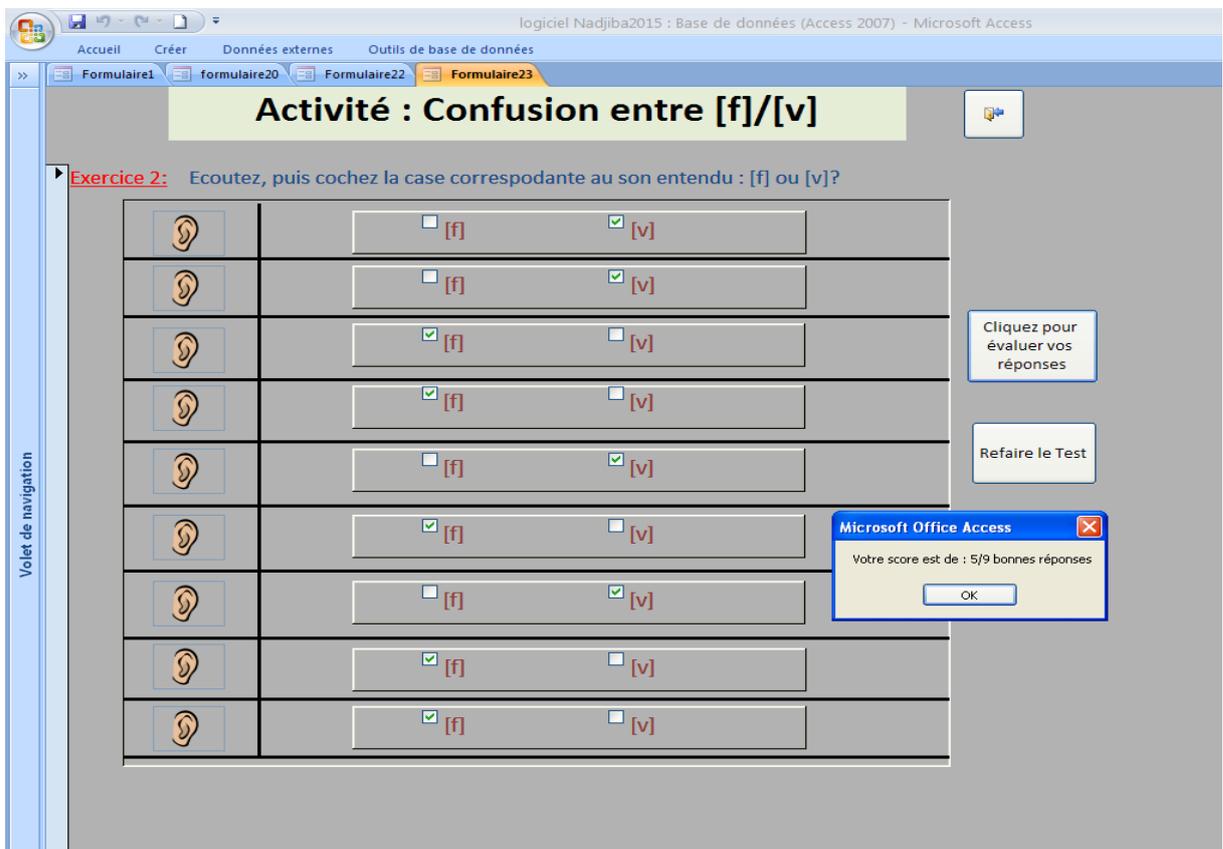


Fig. 8.26: Capture d'écran du formulaire de la confusion des consonnes [f]/[v](Ex2)

II.4.3. Substitution [z] / [s] :

L'objectif est de travailler la fréquente confusion entre le [s] et [z] :

Rappel de quelques règles :

[s] ne se prononce pas [z] lorsque :

- Deux lettres « s » se suivent Ex : carrosse [karos]
- Dans quelques noms propres. Ex: Lisbonne [lizbɔn], Jersey [ʒɛrʒɛ]
- Si deux consonnes se suivent. Ex : le reste [rest]

Dans les autres cas, il se prononce [z].

Exercice1

Lisez la liste suivante de mots et cochez la case qui correspond au son entendu : [z] ou [s]

Bourse	<input type="checkbox"/> [z]	<input type="checkbox"/> [s]
Passion	<input type="checkbox"/> [z]	<input type="checkbox"/> [s]
Defense	<input type="checkbox"/> [z]	<input type="checkbox"/> [s]
Base	<input type="checkbox"/> [z]	<input type="checkbox"/> [s]
Course	<input type="checkbox"/> [z]	<input type="checkbox"/> [s]
Pause	<input type="checkbox"/> [z]	<input type="checkbox"/> [s]
Close	<input type="checkbox"/> [z]	<input type="checkbox"/> [s]
Illusion	<input type="checkbox"/> [z]	<input type="checkbox"/> [s]
Usage	<input type="checkbox"/> [z]	<input type="checkbox"/> [s]
Raisin	<input type="checkbox"/> [z]	<input type="checkbox"/> [s]

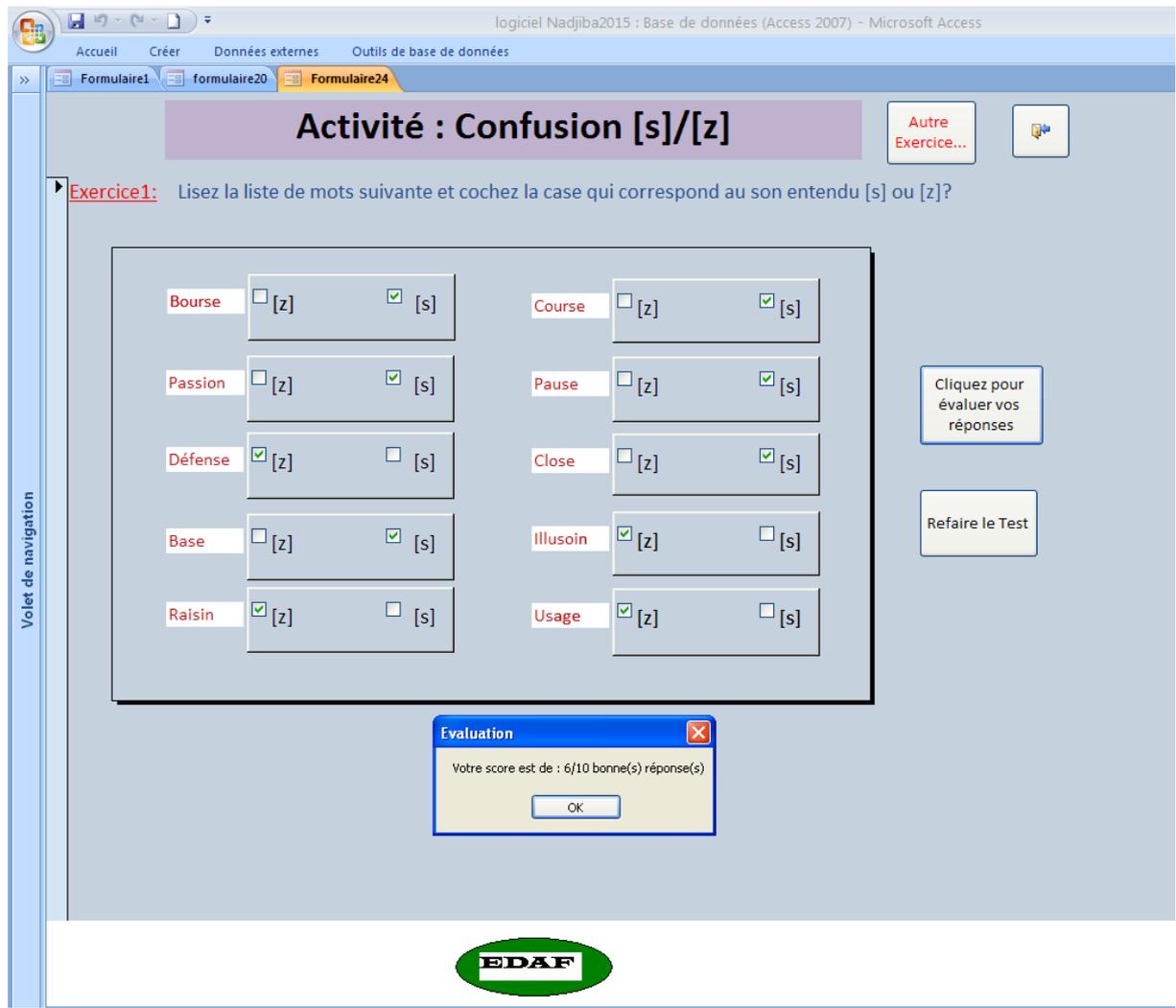


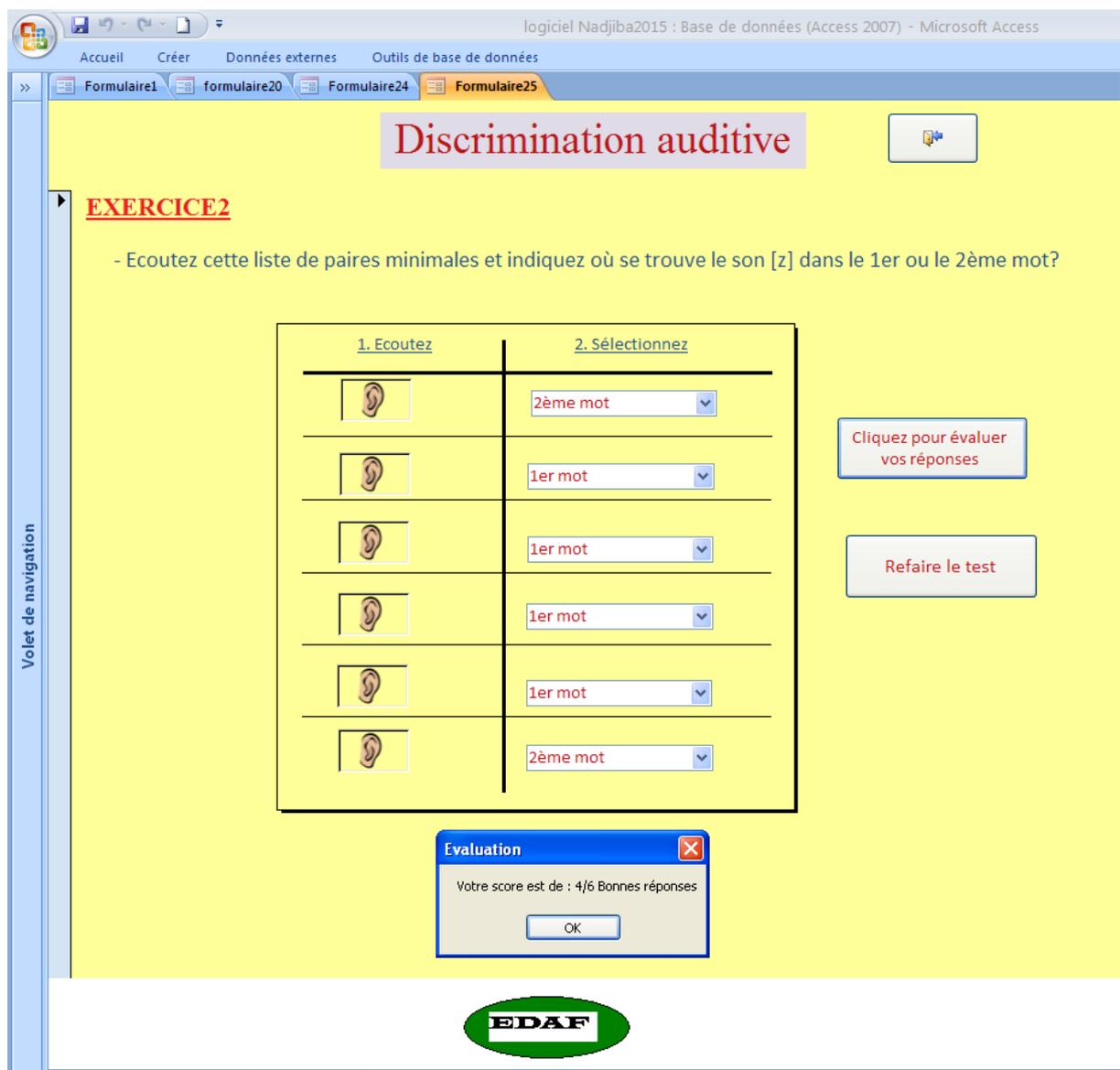
Fig. 8.27: Capture d'écran du formulaire de la confusion des consonnes [s]/[z](Ex1)

Exercice 2 : (discrimination auditive) :

Ecoutez cette liste de paires minimales et indiquez où se trouve le son [z] dans le 1^{er} ou le 2^{ème} mot :

- | | | | |
|-----------------|---|--|---|
| Seau/ zoo |  | <input type="checkbox"/> 1 ^{er} mot | <input type="checkbox"/> 2 ^{ème} mot |
| Ruse / russe |  | <input type="checkbox"/> 1 ^{er} mot | <input type="checkbox"/> 2 ^{ème} mot |
| Coussin /cousin |  | <input type="checkbox"/> 1 ^{er} mot | <input type="checkbox"/> 2 ^{ème} mot |
| Douce /douze |  | <input type="checkbox"/> 1 ^{er} mot | <input type="checkbox"/> 2 ^{ème} mot |

- | | | | |
|-----------------|---|--|---|
| Base /basse |  | <input type="checkbox"/> 1 ^{er} mot | <input type="checkbox"/> 2 ^{ème} mot |
| Face /phase |  | <input type="checkbox"/> 1 ^{er} mot | <input type="checkbox"/> 2 ^{ème} mot |
| Chose/ chausse |  | <input type="checkbox"/> 1 ^{er} mot | <input type="checkbox"/> 2 ^{ème} mot |
| Vice / vise |  | <input type="checkbox"/> 1 ^{er} mot | <input type="checkbox"/> 2 ^{ème} mot |
| Casse/ case |  | <input type="checkbox"/> 1 ^{er} mot | <input type="checkbox"/> 2 ^{ème} mot |
| Poisson /poison |  | <input type="checkbox"/> 1 ^{er} mot | <input type="checkbox"/> 2 ^{ème} mot |



logiciel Nadjiba2015 : Base de données (Access 2007) - Microsoft Access

Accueil Créer Données externes Outils de base de données

Formulaire1 formulaire20 Formulaire24 Formulaire25

Discrimination auditive

EXERCICE2

- Ecoutez cette liste de paires minimales et indiquez où se trouve le son [z] dans le 1er ou le 2ème mot?

1. Ecoutez	2. Sélectionnez
	2ème mot
	1er mot
	1er mot
	1er mot
	1er mot
	2ème mot

Cliquez pour évaluer vos réponses

Refaire le test

Evaluation

Votre score est de : 4/6 Bonnes réponses

OK



Fig. 8.27: Capture d'écran du formulaire de la confusion des consonnes [s]/[z](Ex2)

Exercice 3 :

Lisez les phrases suivantes et dites combien de fois vous entendez le son [s] et [z]

- | | | |
|--|------------------------------|------------------------------|
| - Ma cousine Melissa aime la salade niçoise | [s] <input type="checkbox"/> | [z] <input type="checkbox"/> |
| - Cet officier a massacré six hommes | [s] <input type="checkbox"/> | [z] <input type="checkbox"/> |
| - C'est la saison des cerises | [s] <input type="checkbox"/> | [z] <input type="checkbox"/> |
| - La police a saisi plusieurs centaines de pistolets | [s] <input type="checkbox"/> | [z] <input type="checkbox"/> |
| - L'histoire se passe dans le désert du Jersey | [s] <input type="checkbox"/> | [z] <input type="checkbox"/> |

Conclusion :

Pour réaliser cette série d'activités de remédiation en phonétique corrective, nous avons pu compter sur l'aide d'un informaticien programmeur qui a pu mettre sur pied ce projet. Bien que notre didacticiel n'offre pas aux usagers un lieu de liberté absolue puisque son cadre est potentiellement limité, nous pensons qu'il offre suffisamment d'espace à l'apprenant pour qu'il puisse perfectionner au mieux sa prononciation. Il lui offre également la possibilité de s'auto-corriger, en affichant immédiatement le score et non les corrections, ainsi que la possibilité de refaire l'exercice autant de fois qu'il le veuille.

En situation d'autonomie ou d'autodidaxie, l'apprenant doit comprendre seul ses erreurs ce qui, à notre avis, permet un meilleur apprentissage.

CHAPITRE IV

L'EVALUATION DU DIDACTICIEL

Introduction :

Dés les premières étapes de conception, jusqu'à sa diffusion, tout didacticiel doit subir des tests pour l'évaluation du produit, afin d'avoir une bonne qualité qui répond aux objectifs effectués au préalable.

L'évaluation d'un dispositif multimédia est primordiale du moment qu'on essaye de mesurer le taux de satisfaction de l'utilisateur puisque si l'utilisation du dispositif est plus facile et agréable à l'apprenant, celui-ci pourra alors consacrer toute son attention et son énergie cognitive à ses activités d'apprentissage.

On évalue un didacticiel pour voir la facilité ou non de la manipulation, la clarté ou non des consignes, la cohérence dans les activités proposées, le degré de l'interactivité, l'autonomie de l'apprenant et les aspects positifs du didacticiel.

I. L'ÉVALUATION DES DIDACTICIELS INTERACTIFS MULTIMÉDIAS :

I.1. Pourquoi on évalue un didacticiel ?

Pour introduire une ressource multimédia dans les pratiques pédagogiques, trois dimensions sont à prendre en compte pour l'évaluer et mesurer sa facilité d'usage: l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité.

Dillon et Gabbard ont souligné l'importance de la prise en compte de ces trois dimensions dans le cadre d'un environnement d'apprentissage. En effet « (...)des environnements pourtant conçus selon des modèles didactiques et pédagogiques éprouvés ont essuyé de cuisants échecs faute d'être utilisables dans le contexte réel d'un établissement scolaire ou d'une formation. »¹⁰⁹.

¹⁰⁹ A, Dillon et T, Gabbard (1996). User acceptance of information technologies: theories and models. *Annual review of information science and technology* .p 8

Inversement, des dispositifs dont l'utilisabilité n'était pas la force première ont connu un succès certain. Dans cette perspective, il est incontestable qu'un dispositif ne doit pas seulement être facile à utiliser et adapté au contexte d'usage, il doit avant tout promouvoir les activités d'apprentissage, que ce soit au niveau des interactions, de l'acquisition des connaissances ou encore de l'expérience vécu par les apprenants.

Brièvement, nous allons expliquer chacune de ces dimensions jugées indispensables pour la réussite de l'intégration d'un dispositif d'enseignement basé sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication et nous tenterons de montrer comment l'ergonomie analyse l'apport des supports multimédias selon les trois dimensions de l'utilité par rapport aux objectifs d'apprentissage, de l'utilisabilité et de l'acceptabilité des usagers en contexte.

I.1.1 L'utilité :

Selon les propos de M. Bétrancourt « *L'utilité d'un dispositif d'interaction homme/machine est liée à l'adéquation entre ce que permet de faire le système et l'objectif de la tâche* »¹¹⁰.

Tricot la définit comme étant « *la possibilité qu'a l'utilisateur d'atteindre ses objectifs au moyen du système* »¹¹¹ et « *l'adéquation entre un objectif défini et l'apprentissage effectif* »¹¹². L'utilité donc d'un dispositif d'enseignement est déterminée par l'objectif pour lequel il est conçu.

Dans cette dimension on se pose la question si le nouveau dispositif utilisé apporte-t-il un plus et introduit-t-il un gain pour atteindre les objectifs fixés par l'utilisateur par rapport à ce qu'il utilisait ultérieurement comme moyen.

¹¹⁰ -M, Bétrancourt (2007). « L'ergonomie des TICE : quelles recherches pour quels usages sur le terrain ». In Charlie,B et Peraya, D (Eds). Regards croisés sur la recherche en technologie de l'éducation. PP 77/89. De boeuk : Bruxelles

In http://tecfa.unige.ch/perso/mireille/papers/Betrancourt08_REF.pdf (consulté le 9/4/2015)

¹¹¹ Tricot, A (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité: interpréter les relations entre trios dimensions de l'évaluation des *EIAH* (Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain).

[En ligne]In <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LMRI41/tricot-et-al2003.pdf> (consulté le 10/4/2015)

¹¹² Tricot. Op.cit.

I.1.2 L'utilisabilité :

Parler de l'ergonomie d'un dispositif, c'est évoquer sa facilité d'utilisation. On dit qu'un dispositif est utilisable s'il donne à l'utilisateur un sentiment de satisfaction générale, puisqu'il lui permet de réaliser les tâches proposées dans un temps raisonnable et avec un nombre d'erreurs bien limité qui peuvent se corriger facilement.

Dans cette dimension, les questions suivantes s'imposent

- Les fonctionnalités proposées correspondent- elles aux attentes de l'utilisateur ?
- L'interactivité entre l'utilisateur et le système est-elle facilement réalisable
- Les dispositifs d'interactions sont-ils adaptés aux attentes et capacités des utilisateurs ?
- L'interface donne-t-elle un guidage et un retour suffisant à l'utilisateur ?
- L'information est-elle bien organisée et bien présentée ?

Pour évaluer l'utilisabilité d'un dispositif multimédia, il faut tester l'adéquation de la conception et la bonne tenue "technique" du dispositif. Plusieurs tests sont nécessaires et devraient être effectués avec un **échantillon d'utilisateurs**. Cette méthode est celle du « banc d'essai utilisateurs »¹¹³ où les apprenants sont mis dans des situations réalistes d'utilisation du dispositif, notamment en termes de scénarios et d'activités pédagogiques.

Les résultats de ces tests doivent alors être étudiés par l'équipe de conception généralement constituée de spécialistes du domaine d'apprentissage concerné.

I.1.3.L'acceptabilité

Il s'agit de l'usage, et la question est de savoir si le dispositif peut-être utilisé dans le contexte réel. Dans cette perspective, l'effet du dispositif doit s'étudier au niveau micro c'est-à-dire celui des activités personnelles et qui concerne l'effet du support sur l'utilisateur lui-même et sur ceux avec qui il interagit, au niveau meso qui s'intéresse à

¹¹³ Cette méthode a été citée par Senach, B (1990). « Evaluation ergonomique des interfaces Homme/Machine. » Senach B. Rapport INRIA, Sophia-Antipolis, n°1180, Rocquencourt. In <https://hal.inria.fr/inria-00075378/env>

l'impact du support sur l'environnement institutionnel et enfin au niveau macro s'intéressant à l'impact du dispositif sur la société dans sa globalité comme par exemple les enjeux économiques.

En finale, le support multimédia doit être "ergonomique", c'est-à-dire qu'il doit rassembler : navigation simple et rapide, clarté, cohérence, et esthétique.

I.2. Quelle méthode d'évaluation ?

Après la réalisation du produit, nous avons procédé à son évaluation au près d'un nombre limité d'apprenants et cela pour pouvoir le valider.

Notre évaluation est qualitative, elle consiste à valider les hypothèses pédagogiques (l'organisation du contenu, sa qualité informative, sa rentabilité, le rythme d'apprentissage...) ainsi que l'environnement technique retenu (la pertinence et l'efficacité des techniques et des médias choisis...).

Nous avons opté pour ce type d'évaluation en s'intéressant aussi aux qualités pédagogiques de notre application.

Pour pouvoir évaluer de telles applications, différentes manières sont proposées :

-Les tests : des prés et post tests ;

-L'observation : qui peut être directe (par un expert qui observe l'apprenant et le questionne), ou indirecte (faire des enregistrements vidéo qui seront analysés plus tard) ;

-L'entretien avec un nombre d'apprenants sur les aspects de l'utilisation du didacticiel ;

-Une grille d'analyse : malgré qu'elle suppose du temps et de l'expérience, l'élaboration d'une grille d'évaluation est la méthode la plus efficace.

II. GRILLE D'ÉVALUATION DE « LOGPHONE »:

Pour pouvoir évaluer notre didacticiel, la grille nous a semblé être le meilleur moyen. Celle que nous présentons ci-après ne se veut nullement exemplaire. C'est une grille personnelle conçue à partir d'inspirations de quelques grilles existantes et qui répondent aux normes internationales de l'évaluation des didacticiels. Elle nous permettra d'évaluer les qualités techniques, ergonomiques et pédagogiques de notre produit. (Organisation pédagogique, la qualité, la pertinence).

Notre grille se présente sous forme d'un questionnaire avec des questions offrant des options de réponse (choix multiple : mauvais/ moyen/ bon/ excellent) ainsi qu'une dernière question ouverte (au niveau des qualités pédagogiques) permettant aux utilisateurs d'ajouter des commentaires.

Les réponses aux questionnaires nous ont permis de découvrir quelle était la perception et l'avis des utilisateurs quant à l'utilisation de ce programme et s'il pourrait répondre aux attentes des apprenants.

GRILLE EVALUATIVE DU DIDACTICIEL

Dans le cadre de l'évaluation du logiciel que vous avez testé, cochez la case qui vous convient le plus avec toute objectivité:

Qualités techniques et ergonomiques du didacticiel

	Mauvais	Moyen	Bon	Excellent
1. L'interface (page d'accueil) explicite				
2. La qualité des affichages				
3. La vitesse des affichages				
4. La facilité d'emploi				
5. La clarté de la présentation du contenu				
6. La clarté des objectifs				
7. La qualité de la navigation				
8. La qualité du son				
9. Lisibilité des textes				
10. Compréhension des boutons				

Qualités pédagogiques

	Mauvais(e)	Moyen(ne)	Bon(ne)	Excellent(e)
1. Identification des objectifs pédagogiques				
c. La stimulation de l'intérêt par les effets graphiques et sonores				
3. Le didacticiel favorise une situation d'apprentissage active de quelle manière				
4. L'organisation du contenu				
5. Les activités proposées répondent aux objectifs de quelle manière				
6. Les objectifs peuvent être atteints de quelle manière				
7. La rentabilité du didacticiel sur le plan pédagogique par rapport aux supports traditionnels				
8. Le rythme d'apprentissage				
9. La logique de l'organisation des activités				
10. La qualité informative de la documentation proposée				
<p>Les points plus forts du didacticiel sont :</p> <p>-</p> <p>-</p>				

Cette dernière étape de notre recherche a été effectuée avec un groupe de 25 étudiants de première année LMD, du département de français de l'université de Batna.

Nous proposons ci-dessous un tableau montrant les réponses aux questionnaires, des différents utilisateurs/évaluateurs de notre didacticiel concernant ses qualités techniques et ergonomiques ainsi que ses qualités pédagogiques.

Nous avons assigné un numéro à chacun des utilisateurs qui ont répondu au questionnaire afin de préserver leurs identités.

**II.2 TABLEAU REPRESENTATIF DES REPONSES CONCERNANT LES
QUALITES TECHNIQUES ET ERGONOMIQUES DU DIDACTICIEL**

	Rép 1	Rép2	Rép3	Rép4	Rép5	Rép6	Rép 7	Rép 8	Rép 9	Rép10
Utilisa 1	Bon	Exc	Exc	Exc	Exc	Exc	Bon	Bon	Exc	Bon
Utilisa 2	Bon	Exc	Exc	Exc	Exc	Exc	Bon	Bon	Exc	Bon
Utilisa 3	Exce	Bon	Bon	Exce	Bon	Exce	Exce	Bon	Bon	Exce
Utilisa 4	Bon	Moy	Exc	Exce	Exce	Exce	Exce	Bon	Bon	Exce
Utilisa 5	Bon	Moy	Moy	Bon	Bon	Bon	Exce	Bon	Exce	Bon
Utilisa 6	Bon	Moy	Bon	Bon	Moy	Bon	Bon	Moy	Exce	Exce
Utilisa 7	Bon	Moy	Bon	Bon	Bon	Bon	Exce	Moy	Exce	Exce
Utilisa 8	Bon	Moy	Exce	Exce	Bon	Bon	Exce	Exce	Exce	Exce
Utilisa 9	Exce	Moy	Exce	Moy	Bon	Bon	Exce	Bon	Exce	Exce
Utilisa 10	Exce	Moy	Exce	Bon	Exce	Exce	Exce	Exce	Bon	Bon
Utilisa 11	Exce	Moy	Exce	Bon	Exce	Exce	Exce	Bon	Exce	Exce
Utilisa 12	Bon	Moy	Bon	Exce	Bon	Exce	Bon	Bon	Bon	Moy
Utilisa 13	Bon	Bon	Bon	Bon	Exce	Bon	Exce	Bon	Exce	Exce
Utilisa 14	Exce	Exce	Exce	Bon	Moy	Exce	Bon	Exce	Exce	Exce
Utilisa 15	Bon	Exce	Exce	Bon	Exce	Exce	Bon	Exce	Exce	Bon
Utilisa 16	Bon	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Bon	Exce	Exce
Utilisa 17	Bon	Exce	Exce	Exce	Bon	Bon	Exce	Bon	Exce	Bon
Utilis 18	Bon	Exce	Exce	Exce	Bon	Bon	Exce	Bon	Exce	Bon
Utilisa 19	Bon	Bon	Bon	Bon	Exce	Bon	Moy	Mauv	Bon	Moy
Utilisa 20	Bon	Bon	Bon	Exce	Exce	Bon	Bon	Moy	Bon	Exce
Utilisa 21	Bon	Bon	Bon	Exce	Exce	Bon	Bon	Moy	Bon	Bon
Utilisa 22	Exce	Bon	Exce	Exce	Bon	Exce	Bon	Moy	Bon	Bon
Utilisa 23	Bon	Bon	Bon	Exce	Bon	Bon	Exce	Moy	Bon	Bon
Utilisa 24	Bon	Moy	Bon	Exce	Exce	Bon	Bon	Bon	Bon	Bon
Utilisa 25	Bon	Bon	Bon	Exce	Bon	Bon	Exce	Moy	Bon	Bon

II.3 Analyse de la première partie du questionnaire: les qualités techniques et ergonomiques

Question 1 : L'interface est explicite de quelle manière ?

Tous les utilisateurs pensent que l'interface est très explicite et simple à utiliser, puisque 19 d'entre eux l'ont trouvée bonne, alors que 6 l'ont trouvée excellente. Ils trouvent que les titres des liens sont très représentatifs des activités proposées.

Question 2 : La qualité des affichages

Concernant la qualité des affichages qui apparaissent sur l'écran, les avis des évaluateurs sont très variés. 10 les ont trouvés de qualité moyenne, 8 pensent qu'ils sont bons et les 7 restants les jugent d'excellente qualité.

Question 3. La vitesse des affichages

La plupart des évaluateurs trouvent que les écrans s'affichent avec une grande vitesse. 13 ont coché **excellent**, 11 ont coché **bon** et un seul qui trouve que la vitesse des affichages est **moyenne**.

Question 4. La facilité d'emploi

15 réponses : excellente / 09 réponses : bonne / 1 réponse : moyen.

Selon les réponses données, notre application est facilement utilisable et ne présente aucune difficulté d'emploi.

Question 5. La clarté de la présentation du contenu

12 réponses : excellente / 11 réponses : bonne / 2 réponses : moyenne.

La majorité des évaluateurs trouvent que le contenu est clairement présenté et ne montre aucune ambiguïté.

Question 6. La clarté des objectifs

12 réponses : excellente et 13 réponses : bonne

D'après les réponses attribuées, les objectifs sont clairement annoncés et tout utilisateur comprendra facilement de quoi il s'agit.

Question 7. La qualité de la navigation

Les évaluateurs trouvent que cette possibilité qui leur est offerte, d'évoluer selon leurs propres choix à travers les différents hypertextes de notre didacticiel, est de bonne qualité. Ce passage non linéaire est réalisable sans gêne.

14 réponses : excellente / 10 réponses : bonne / 1 réponse : moyenne.

Question 8. La qualité du son

Les avis des utilisateurs sur la qualité du son sont très variés.

4 réponses : excellente / 13 réponses : bonne / 7 réponses : moyenne / 1 réponse : mauvaise.

Certains pensent qu'elle est bonne, d'autre l'ont trouvé de qualité moyenne alors que quelque uns l'ont jugé mauvaise.

Question 9. Lisibilité des textes

14 réponses : excellente / 11 réponses : bonne.

Les réponses sont satisfaisantes du moment où les évaluateurs ont trouvé les textes lisibles puisqu'ils n'ont coché que les cases de « bon » et « excellent ».

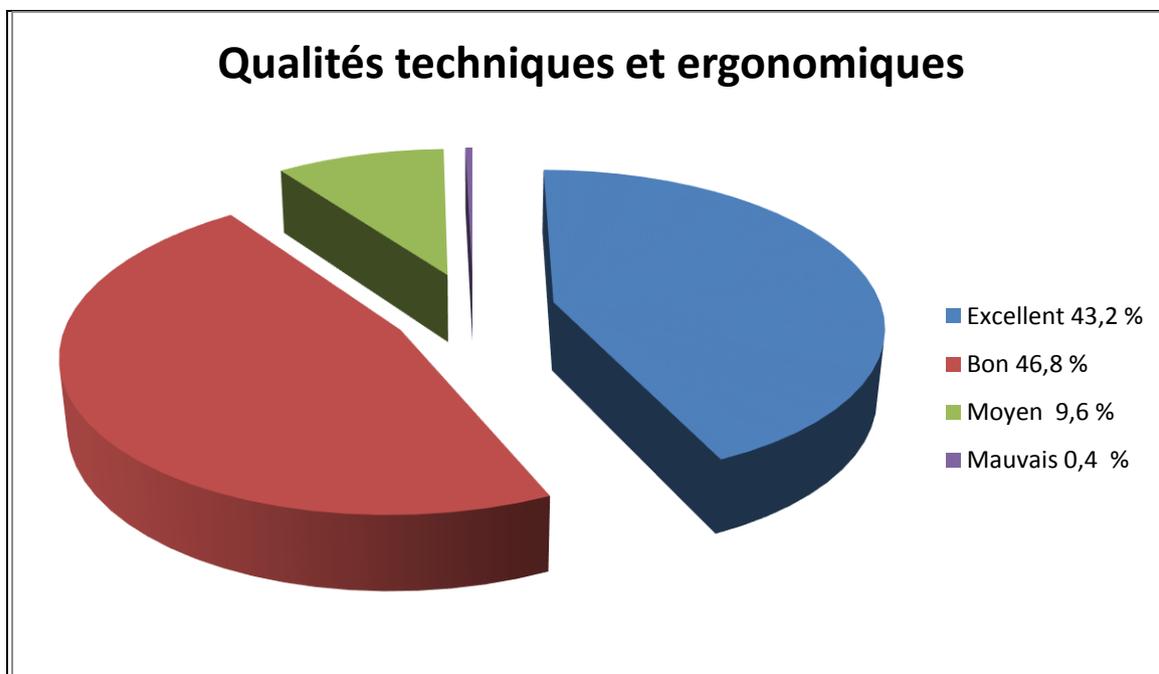
Question 10. Compréhension des boutons

11 réponses : excellente / 12 réponses : bonne / 2 réponses : moyenne.

Nos utilisateurs non pas eu de problème de manipulation des boutons et les trouvent facile à utiliser.

Réponses	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8	Q 9	Q 10	Résultats
Excellent	6	7	13	15	12	12	14	4	14	11	108 43.2 %
Bon	19	8	11	9	11	13	10	13	11	12	117 46.8%
Moyen	*	10	1	1	2	*	1	7	*	2	24 9.6 %
Mauvais	*	*	*	*	*	*	*	1	*	*	1 0.4 %

Tableau représentatif des résultats évaluatifs de la qualité technique et ergonomique de Logphone



Secteur représentatif de la qualité technique et ergonomique de Logphone

II.4 Tableau représentatif des réponses concernant la qualité pédagogique de Logphone

	Rép 1	Rép2	Rép3	Rép4	Rép5	Rép6	Rép 7	Rép 8	Rép 9	Rép10
Utilis 1	Exce	Exce	Exce	Exce	Bon	Exce	Bon	Exce	Exce	Exce
Utilis 2	Exce	Exce	Exce	Bon	Exce	Exce	Bon	Exce	Exce	Exce
Utilis 3	Exce	Bon	Exce	Exce	Exce	Bon	Bon	Bon	Bon	Exce
Utilis 4	Exce	Bon	Exce	Exce	Exce	Exce	Moy	Bon	Exce	Bon
Utilis 5	Bon	Exce	Bon	Exce	Bon	Exce	Bon	Bon	Bon	Exce
Utilis 6	Exce	Exce	Exce	Bon	Bon	Exce	Bon	Exce	Bon	Bon
Utilis 7	Bon	Exce	Exce	Moy	Exce	Exce	Exce	Exce	Bon	Exce
Utilis 8	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce
Utilis 9	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce
Utilis10	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Bon
Utili 11	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Bon	Exce	Exce	Exce	Exce
Utili 12	Bon	Bon	Bon	Exce	Bon	Bon	Exce	Bon	Exce	Bon
Utili 13	Bon	Bon	Bon	Exce	Exce	Bon	Bon	Exce	Exce	Exce
Utili 14	Bon	Exce	Bon	Bon	Exce	Exce	Exce	Bon	Bon	Exce
Utili 15	Exce	Bon	Exce	Exce	Exce	Bon	Exce	Exce	Exce	Exce
Utili 16	Exce	Bon	Exce	Exce	Exce	Bon	Exce	Exce	Exce	Exce
Util 17	Exce	Bon	Exce	Bon	Exce	Bon	Exce	Bon	Exce	Exce
Utili 18	Exce	Bon	Exce	Bon	Exce	Bon	Exce	Bon	Exce	Bon
Utili 19	Bon	Moy	Bon	Exce	Exce	Bon	Exce	Exce	Bon	Bon
Utili 20	Bon	Bon	Bon	Exce	Exce	Bon	Exce	Bon	Exce	Bon
Utili 21	Bon	Bon	Bon	Exce	Exce	Bon	Exce	Bon	Exce	Bon
Utili 22	Bon	Bon	Exce	Exce	Exce	Bon	Exce	Bon	Exce	Exce
Utili 23	Bon	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Exce	Bon	Bon	Bon
Utili 24	Bon	Moy	Bon	Bon	Bon	Bon	Bon	Bon	Exce	Bon
Utili 25	Bon	Bon	Bon	Exce	Bon	Bon	Bon	Bon	Exce	Bon

II.5. Analyse de la deuxième partie du questionnaire : Qualités pédagogiques

Question 1 : Identification des objectifs pédagogiques

13 réponses : excellente / 12 réponses : bonne

Les réponses données laissent penser que nos évaluateurs trouvent que les objectifs pédagogiques du didacticiel sont clairement définis et que les tâches proposées permettent à l'apprenant de les atteindre.

Question 2 : La stimulation de l'intérêt par les effets graphiques et sonores

11 réponses : excellente / 12 réponses : bonne / 2 réponses : moyenne.

D'après les réponses recueillies, les effets graphiques et sonores que propose notre didacticiel stimulent effectivement l'intérêt de leurs utilisateurs. Cette coexistence au même temps du texte, du son et de l'image sur un même cédérom multimédia interactif motive les apprenants et favorise les apprentissages.

Question 3 : Le didacticiel favorise une situation d'apprentissage active de quelle manière ?

16 réponses : excellente / 9 réponses : bonne.

Selon leurs réponses, nos évaluateurs trouvent que l'utilisation du programme proposé, crée une situation interactive du moment qu'elle laisse l'initiative à l'apprenant. Cette interactivité concourt à maintenir l'apprenant actif manuellement et intellectuellement.

Question 4 : L'organisation du contenu

18 réponses : excellente / 6 réponses : bonne / 1 réponse : moyenne.

Nos évaluateurs ont trouvé le contenu bien organisé puisqu'on commence d'abord par la présentation de l'alphabet phonétique, (sons, illustrations et critères articulatoires des phonèmes), pour proposer ensuite les activités de correction adaptées à chaque type de confusion.

Question 5 : Les activités proposées répondent aux objectifs de quelle manière ?

19 réponses : excellente / 6 réponses : bonne.

A partir des réponses données, nous pouvons dire que les évaluateurs approuvent la typologie des activités proposées et trouvent que les objectifs du didacticiel sont clairement définis et spécifiés.

Question 6 : Les objectifs peuvent être atteints de quelle manière ?

11 réponses : excellente / 14 réponses : bonne.

Le groupe évaluateur pense que les objectifs sont pertinents du moment qu'ils sont formulés sous la forme de compétences visées et que les activités proposées peuvent effectivement permettre à l'apprenant de les atteindre.

Question 7 : La rentabilité du didacticiel sur le plan pédagogique par rapport aux supports traditionnels.

16 réponses : excellente / 8 réponses : bonne / 1 réponse : moyenne.

Les évaluateurs trouvent que le travail via ce support multimédia est plus attractif, plus motivant que celui via les supports papiers et qu'à travers l'interactivité, ainsi que toutes les caractéristiques qu'offrirait le logiciel « Logphone », l'apprenant se trouve dans une nouvelle situation d'apprentissage qui lui permettra d'apprendre et de mémoriser d'avantage.

Question 8 : Le rythme d'apprentissage

12 réponses : excellente / 13 réponses : bonne.

Les évaluateurs pensent que cette application permet aux apprenants de travailler en autonomie, selon leur propre rythme et à prendre en charge leur formation en se responsabilisant.

Question 9 : La logique de l'organisation des activités

18 réponses : excellente / 7 réponses : bonne.

Les évaluateurs ont jugé le cheminement très logique puisqu'on part d'un menu principal vers des sous menu, qui partent à leurs tours vers les diverses activités de correction selon le type de confusions à étudier.

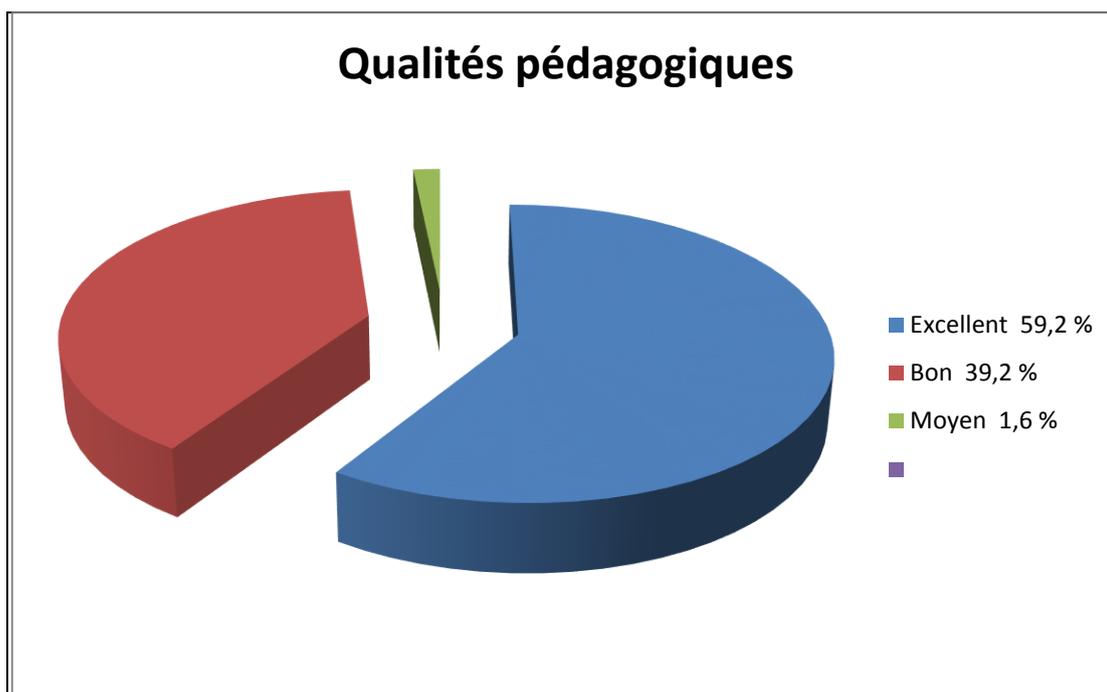
Question 10 : La qualité informative de la documentation proposée

14 réponses : excellente / 11 réponses : bonne.

Les évaluateurs pensent que la documentation disponible au niveau du didacticiel est très informative puisqu'elle comporte toutes les indications techniques nécessaires à la mise en route et au bon déroulement du programme, ainsi que toutes les indications pédagogiques nécessaire à la présentation des objectifs du didacticiel, de modalité de travail et de typologie d'activités proposées (de répétition, de sensibilisation et discrimination auditive).

Réponses	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8	Q 9	Q 10	Résultats
Excellent	13	11	16	18	19	11	16	12	18	14	148 59.2 %
Bon	12	12	9	6	6	14	8	13	7	11	98 39.2%
Moyen	*	2	*	1	*	*	1	*	*	*	4 1.6 %
Mauvais	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	0 0 %

Tableau représentatif des résultats évaluatifs de la qualité pédagogique de Logphone



Résultats de l'évaluation de la qualité pédagogique de Logphone

II.6. Commentaire général:

Selon Otman, G « *Le concept d'ergonomie recouvre tous les éléments qui contribuent à réduire la fatigue de l'utilisateur par un usage efficace et rationnel du matériel et du logiciel* »¹¹⁴. Il ajoute « *Un didacticiel, quel que soit le public auquel il est destiné, enfant ou adulte, quelle que soit la situation d'apprentissage, scolaire ou autodidactique, doit être agréable à regarder et à manipuler. Ces deux aspects - présentation et facilité d'emploi - sont les aspects-clés de la dimension ergonomique.* »¹¹⁵.

Après l'analyse du produit selon certains critères, l'échantillon représentatif d'apprenants qui a procédé à l'évaluation du didacticiel a confirmé son utilisabilité du moment où le

¹¹⁴ Otman G. Eléments pour une grille d'analyse et d'évaluation critique de didacticiels de langue. Le bulletin de l'épi N 54. In <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000842/file/b54p147.pdf>. Phonétique et prononciation du français pour apprenants finnophones. (Consulté le 16/04/2014) [En ligne]

¹¹⁵ Ibid.

sentiment de satisfaction est généralisé puisque 90 % des réponses étaient satisfaisantes (43.2 % l'ont trouvé excellent et 46.8 % l'ont trouvé bon).

Les apprenants confirment la présence des deux aspects clés de la dimension ergonomique à savoir la bonne présentation et la facilité d'emploi. Cependant quelques utilisateurs ont soulevé le problème de la mauvaise qualité du son. En réalité, lors des auditions, ce dernier paraissait d'assez bonne qualité puisqu'il repose sur la qualité de la carte sonore, du casque ou du microphone utilisés. En règle générale pour obtenir une très bonne qualité du son, il est indispensable d'utiliser du matériel professionnel comme par exemple une carte d'acquisition de très haute qualité. Ce matériel nous fait défaut dans la plupart des centres de calcul de notre université.

En ce qui concerne la qualité pédagogique, les utilisateurs/évaluateurs ont aussi montré un grand enthousiasme et un sentiment de satisfaction puisque 98.4 % des réponses étaient très satisfaisantes (59.2 % l'ont jugé excellent et 39.2 % bon).

Ils affirment que parmi les points forts de « **Logphone** » est cette bonne présentation et organisation du contenu, le cheminement très logique quant à la proposition des activités de remédiation et la possibilité de travailler en autonomie selon le rythme de chacun.

CONCLUSION

L'évaluation est l'étape finale de notre recherche, elle est nécessaire, voir obligatoire pour l'amélioration des futures productions de didacticiels. M. Picard et G Braun affirment qu' « *Afin de nourrir la réflexion pour les productions futures, il est indispensable d'évaluer les applications existantes, non seulement les produits mais aussi leurs conditions d'utilisation et d'intégration dans le terrain* »¹¹⁶.

L'évaluation a été faite par une fiche évaluative personnelle qui nous a permis de juger de son degré d'adaptation au public-cible.

Lors de l'évaluation, les remarques et conseils des utilisateurs ont été d'une aide très précieuse puisqu'ils nous ont permis d'apporter quelques modifications à notre logiciel. La majorité des utilisateurs nous ont demandé de modifier les graphismes et les couleurs de l'interface pour apporter plus d'originalité et de modernité au niveau de la page d'accueil. Leurs remarques ont aussi touché la qualité du son.

Enfin, nous aimerons préciser que la grille que nous avons proposée ne saurait couvrir tous les aspects de l'évaluation d'un didacticiel.

¹¹⁶ Picard, M et Braun, G. Op cit. P 80

CONCLUSION GENERALE

Aujourd'hui, il nous semble devoir reconnaître le potentiel révolutionnaire du multimédia en éducation. Meunier affirme que « *Le potentiel éducatif des technologies multimédias réside non seulement dans l'intégration multi sensorielle et l'interactivité, mais d'abord et avant tout dans un changement de paradigme éducatif ; de la transmission des informations par l'enseignant vers la construction du savoir par l'apprenant* »¹¹⁷.

Avec cette tendance de l'autonomisation, l'utilisation des supports multimédias permet d'individualiser les pratiques pédagogiques et de proposer des situations d'apprentissage qui prennent en considération les difficultés de chacun.

Le but de notre recherche est de jouir des possibilités offertes par ces technologies multimédias, en mettant à la disposition de nos apprenants une nouvelle forme d'aide à l'apprentissage et en concevant à leur intention une ressource multimédia interactive hors ligne, un moyen innovateur facilement utilisable en situation d'enseignement/apprentissage.

*A travers la conception et la réalisation de notre didacticiel « Logphone », nous avons essayé de répondre aux préoccupations pédagogiques non seulement de l'enseignant mais aussi de l'apprenant, tous les deux à la recherche d'un outil efficace pour la phonétique progressive. Notre programme propose des activités pédagogiques de remédiation visant la correction phonétique des éléments segmentaux en FLE, en vue d'aider l'apprenant à minimiser l'interférence phonologique de sa langue maternelle et à valoriser le transfert positif puisque « Les interférences phonologiques sont assez fréquentes, surtout quand les deux systèmes phonologiques des langues en contact sont éloignés. Apprendre une langue étrangère signifie acquérir de nouveaux sons ».*¹¹⁸

En plus, quelle que soit la situation d'apprentissage, en présentiel au laboratoire multimédia ou en autodidaxie, nous aimerons favoriser ce facteur d'optimisation de la

¹¹⁷ C. MEUNIER, *Points de vue sur le multimédia interactif en éducation*. Montréal, chenelière, 1997, p 34

¹¹⁸ EL KILANI, J (1983). *Le français parlé par les immigrés marocains en France*. Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne, Paris.

Performance de l'apprenant, figurant en tête de liste des éléments déterminants dans l'intégration du multimédia dans l'enseignement, celui de l'interactivité.

Principalement, notre ressource n'a pris en considération que la correction des éléments segmentaux à savoir : les voyelles et les consonnes.

Pour le recueil du corpus, le point de départ a été le repérage des prononciations erronées, d'un échantillon représentatif de nos apprenants, touchant les éléments segmentaux en FLE. Ce repérage nous a permis de consolider la base de données qui nous a orientée dans la conception d'activités de remédiation. Après avoir effectué le diagnostique, nous avons proposé des démarches de correction appropriées dans le but de motiver les apprenants et de leur faire découvrir la richesse du système vocalique et consonantique français afin d'éviter sa déformation sous l'influence du crible phonologique de la langue maternelle.

Ces activités que propose notre prototype de didacticiel consisteront à corriger les erreurs dévoilées par le corpus recueilli. Plusieurs types ont été décelés.

En effet, l'inventaire des résultats nous a révélé que le consonantisme du français est réalisé correctement par nos apprenants, en dehors des cas de confusion déjà cités (p/b – f/v – s/z).

Par contre, le problème se voit plus important et plus complexe avec la réalisation du système vocalique de cette langue. Selon les propos de J-L Maume, cité par H, Belkacem, ces prononciation erronés viennent essentiellement « *du manque de précision dans l'articulation, issue des habitudes de l'arabe (...), de l'assimilation des voyelles comme [y] (...), et de la dénasalisation des voyelles nasales et de leur réduction à la voyelle simple correspondante.* »¹¹⁹

A partir de là, nous nous sommes penchés d'avantage sur la conception d'activités de remédiation touchant les confusions consonantiques mais plus spécifiquement les confusions vocaliques, celles des voyelles orales et nasales.

¹¹⁹ H, Belkacem. “ Les interférences lexicales d'ordre phonétiques dans la production écrite d'élèves de terminale. Consultable In <http://gerflint.fr/Base/Algerie4/belkacem.pdf>. (Consulté le 19/4/2015)[En ligne]

Les procédés de correction recommandés lors de la conception du didacticiel sont d'abord articulatoires par le biais d'activités de répétition et de sensibilisation auditive, puis acoustiques à travers des activités de discrimination auditive.

Quant à sa réalisation, nous nous sommes inspirés de produits multimédias déjà existants appliqués au FLE et à d'autres langues, à savoir des cédéroms et des sites qu'abrite la toile.

Le point fort, à notre avis, de notre programme est cette auto-évaluation par simple clic. Chaque apprenant peut s'auto-corriger en cliquant sur un bouton conçu au niveau des différents formulaires utilisés. Automatiquement, le didacticiel évalue les réponses des apprenants en affichant un score ou un pourcentage global de reconnaissance sans pour autant préciser quelles sont les réponses justes et les réponses fausses. Nous avons opté pour ce type d'évaluation pour forcer l'apprenant à chercher la bonne réponse en reprenant l'exercice dès le début et en reconnaissant ces erreurs.

Les résultats de l'évaluation de notre ressource effectuée par un groupe d'apprenants, nous ont permis de confirmer nos hypothèses. Ces résultats ont montré, que quoi qu'il en soit, cette ressource présente des garanties pour travailler la correction phonétique en FLE. En raison des attributs et des possibilités qu'elle offre, elle semble se prêter particulièrement à l'apprentissage de la phonétique progressive et illustre concrètement l'enseignement de la prononciation à des apprenants de français langue étrangère –FLE- au niveau segmental. Elle peut être utilisable en situation d'auto-apprentissage ou comme support auxiliaire de cours permettant à l'utilisateur potentiel de travailler et d'évoluer à son propre rythme.

Les réponses fournies par les évaluateurs sont très encourageantes. Il paraît évident que notre didacticiel est perçu positivement par eux puisqu'il répond aux objectifs annoncés et peut apporter une aide très précieuse.

Au terme de cette conclusion, nous estimons que les travaux que nous avons effectués tout au long de ces cinq années laborieuses, au niveau du département de français de

notre université, contribuerons à l'amélioration de l'enseignement de la phonétique progressive et que notre didacticiel, un produit purement algérien, permettra d'atténuer ces difficultés de prononciation que rencontre la majorité de nos apprenants arabophones lors du processus d'apprentissage du FLE.

Notre travail est loin d'être parfait mais nous espérons que nos résultats encourageront de futurs chercheurs dans leurs travaux. Ces résultats pourraient être une aide modeste pour démarrer d'autres projets concernant non seulement la correction des éléments segmentaux, mais aussi celle des éléments suprasegmentaux ou prosodiques (rythme et intonation), du moment que c'est primordiale pour la production orale.

Table Des Matières

<u>Introduction générale</u>	6
<u>Cadre théorique</u>	13
CHAPITRE I : Généralités sur le Multimédia	14
Introduction.....	15
I. Multimédia : présentation générale.....	16
I.1 Définition	16
I.2 Les caractéristiques des supports Multimédias	17
I.2.1 L’hypertextualité.....	17
I.2.2 La Multicanalité	17
I.2.3 La Multiréférentialité.....	18
I.2.4 L’interactivité.....	18
I.2.5 La navigation.....	18
II. Les différents types de Multimédias	19
II.1 Le Multimédia en ligne	19
II.2 Les produits hybrides	20
II.3 Le Multimédia hors ligne	21
II.3.1 Les catégories des cédéroms.....	22
III. Les Didacticiels	23
III.1 Définition	23
III.2 Les constituants des didacticiels.....	24
III.3 Typologie des diacticiels	25
III.3.1 Les systèmes auteurs.....	25
III.3.2 Les langages auteurs.....	26
III.4 Les activités d’apprentissage	27
IV. La conception et la réalisation des didacticiels Multimédias.....	28
VI.1 L’étude préalable.....	28
VI.2 La phase de conception	29
VI.3 La phase de réalisation	30
V. Les critères de choix d’un didacticiel pour une utilisation pédagogique	31
CHAPITRE II : L’intégration du Multimédia dans l’enseignement du FLE.....	34
Introduction.....	35
I. Etat de l’art	36
I.1 De l’enseignement programmé à l’EAO	36

I.2 L'avènement du Multimédia dans l'enseignement des langues	40
II. L'apprentissage par le Multimédia	42
II.1 Le Multimédia et la construction des connaissances individualisées	43
II.2 Le Multimédia support de communication	44
II.3 Le Multimédia support pédagogique	45
II.4 Le Multimédia support motivant.....	45
II.5 Le Multimédia et l'autonomie	46
III. Exploitation du Multimédia	47
IV. Le rôle de l'enseignant dans ce nouveau paradigme	48
V. L'intégration des TICE dans le système éducatif Algérien	51
Conclusion	53
CHAPITRE III : Phonétique articulatoire et processus de phonation.....	54
Introduction.....	55
I. Production des sons	56
II. Les constituants de l'appareil phonatoire.....	58
II.1 La partie subglottique.....	60
II.2 La partie glottique	60
II.3 La partie supraglottique	62
III. Présentation des voyelles.....	66
III.1 Les critères articulatoires des voyelles selon le mode d'articulation.....	66
III.2 Les critères articulatoires des voyelles selon le lieu d'articulation	68
IV. Présentation des consonnes	71
IV.1 Les critères articulatoires des consonnes selon le mode d'articulation	72
IV.2 Les critères articulatoires des consonnes selon le lieu d'articulation.....	78
IV.3 Classification des consonnes	81
V. Présentation des semi-consonnes	81
Conclusion	83
CHAPITRE IV: Description du système phonologique Français	84
Introduction.....	85
I. Description des voyelles orales	86
I.1 Les voyelles non labialisées	86
I.2 Les voyelles labialisées	89
II. Description des voyelles oralo-Nasales.....	94
III. Description détaillée des consonnes.....	99

IV. Description des semi-consonnes.....	112
V. Comparaison des deux systèmes phonologiques Arabe/Français.....	115
Conclusion	118
CHAPITRE V : La mise en place des stratégies d'E/A de la prononciation	119
Introduction.....	120
I. L'enseignement de la phonétique à travers les courants méthodologiques en didactique	120
II. Pourquoi une prononciation défectueuse de la langue cible ?.....	127
III. Les méthodes de corrections	129
III.1 La méthode articulatoire	129
III.2 La méthode des opposition phonologiques	132
III.3 La méthode des technologiques.....	134
III.4 La méthode des transcriptions phonétiques.....	135
III.5 La méthode verbo-tonale	135
Conclusion	138
Cadre pratique.....	139
CHAPITRE I : L'étude préalable : Cadre de l'expérimentation et recueil du corpus.....	140
Introduction.....	141
I. Présentation du cadre de l'expérimentation	141
I.1 Le lieu de l'expérimentation	141
I.2 Le public informateur	143
I.3 Déroulement de l'expérimentation.....	143
II. Démarche adoptée pour le recueil du premier corpus.....	144
III. L'inventaire des erreurs.....	145
IV. Tableau récapitulatif de la typologie des erreurs	187
V. Statistiques et pourcentages	191
VI. Analyse globale des résultats.....	194
VI.1 Les problèmes des substitutions	195
VI.2 Les problèmes de dénasalisation	196
VI.3 Les problèmes des insertions	197
Conclusion	198
CHAPITRE II : Phase de conception : Analyse des erreurs et propositions pédagogiques	199
Introduction.....	200
I. Démarche méthodologique proposée	201

I.1 La phase de sensibilisation auditive	201
I.2 La phase de la discrimination auditive	202
I.3 La phase de production	202
II. Analyse du corpus et procédés de corrections	203
II.1 La substitution des voyelles orales	203
II.2 La dénasalisation	208
II.3 La substitution des consonnes.....	210
II.4 Problème des insertions	214
<u>Conclusion</u>	215
CHAPITRE III : Phase de réalisation et descriptif des activités	216
Introduction.....	217
I. Présentation et architecture du didacticiel.....	217
I.1 La structure globale du didacticiel.....	217
I.2 La démarche	218
I.3 Architecture du système.....	219
I.4 Les objectifs pédagogiques visés	221
II. Descriptif des activités et captures d'écrans.....	221
II.1 Premier lien : Présentation de l'alphabet phonétique	223
II.2 Deuxième lien : Confusion entre voyelles orales	224
II.3 Troisième lien : Confusion entre les voyelles nasales	240
II.4 Quatrième lien : Confusion entre les consonnes.....	245
<u>Conclusion</u>	256
CHAPITRE IV : L'évaluation du didacticiel.....	257
Introduction.....	257
I. L'évaluation des didacticiels interactifs Multimédias	258
I.1 Pourquoi on évalue un didacticiel ?.....	258
I.2 Quelle méthode d'évaluation ?	261
II. Grille d'évaluation de LogPhone	262
II.1 Présentation de la grille.....	262
II.2 Tableau représentatif des réponses concernant les qualités techniques et ergonomiques du didacticiel LogPhone.....	266
II.3 Analyse de la première partie du questionnaire	267
II.4 Tableau représentatif des réponses concernant la qualité pédagogique de LogPhone	270

II.5 Analyse de la deuxième partie du questionnaire	271
II.6 Commentaire général	275
<u>Conclusion</u>	276
<u>Conclusion générale</u>	277
<u>Table des matières</u>	282
<u>Bibliographie et Webographie</u>	288
<u>Annexes</u>	298
Glossaire	
Documentation et guide de fonctionnement de LogPhone	
Réponses aux questionnaires	

BIBLIOGRAPHIE

ET

WEBOGRAPHIE

Ouvrages et revues spécialisés en TICE

1. Alberganti. M (1996). *Le multimédia, la révolution au bout des doigts*, Paris: Le Monde Éditions & Marabout. PP 257
2. André. B (dir.) (1989). *Autonomie et enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris: Didier/Hatier. PP 177
3. Barrière. I, Emile. H et Gella. F. (2011). *Les TIC, outil pour la classe*.PUG. Coll. Les outils malins du FLE. PP 95
4. Baron. G. L et Bruillard. É (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, Paris: PUF, Collection l'éducateur. PP 312
5. Besnainou. R, Muller .C et Thouin. C (1990). *Concevoir et utiliser un Didacticiel. Guide pratique*. Paris : éditions d'Organisation. PP 234
6. Bertin, JC (1998) « L'ordinateur au service de l'apprentissage ou l'apprentissage au service de l'ordinateur ? ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, 17-3, mars 1998, p. 58-68.
7. Bertin. JC (2001). *Des outils pour des langues, multimédia et apprentissage*. Paris : Ellipses. PP 192
8. Crinon, J (dir) (1997). *Apprendre avec le multimédia. Ou en est-on*. Paris : éditions Retz. Coll. Éducation active et société. PP 220
9. Demaizière. F et Dubuisson. C (1992). *De L'EAO aux NTF. Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris: OPHRYS. PP 389
10. Dillon, A et Gabbard, T (1996). User acceptance of information technologies: theories and models. *Annual review of information science and technology*. P 8.
11. Depover.C, Giardina.M et Marton.P (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia. Analyse et conception*. Paris : L'harmattan. Coll. Education et formation. PP 260
12. Dieuzede. H (2001). *Les nouvelles technologies : outils d'enseignement*. Paris : Nathan pédagogie. PP 216
13. Guichon. N (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception de multimédia*. Paris: Ophrys. PP 170
14. Garrel.H et Calin.D (2000). *L'enfant a l'ordinateur*. Paris: Harmattan. PP 145.
15. Hirschsprung, N (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris. (Coll. Hachette, F). PP 127
16. Lancien, T (1998). *Le Multimédia*. France : Marie-Christine Couet-Lannes. (Coll. CLE). PP 126

17. Lebrun. M (2004). «La formation des enseignants universitaires aux TIC: allier pédagogie et innovation». *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire* Revue patronnée par la Crepuq (Canada, Québec), 1,1, pp.11-21
18. Legros. D et Crinon. J (dir) (2002). *Psychologie Des Apprentissages Et Multimédia*. Paris: Armand Colin. (Coll. U).PP 228
19. Louveau. E et Mangenot, F (2007). *Internet Et La Classe De Langue*. Sejer: Dominique Colombani. (Coll. CLE) PP 160
20. Lalibi,B (coordinateur). (Novembre 2009). *L'éducateur*. Ed Centre national de documentation pédagogique (CNDP) Alger. PP 72.
21. Meunie. C (1997). *Points De Vue Sur Le Multimédia Interactif En Education*. Montréal: Chenelière. PP 291
22. Mangenot, F (2000). «*Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateurs appliqués aux langues*». In Bouchard. R , Mangenot. F. «Interaction, interactivité et multimédia, Notions en questions » N°5, ENS Editions, PP. 11-18.
23. Muriel, P et Gilles, B (1987). *Les Logiciels Educatifs*. Paris. (Coll. Que Sais Je) PP 95.
24. Naymark, J (1999). *Guide De Multimédia En Formation*. Paris: Retz. PP 368
25. Narcy Combes. J-P (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche action responsable*. Paris : Ophrys. P 192
26. Pothier. M (2003). *Multimédias, Dispositifs D'apprentissage Et Acquisition Des Langues*. Gap : Ophrys. Coll. AEM. PP 141
27. Rosen. E (coordinatrice) (Janvier 2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le Français dans le monde, R et A n° 45. CLE International. PP 190
28. Tardif. J (2000). *Intégrer Les Nouvelles Technologies De L'information*. Les Molineaux: ESF. (Coll. Pratique et enjeux pédagogiques) PP 133.
29. Toma. T (1996). *L'enseignant face au multimédia*. Paris : Martorana. Coll. Du multimédia et des Hommes. PP 295

Dictionnaires

- Cuq J-P (dir) (2000). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE. PP 303
- Dubois. J et all (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : édition Larousse. Coll. Expression. PP 514
- Robert. J- P (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys. PP 222.
- Martinet. A et Walter. H (1973). *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*. Paris: Expansion. PP 932
- Boë J-L, Tubach J-P(1992). *De A à zut. Dictionnaire phonétique du français parlé*. Grenoble: ELLUG (Éditions littéraires et linguistiques de l'université de Grenoble). PP 192

Ouvrages et Articles de revues Spécialisés en Didactique des langues et phonétique:

- 27. Aboubaker. E (1992). *L'enseignement de la prononciation du français aux arabophones : réflexions et suggestions*. Edition de l'université El-Fateh, (Libye), Italie, Aditar. PP 166
- 28. Abry. D (2007). *La phonétique: audition, prononciation, correction*. CLE. International PP 189.
- 29. Belkacem.B(2009). Les interférences lexicales d'ordre phonétiques dans la production écrite d'élèves de terminale » in Synergies Algérie n°4. PP 315.
- 30. Blanche-Benveniste, C et Jeanjean, C.(1986). *Le français parlé : transcription et édition*. Paris : Didier érudition. PP 264
- 31. Carton. F(1974). Introduction à la phonétique du français. Edition : Erreur Périmès Bordas. Coll. Série de langue française. PP 250
- 32. Charlic. L et Motron. A(1998). *Phonétique progressive du français*. Clé International. PP 192
- 33. Desmons. F, Ferchaud. F et Godin. D (2011). *Enseigner le FLE (français langue étrangère). Pratiques de classe*. Paris : Belin. PP 271

34. Garric. N (2007). *Introduction à la linguistique*. Paris : Hachette Livre. PP 221
35. Guimbretière. E (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier/ Hatier. Coll. Didactique du français. PP 95
36. Lauret, B (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris, Mons. PP 197
37. Léon. P (2007) *Phonétisme et prononciations du français*. Paris : Armand colin. P 263
38. Maume. J-L (1973). « L'apprentissage du français chez les Arabophone maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie) ». In : *Langue Française*, n° 19, PP 90-107.
39. Munot. P et Nève. F.X (2002). *Une introduction à la phonétique*. Belgique: Céfal. Coll. Sup. PP 212
40. Mazel. J (1980). *Phonétique et phonologie dans l'enseignement du français*. Paris : Nathan, PP 95.
41. Puren. C (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Coll. Didactique des langues étrangères. Clé International. PP 484
42. Renard. R (1979). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Mons, Centre International de phonétique Appliquée. PP 197
43. Troubetzkoy, N.S (1986). *Principes de Phonologie*. Paris : Klincksieck. PP 400

WEBOGRAPHIE

- 1- Ali el Sayed Ibrahim, Nadia (Novembre 2011). "La méthode verbo-tonale face aux interférences phonétiques et phonologiques pour les Étudiants Égyptiens." In www.crisco.unicaen.fr/ALI-EL-SAYED-IBRAHIM-Nadia.html. (Consulté le 16/7/ 2014) [En ligne]
2. Arthaud, P (octobre /2007). « Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'enseignement de l'anglais dans une école d'ingénieurs. Modalités d'intégration et étude d'impact ». In <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00177343/document> (Consulté le 16/7/ 2014) [En ligne]
3. Bayo, A.(2000) « Analyse d'erreurs dues aux interférences français/arabe »

In www.ia85.ac-nantes.fr/.../com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?

(Consulté le 19/3/2015)[En ligne]

4. Bétrancourt, M (2007). « L'ergonomie des TICE : quelles recherches pour quels usages sur le terrain ». In Charlie, B et Peraya, D (Eds). Regards croisés sur la recherche en technologie de l'éducation. PP 77/89. De boeuk : Bruxelles

In http://tecfa.unige.ch/perso/mireille/papers/Betrancourt08_REF.pdf (consulté le 9/4/2015)

5. Billière. M (2014). *Introduction à la phonétique générale. La prosodie en français.*

Support de cours. In <http://fr.slideshare.net/Michel7803/prosodie-intro>. (Consulté le 11/1/2015)[En ligne]

6. Billière. M (2014). « La production des sons de parole ». Phonétique générale.

In <http://www.verbotonale-phonetique.com/production-sons-parole/#more-1211>

(Consulté le 12/1/2015)[En ligne]

7. Calaque. E (1992). « Les erreurs persistantes dans la production de locuteurs arabophones parlant couramment le français ». In: L'Information Grammaticale, N. 54, 1992. pp. 48-51.

In http://www.persee.fr/web/revues/.../igram_0222-9838_1992_num_54_1_3200

(Consulté le 22/11/2013) [En ligne]

8. CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du voyage) Académie de Montpellier. « Analyse d'erreurs dues aux interférences français/ arabe ». In www.ia85.ac-nantes.fr/.../com.univ.collaboratif.utils.lecturefichiergw.

(Consulté le 11/11/2014) [En ligne].

9. Clarenc J. *Phonétique Générale / Phonétique Du Français. Parcours FLE* (2006/2007). In : asl.univ-montp3.fr/e58fle/coursjc.pdf (Consulté le 16/7/ 2014) [En ligne]

10. Clarenc J. « Les caractéristiques articulatoires et acoustiques des sons ». Parcours FLE (2006-2007). In <http://asl.univmontp3.fr/e58fle/caracteristiquesarticulatoiresetacoustiques.pdf>

(Consulté le 14/7/2014) [En ligne]

11. Demaizière. F (2007). « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage »

In <http://alsic.revues.org/220> › (Vol. 10, n° 1) (Consulté le 16/4/ 2015) [En ligne].

12. Demaizière. F (février 2005). « TIC et enseignement / apprentissage des langues : d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage ». In <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00142149/document> (Consulté le 16/7/ 2014) [En ligne].

13. Duchet .J- L (Janvier 2012) . « La didactique de la phonétique : la correction des fautes ».

In <http://rachided.over-blog.fr/article-la-didactique-de-la-phonetique-la-correction-des-fautes-961000>. (Consulté le 9/12/ 2014) [En ligne]

14. Dufeu. B (1997). « L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère » . In <http://static.blog4ever.com/2014/03/769468/Article-B.-Dufeu.pdf>. (consulté 22/6/2014) [En ligne]
15. Guimbretière. E (Avril/ 2005) « Enseignement de la phonétique : état des lieux entre tradition et modernité ». In www.atilf.fr/spip.php?article3476. (Consulté le 29/10/2014) [En ligne]
16. Tousignant. C (1996). « Introduction à la phonétique comparée. Le mécanisme phonatoire ». In <http://aix1.uottawa.ca/~hknoerr/Ostiguy1118.pdf>. (Consulté le 13/07/2014) [En ligne]
17. Loustau. C (novembre 2012). « Conception d'un cours en ligne de phonétique française et de correction phonétique pour la formation d'enseignants de FLE à l'Université Nationale Autonome du Mexique ». In dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00755000/document. (Consulté le 19/1/2015) [En ligne]
18. Ostiguy. L, Irons. G et Sarrasin. R (1990). **Introduction à la linguistique: la phonétique.** In <http://www.sfu.ca/fren270/Phonetique/phonetique.htm> (consulté le 16/07/2014) [en ligne]
19. Mijon. P (2010) « Résumé de la technique verbo-tonale ». In <http://www.fle-philippemijon.com/pratique-de-classe/petit-resume-des-principes-de-la-technique-verbo-tonale-a-l%E2%80%99usage-des-neophytes/> (Consulté le 12/mars/2015) [en ligne]
20. Moyle, K (2010). “Building innovation: learning with technologies”. Australian council for educational research”. In <http://Research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1009>. [en ligne] (consulté 02/11/2013)
21. Niko. C (2011). *Phonétique et prononciation.* (Université nationale et capodistrienne d'Athènes- Département de langue et de littérature françaises) http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/pdf/PHONETIQUE_ET_PRONONCIATION_CN.pdf (consulté 22 Mars 2015). [en ligne]
22. Otman. G . « Eléments pour une grille d'analyse et d'évaluation critique de didacticiels de langue ». In <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice00000842/file/b54p147.pdf> Phonétique et prononciation du français pour apprenants finnophones. (Consulté le 16/04/2014) [en ligne]
23. Kalmbach. J-M (2011). *Phonétique et prononciation du français pour les apprenants finnophones.* Institut des langues modernes et classique : Finlande.
In <http://research.jyu.fi/phonfr/54.html> (consulté le 10/07/2014) [en ligne]
24. Lessard. G (1996). **Queens University a kingston.** *Introduction à la linguistique française*
In <http://post.queensu.ca/~lessardg/Cours/215/chap2.html> (consulté le 21/4/2013) [en ligne]

25. Rabadi. N et Odeh. A (septembre/2010) « L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens » In journals.yu.edu.jo/jjml/Issues/Vo2No2_2010PDF/4.pdf (consulté le 10/08/2014) [en ligne]

26. Overmann. M (2008). « Phonétique ». In <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-fm01/overmann/baf3/phon/3k.htm> (consulté le 29/6/2014)[en ligne]

27. Ifadem. Travailler la prononciation .Livret 2.

In http://www.ifadem.org/sites/default/files/ressources/Benin-Livret_2-erreurs-phonetiques-remediation.pdf. (consulté le 25/9/2014) [En ligne]

28. Spielmann. G (2015). *Phonétique et Phonologie: Documents de travail*. In faculty.georgetown.edu/spielmag/docs/phonetique/phon1453.htm. (Consulté le 9/4/2015)[En ligne]

29. Université de León. (1996). « Phonétique Française - FLE. Méthodes de correction phonétique ». In <http://flenet.rediris.es/2/phon/phoncours3.html#comparatiste> (consulté le 02/06/2014) [en ligne]

30. Université de León. Phonétique Française - FLE. In <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours1.html> (Consulté le 02/08/2014)

31. Dufлот, C. et Tomé, M (2005). *Cahier de prononciation française*. Université de León . In <http://flenet.unileon.es/courstourdumonde/carnetph.htm> (Consulté le 02/02/2014) [En ligne]

32- Université de Toulouse -le Mirail- (2013). « Phonétique corrective en FLE -méthode verbo-tonale ».In http://w3.uohpro.d.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/mode_emploi.html (Consulté le 08/02/2015) [En ligne]

33-Université de Toulouse -le Mirail -. « La méthode verbo-tonale de correction phonétique ». http://marnesia.free.fr/docs/Conscience%20phonologique/m%E9thode_verbo_tonale_correction_phonetique.pdf. (Consulté le 15/3/2015) [En ligne]

34. <http://www.kanarchoad.com/partition.htm>. (Consulté le 13/03/2015)

Mémoires Et Thèses

-Abdelhamid. S (2002). « Pour une approche sociolinguistique de l'apprentissage de la prononciation du français langue étrangère chez les étudiants du département du français de l'université de Batna ». Thèse de doctorat d'état.

-Abdessemed. N (2010). « L'intégration des didacticiels multimédias dans l'enseignement/apprentissage du FLE ». Mémoire de magister en didactique- Université de Sétif-

-Barletta. A-F (2012). « De l'origine de l'accent à l'enseignement de la phonétique en FLE ». Mémoire de master 1 en Sciences de l'éducation mention FLE Université Stendhal-Grenoble 3.
In <http://anne.bpiwowar.net/FLE/mémoire/memAnneFlorence.pdf> . (Consulté le 15/12/2014) [en ligne]

-Benzaroual. T (2008). « Intégration des technologies de l'information et de la communication pour un meilleur enseignement apprentissage au niveau du département de français (Batna) ». Thèse de doctorat -option Didactique- Téléchargeable sur :
http://theses.univbatna.dz/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=774&Itemid=4

-El Attrach. R (2003). Thèse de doctorat. Lyon 2. « Analyse d'erreurs en traduction français / arabe ».
In theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=541&action=pd. (consulté le 02/09/2014)

- EL KILANI, J (1983). Thèse de doctorat Le français parlé par les immigrés marocains en France. Université de la Sorbonne, Paris.

-Neckemiah. N (octobre 2012). Mémoire de Master 2 en Sciences du langage en FLE « L'amélioration de la compétence phonologique des enseignants de français du secondaire en Tanzanie ». In dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743507/document. (Consulté le 16/12/2014) [en ligne]

-Marquet, P (2003). L'impact des TICE dans L'enseignement et La Formation : Mesures, Modèles Et Méthodes- université de strasbourg-

Ressources Electroniques et Cédéroms

-Abry, D et Chalaron, M.L.(2012) Les 500 exercices de phonétique. Hachette .CD rom
Téléchargeable sur <http://www.hachettefle.com/ouvrages/pages/catalogue/fiche-livre/les-500-exercices-de-phonetique->

- Tomé. M. Université de Léon. Phonétique FLE. Cours de prononciation FLE[en ligne]
Téléchargeable sur <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/indexphon.html> (09/02/2015)

-Université de Léon. Cours de prononciation FLE[en ligne]
<http://fenet.unileon.es/courstourdu monde/carnetph.htm> (consulté le 02/02/2014)

-Le point du FLE. Cours interactifs de phonétique [en ligne]
Téléchargeable sur <http://www.lepointdufle.net/phonetique.htm>(consulté le 20/06/2014)

-Le point du FLE. Exercices de prononciation [en ligne]
Téléchargeable sur www.lepointdufle.net/ressources_fle/exercices_de_prononciation.htm
(consulté le 20/09/2014)

-Phonétique. Apprendre à prononcer le français [en ligne]
Téléchargeable sur : phonetique.free.fr/ (consulté le 12/07/2014)

- Le projet Eurêka. Université d'Ottawa.
Téléchargeable sur http://www.labo.ntic.org/display_lo.php

-Odou M. Phonétique et prononciation
<http://www.estudiodefrances.com/fonetica/TITRE.htm>

- Cédérom : Funambule le français en action. Didier (2000)

- Cédérom: Tell me more (2004)

ANNEXES

Glossaire

LEXIQUE DE BASE EN PHONETIQUE ARTICULATOIRE ET CORRECTIVE

-Aperture : distance entre les organes articulatoires au point d'articulation.

-Point d'articulation : lieu où la distance entre les organes articulatoires est la plus réduite.

-Consonne : son produit par l'obstruction totale ou partielle au passage de l'air. Ce son peut être accompagné de vibrations des cordes vocales.

-Constrictive : articulation réalisée avec un rétrécissement en un point du canal buccal.

-Ecartée : ce terme désigne une articulation réalisée avec un étirement des commissures des lèvres.

-Hauteur : La hauteur d'un son correspond à la sensation auditive aiguë ou grave liée à la fréquence : plus la fréquence est élevée, plus le son est aigu.

-Résonance: Tout corps susceptible de vibrer a sa propre période de vibration. Une source sonore peut transmettre son mouvement vibratoire à un autre corps susceptible de vibrer. Lorsque la fréquence source est égale à la fréquence propre du corps excité, celui-ci entre en résonance. L'intensité de son mouvement est alors maximale.

-Labialisée : ce terme désigne une articulation réalisée avec un arrondissement des lèvres.

-Nasale : se dit d'une voyelle ou d'une consonne pour lesquelles le voile du palais est abaissé. L'air sort par la bouche et par le nez.

-Occlusive : articulation réalisée avec une fermeture momentanée en un point du canal buccal.

-Orale : se dit d'une voyelle ou d'une consonne pour lesquelles le voile du palais est relevé. L'air sort seulement par la bouche.

-Registre : gamme des notes la plus fréquemment et la plus naturellement utilisée dans la parole.

-Semi-consonne : ce terme désigne les sons [j], [w] et [Á]. Ces phonèmes se rapprochent des consonnes par leur type de tension articulaire et parce qu'ils ne peuvent pas être noyaux syllabiques, et des voyelles parce que leur prononciation se rapproche de celle de [i], [u] et [y]. Ces phonèmes sont aussi appelés semi-voyelles.

-Sonore : se dit d'une articulation accompagnée de vibrations périodiques des cordes vocales.

-Sourde : c'est une articulation réalisée sans accompagnement de vibrations périodiques des cordes vocales (cordes vocales passives).

-Syllabe : la syllabe constitue le premier type de combinaison élémentaire de sons dans la chaîne parlée. Les syllabes sont constituées d'un noyau vocalique et éventuellement, d'un ou plusieurs éléments consonantiques. Les syllabes peuvent être ouvertes ou fermées. Elles sont appelées ouvertes quand elles sont terminées par une voyelle. Elles sont dites fermées quand elles sont terminées par une consonne. 80% des syllabes du français sont ouvertes.

-Tessiture : Echelle de la voix qui indique la note la plus aiguë et la note la plus grave qu'une personne émet. C'est l'ensemble des sons émis sans efforts par une voix donnée.

Les voix féminines sont plus aiguës que les voix masculines à cause de la longueur des cordes vocales.

-Voyelle : son produit par les cordes vocales et modifié par la forme de la cavité buccale, et éventuellement de la cavité linguale, qui servent de résonateurs.

LEXIQUE DE BASE DU DOMAINE DES TICE

Base de données : Ensemble d'enregistrements informatifs rassemblés dans des tables reliées entre elles. Des règles gèrent l'organisation optimale des tables et de la structure des enregistrements, ainsi que les liens entre les tables

-CD-ROM support de mémoire pour stocker des applications ou des fichiers . On distingue les CD enregistrables (CD-R) et les CD réinscriptibles (CD-RW). On peut y stocker beaucoup plus de données que sur une disquette mais beaucoup moins que sur un DVD

-Chat Ensemble de logiciels permettant de discuter en direct en mode texte. Dans le monde de l' eLearning , le chat peut être utilisé entre formateurs (tuteur, coach, ...) et apprenants ou entre apprenants dans certaines séquences pédagogiques

-Classe virtuelle Simulation d'une classe. Les apprenants peuvent travailler ensemble tout en étant séparés géographiquement. Les classes peuvent être synchrones ou asynchrones

-Disque dur Là où sont rangés les fichiers . Il existe des disques internes ou externes (connectés à l'extérieur de l'ordinateur).

-DVD Type de technologie de stockage sur disque optique. Un DVD ressemble à un CD-ROM , mais peut stocker des quantités de données beaucoup plus importantes. Les DVD servent souvent à l'enregistrement de films cinématographiques et de contenus multimédias

-Internet [Réseau](#) mondial reliant des millions d'ordinateurs entre eux, Internet est né d'un projet militaire dans les années 60. Depuis le début des années 90, grâce à l'interface conviviale proposée par les [navigateurs](#) qui représentent l'Internet comme un vaste hypertexte (le [www](#)) que l'on parcourt à l'aide d'une souris, celui-ci connaît un développement exponentiel.

-Intranet : C'est un réseau informatique privé qui utilise les protocoles de communication et les technologies de l'[Internet](#) .

-Les plates-formes pédagogiques : apparues au début des années 90, ce sont des environnements [logiciels](#) permettant de mettre à disposition des trois principaux types d'utilisateurs (professeurs, étudiants, administrateurs) un ensemble de fonctionnalités liées à la consultation à distance de contenus pédagogiques, à l'individualisation de l'apprentissage, au télé-tutorat, etc.

-Réseau (d'ordinateurs): Ordinateurs organisés en « toile », c'est à dire connectés entre eux par un réseau de communication (ligne téléphonique réseau Ethernet, etc.), ce qui permet d'échanger des informations entre les ordinateurs faisant partie du même réseau.

-Site Web : Ensemble de ressources (textes, images, sons, vidéos, bases de données, etc.) accessibles sur un serveur à partir d'un navigateur .

-World Wide Web (www): L'ensemble des ressources réparties sur l'Internet accessibles au travers d'un navigateur – généralement organisées sous forme d' hypertexte grâce au langage HTML .

La Documentation : Guide de fonctionnement

1. Aspects pédagogiques :

Type de logiciel : Didacticiel interactif.

Modèle du didacticiel : Un tutoriel

Support de diffusion : Cédérom

Titre :

La langue utilisée : Français

Situations d'apprentissage : En formation individualisée ou en situation d'autodidaxie

2. Public visé :

Statut de l'apprenant : Destiné à des apprenants de FLE arabophones

Age : adolescent ou adulte

Niveau : Faux débutant ou intermédiaire

Langue maternelle : arabe

Forme de travail : individuelle

3. Objectifs d'apprentissage :

Dominante travaillée : phonétique et prononciation

Objectif général : Atteindre une prononciation acceptable en FLE

Objectifs spécifiques :

- Découvrir les différents phonèmes français et les caractères articulatoires de chacun.
- Atténuer les problèmes qui touchent les éléments segmentaux par le biais d'activités de répétition et de discrimination phonétique.
- Prévention et prise de conscience de l'articulation des sons en opposition pour éviter toute confusion touchant les voyelles et les consonnes.

4. La structuration :

Notre didacticiel est un programme semi-ouvert

Son architecture est modulaire puisqu'il propose 4...modules liés et hiérarchisés, représentés par des liens hypertextes autonomes.

Cette architecture a ajouté au programme un degré de flexibilité et de transparence.

5. Description du contenu :

L'interface d'accueil se présente.....

- Premier lien: présentation de l'alphabet phonétique

Dans ce premier module, les apprenants sont invités à faire connaissance avec les phonèmes de l'alphabet phonétique international. Il s'agit donc d'une phase de découverte interactive et ludique où chaque phonème est présenté avec le son, les traits distinctifs et quelques illustrations.

. Deuxième lien: Confusion des voyelles orales

L'objectif de ce lien est la prévention ainsi que la prise de conscience de l'articulation des sons en opposition pour éviter toute confusion touchant les voyelles orales.

Troisième lien : Confusion des voyelles nasales et dénasalisation

Ce lien présentera à nos apprenants les quatre voyelles nasales du français pour qu'ils prennent conscience de l'existence de ces phonèmes inexistants dans leurs langue maternelle, ainsi qu' éviter toute confusion entre elles (ex : [ɔ̃]/[ã]) et celle avec les voyelles correspondantes: problème de dénasalisation (Ex : [ɔ̃] / [o]et [ã] / [a]).

Quatrième lien : Confusion des consonnes

L'objectif est de travailler les confusions entre les consonnes, les plus fréquentes :

([p] et [b] / [f] /et [v] / [s] et [z]) par le biais des exercices de répétition, sensibilisation et discrimination auditive.

Cinquième lien : la documentation

Ce lien représente le guide représentatif du fonctionnement de notre didacticiel.

FICHE EVALUATIVE DU DIDACTICIEL

Dans le cadre de l'évaluation du logiciel que vous avez testez, cochez la case qui vous convient le plus avec toute objectivité:

Qualités techniques et ergonomiques du didacticiel

	Mauvais	Moyen	Bon	Excellent
1.L'interface (page d'accueil) explicite				
2.La qualité des affichages				
3.La vitesse des affichages				
4.La facilité d'emploi du didacticiel				
5.La clarté de la présentation du contenu				
6.La clarté des objectifs du didacticiel				
7. La qualité de la navigation				
8. La qualité du son				
9. Lisibilité des textes				
10. Compréhension des boutons				

Qualités pédagogiques

	Mauvais(e)	Moyen(ne)	Bon(ne)	Excellent(e)
1. Identification des objectifs pédagogiques				
2. La stimulation de l'intérêt par les effets graphiques et sonores				
3. Le didacticiel favorise une situation d'apprentissage active de quelle manière				
4. L'organisation du contenu				
5. Les activités proposées répondent aux objectifs de quelle manière				
6. Les objectifs peuvent être atteints de quelle manière				
7. La rentabilité du didacticiel sur le plan pédagogique par rapport aux supports traditionnels				
8. Le rythme d'apprentissage				
9. La logique de l'organisation des activités				
10. La qualité informative de la documentation proposée				

Les points plus forts du didacticiel sont :

-
-
-
-